

Università e territorio: riscoprire le radici locali della cultura nazionale e globale

University and area: Rediscovering the local roots of national and global culture

Massimiliano Stramaglia*, Grazia Romanazzi**, Tommaso Farina***

Riassunto

Un'istituzione universitaria può essere definita tale solo se profondamente radicata nel territorio a cui appartiene. È questa la premessa da cui muove il presente contributo che, focalizzandosi sulla proposta educativa dell'ateneo maceratese, costantemente in dialogo con una comunità locale in lento e progressivo rinnovamento, indaga le possibilità di diffondere conoscenze e competenze accademiche di matrice pedagogica nel vivo del tessuto urbano, investendo sulle future generazioni di studenti nell'ambito delle scienze umane e sociali – in particolare, di studenti di sesso maschile – in qualità di “nuovi protagonisti della cura”. A partire dai dati AlmaLaurea sull'occupabilità dei laureati in Scienze pedagogiche, comparati con i dati Istat sulle caratteristiche demografiche del territorio comunale maceratese, gli autori delineano un possibile profilo dei futuri educatori e pedagogisti, ai quali spetta il compito di mettersi al servizio di una comunità locale eterogenea e multietnica, bisognosa di politiche sociali e educative il più possibile inclusive. Ciò che emerge, altresì, è la necessità di un forte investimento formativo – nonché di una rilettura euristica – sul ruolo degli uomini nel *caregiving*, per rafforzare la presenza di un modello educativo alternativo. Da un lato, lontano dall'autorità patriarcale e, dall'altro, in grado di incarnare competenze e professionalità ispirate a una visione dei ruoli educativi, di cura e di accompagnamento non più declinati esclusivamente al femminile.

Parole chiave: Università, Territorio, Macerata, Pedagogia, Intrapresa

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, e-mail: m1.stramaglia@unimc.it.

** Ricercatrice T.D. di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, e-mail: grazia.romanazzi@unimc.it.

*** Dottorando in “Formazione, patrimonio culturale e territori” (ciclo XXXV) presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, e-mail: t.farina@unimc.it. Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso dei tre autori. Nondimeno, Massimiliano Stramaglia è autore della premessa, Tommaso Farina è autore del paragrafo 2 e Grazia Romanazzi è autrice del paragrafo 3.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13678

Abstract

A university can be defined as so only if it is deeply rooted in the area it belongs to. Let's start from this premise, focusing on the educational aims of Macerata University, which constantly dialogues with a local community in slow and progressive renewal. This paper investigates the possibilities of spreading knowledge and academic skills pedagogically oriented, in the heart of the social and urban fabric, investing in future generations of Human and Social Sciences students – particularly male students – as “new protagonists of care”. Starting from AlmaLaurea data on the employability of graduates in Pedagogical Sciences, compared with Istat data on the demographic characteristics of Macerata municipal area, the authors outline a possible profile of future educators and pedagogists, who have the task to serve a heterogeneous and multi-ethnic community which needs social and educational policies as inclusive as possible. The authors also focus on the need for a strong training investment – as well as a heuristic reinterpretation – on the role of men in caregiving, to strengthen the presence of an alternative educational model. On the one hand, far from the patriarchal authority and, on the other, able to embody skills and professionalism inspired by a vision of educational, care and accompaniment roles, no longer declined exclusively on women.

Keywords: University, Area, Macerata, Education, Enterprise

Articolo sottomesso: 17/04/2022, accettato: 05/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Premessa

Il presente contributo si propone di fondare pedagogicamente il nesso cultura accademica-realtà territoriale. La riscoperta della territorialità e della tipicità enogastronomica e paesaggistica si coniuga, nella prospettiva indicata, con il valore sociale e globale di una cultura della convivialità operante: l'Università non è tale se non è radicata nel Territorio, e Questo non può definirsi agente culturale se non interagisce attivamente con le istanze emergenti dalle ricerche universitarie; l'“Umanesimo che innova” promosso dall'Università di Macerata, alla stessa stregua, è innovatore perché in dialogo costante con un *Territorio che si rinnova*.

La proposta pedagogica avallata, financo di carattere economico e produttivo, è di diffondere le conoscenze accademiche nel vivo del tessuto urbano attraverso il contrario di ciò che Leonidas Donskis definiva “*junk food* accade-

mico” (2019, p. 172): forme di indagine *lente, cliniche e in profondità*, che contemplino possibilità di esplorazione *a servizio del territorio*, in un Comune, peraltro, a ridotta densità di popolazione. Un Territorio, quello maceratese, che non può che avvertire un debito di riconoscenza economica nei riguardi dell’Università locale; un’Istituzione, questa, che non si connota come mero contenitore euristico, ma quale vera e propria *intrapresa* in cui gli studenti, piuttosto che rivelarsi consumatori passivi e fruitori di servizi, si dimostrano protagonisti attivi dei processi di scambio culturale e interculturale in atto.

Un esempio di dialogo fecondo Università-Territorio è sintetizzabile nel dato AlmaLaurea secondo cui, a parità di condizione, la retribuzione mensile netta (media, in euro), nell’anno 2019, dei laureati in Scienze pedagogiche (classe delle lauree: LM-85) dell’Ateneo maceratese, a distanza di un anno dal conseguimento del titolo, è pari a 1.394 per gli uomini e a 901 per le donne: valori del tutto simili a quelli nazionali (1.275 per gli uomini, 988 per le donne), da considerarsi, nondimeno, di portata *più ampia* di quelli locali. I *livelli di analisi* desumibili sono i seguenti: 1) gli uomini, a parità di condizione, guadagnano più delle donne (rilievo statisticamente dimostrabile); 2) ai pedagogisti occupati a distanza di un anno dal conseguimento della laurea è riservato un trattamento economico superiore a quello delle pedagogiste occupate; 3) i pedagogisti formati presso l’Università di Macerata, a distanza di un anno dal conseguimento del titolo, ricevono un compenso superiore rispetto alle pedagogiste formatesi presso la medesima sede universitaria.

I livelli di azione *socio-economica* risultanti, che non si elidono l’un l’altro, sono i seguenti: a) livello statale (economicamente proficuo): promuovere l’uguaglianza retributiva delle esperte in pedagogia rispetto agli esperti nello stesso settore; b) livello locale (altrettanto produttivo): favorire l’iscrizione di studenti di sesso maschile al corso di studi in Scienze pedagogiche dell’Università di Macerata attraverso un approfondimento del significato che gli studenti e i laureati di sesso maschile della classe LM-85 del medesimo Ateneo attribuiscono alle professioni pedagogiche, preferendole, di fatto, ad altre professioni di tradizione più consolidata. Nel primo caso (a), l’obiettivo (uguaglianza) investe i diversi ambiti politico, economico, socioculturale e formativo del territorio nazionale; nel caso (b), l’obiettivo (diversità) concerne i medesimi ambiti del territorio locale, ossia i modelli di mascolinità dai quali *ripartire* per un effettivo collocamento mirato dei neolaureati. Se, infatti, i pedagogisti “maceratesi” guadagnano di più e sono numericamente inferiori rispetto alle pedagogiste (dato AlmaLaurea 2019: 3,3% uomini, 96,7% donne), una strategia locale vincente può essere quella di incentivare l’iscrizione degli studenti di sesso maschile al corso di laurea in oggetto, mutuando le motivazioni degli studenti già a esso iscritti e già “collocati” e rendendole *operanti* per gli studenti iscrivibili.

In questo caso, l'operazione di *marketing* (lenta nella misura in cui gli stereotipi stessi sono duri da estirpare) è eticamente orientata: non si tratta di “vendere un prodotto” (*junk food* accademico), ma di formare le nuove generazioni a investire sulle *tipicità umane* (gli uomini come nuovi “protagonisti della cura”) che realmente *innovano* il tessuto economico e produttivo del Paese (su larga scala) a partire dall'innovazione promossa, su piccola scala, nel maceratese.

2. Per un nuovo umanesimo: valorizzazione dell'alterità e sviluppo territoriale

Per parlare di *intrapresa*, considerando l'Università non solo come volano economico ma anche come piattaforma per lo sviluppo e la disseminazione di processi di scambio culturale e interculturale, è necessario calarsi nelle differenti realtà, locali e micro-locali, – nella fattispecie, quelle del territorio comunale maceratese – per osservare da vicino le dinamiche in essere e rilevarne le potenzialità, specialmente laddove queste ultime risultino inesprese o non adeguatamente valorizzate.

In quest'ottica, l'innovazione apportata dalla cultura umanistica promossa dall'Ateneo maceratese, auspicabilmente in sinergia con le politiche locali, è orientata a non tenere separati i beni relazionali dalle risorse economiche, poiché «nella prospettiva di un'economia della formazione, *cura e premura*, vera ricchezza delle famiglie, sono un valore *immateriale* e un dispositivo finanziario che attraversa il tempo per costituire un effetto generazionale di lungo periodo» (Malavasi, 2017, p. 125).

L'Università, pertanto, ha il delicato compito e l'obiettivo ambizioso di progettare (o riprogettare) la formazione e i *curricula*, in particolar modo quelli delle scienze umane e sociali, affinché essi forniscano ai futuri educatori e pedagogisti strumenti per interpretare le fasce deboli non come un “ostacolo a” ma, piuttosto, come una “risorsa per” lo sviluppo territoriale.

È altresì necessario che l'istruzione terziaria promuova pratiche educative, di cura e sostegno, inclusive, partecipative e caratterizzate da uno spiccato civismo, considerando le medesime un «investimento per la riconciliazione tra sviluppo e bene comune» (Ivi, p. 124).

Ma cosa significa, oggi, lavorare sul territorio? E quali sono le peculiarità del *curriculum* formativo degli studenti afferenti alle classi L-19 e LM-85, i quali, in un futuro prossimo, saranno chiamati a mettersi al servizio di quel territorio?

Per rispondere alla prima domanda, cominciamo col delineare meglio i tratti della comunità locale, partendo da una rilevazione demografica su dati Istat (2018) relativa al Comune di Macerata. Su un totale di 41.776 abitanti censiti,

la distribuzione per fasce di età mostra che il 21% è costituito da uomini e donne tra 66 e 85 anni, al quale si aggiunge un 4% di grandi anziani con un'età compresa tra 86 e ≥ 100 anni. Circa un quarto della popolazione, pertanto, è rappresentato da pensionati e da persone con potenziali fragilità legate all'età avanzata, le quali possono esercitare una notevole pressione economica per le famiglie a cui appartengono, se queste non trovano aiuto in un'adeguata offerta, pubblica o privata, di servizi rivolti alla terza età.

Un altro dato interessante, ai fini del nostro ragionamento, risulta essere la percentuale di stranieri residenti nel territorio comunale. In questo caso, i dati Istat (2018) mostrano che, sul totale degli abitanti, 3.792 (ovvero, circa il 9%) sono stranieri, con una distribuzione per età fortemente sbilanciata sulle fasce più giovani¹. Il 74% degli stranieri ha, infatti, un'età compresa tra 0 e 45 anni, mentre le persone tra 66 e 85 anni sono solo il 4% del totale. Restringendo ancora l'indagine alle sole fasce di popolazione in età prescolare e scolare, ovvero da 0 a 18 anni, la rilevazione demografica mostra percentuali più alte e, nel complesso, sovrapponibili, tra giovani e giovanissimi italiani (58%) e stranieri (63%) in un'età compresa tra 0 e 10 anni.

Ciò fa supporre che i servizi di cui la comunità ha maggiormente bisogno siano legati non solo ad esigenze di cura e accompagnamento, dato l'elevato numero di anziani presenti sul territorio, ma anche alla richiesta, da parte di un tessuto sociale eterogeneo e multietnico, di politiche sociali e educative inclusive e *dialogali* (Panikkar, 2002).

Il tema dello scambio culturale e interculturale induce obbligatoriamente la riflessione pedagogica a soffermarsi sul principio filosofico di alterità, il quale non può essere colto dalla ragione, che tende piuttosto a identificare e, quindi, a negare le differenze, ma che si manifesta nel rapporto etico, cioè in un rapporto in cui l'alterità dell'altro sia radicalmente riconosciuta e rispettata (Lévinas, 1998). Per gli educatori e i pedagogisti "di domani", dunque, lavorare sul territorio significherà necessariamente prepararsi e predisporre all'incontro con l'altro, ovvero colui che è diverso (o distante) da sé per scelte culturali, religiose e politiche, ma anche per età, sesso, identità di genere o stile di vita. Tutte le relazioni, siano esse educativo-formative, di aiuto o di cura, ci pongono dinanzi a richieste e desideri che sono specifici della storia personale di ognuno e che, giocoforza, ci spingono ad aprirci alle differenze: a ciò che è altro da noi. In questo senso, lavorare sul territorio significa anche promuovere una "cultura della convivialità" (Baker, 2001) che non interpreti l'etica del lavoro soltanto come espressione di un interesse di crescita economica, ma anche come «sfera dell'essere (umano e naturale) in grado di offrirsi immediatamente e indipendentemente dal suo impiego economico» (Mari, 2010, p. 244), e che riconosca

¹ Id., cittadini stranieri, <http://demo.istat.it/strasa2018/index.html>.

«la presenza dell'altro come vincolo in grado di orientare le scelte da fare nel percorso di crescita e di cambiamento» (Camarlinghi, d'Angella, Floris, 2021, p. 22).

Alle politiche e alle istituzioni locali, tra cui l'*intrapresa* universitaria, pertanto, spetta il compito di rafforzare il *welfare*, sostenendo le “reti sociali locali” (Dematteis, Lanza, 2011, p. 202) e l'imprenditorialità (giovanile e non), socializzando e valorizzando iniziative già in essere orientate all'incontro, all'ospitalità e all'integrazione, rifuggendo da approcci specialistici a favore di una logica transdisciplinare, ovvero che “attraversi” le pratiche, siano esse educativo-didattiche, di cura o terapeutiche. In altre parole, in un momento storico come quello che stiamo attraversando, in cui la convivenza civile è messa costantemente a dura prova, è fondamentale rafforzare la cooperazione, proprio a partire dal livello locale, tornando «[...] compatti a proporre i valori dell'educazione e della solidarietà. Le prassi della stabilità e del progetto. Dell'apertura al nuovo, senza averne paura» (Corsi, 2020, p. 102):

Si riparte ritornando nei territori: crediamo si possa sintetizzare così la lezione del Covid. Il lavoro sociale, educativo, di cura deve fare ritorno nei territori, forte della consapevolezza guadagnata: che il territorio (inteso non come spazio geografico, ma come fascio di relazioni e risorse) è *il vero, grande fattore protettivo*. Senza il territorio, i servizi implodono e tante situazioni di fragilità esplodono. Oggi, il grande investimento va fatto sulla cura dei territori (Camarlinghi, d'Angella, Floris, 2020, p. 23).

Ma se tra le scommesse dell'educazione c'è anche la necessaria ricostruzione di uno spazio pubblico che, oggi più che mai, sembra essere disabitato, anonimo e poco attrattivo, quali dovranno essere – per rispondere alla seconda domanda che ci siamo posti all'inizio del paragrafo – le peculiarità dei futuri *caregiver* formati dai CdL L-19 e LM-85?

Zygmunt Bauman, delineando i tratti di una possibile *paidéia* post-moderna, identificava nel dialogo e nella negoziazione, nell'acquisizione di una mutua comprensione e nella gestione e la risoluzione dei conflitti (Porcheddu, 2005) le principali sfide pedagogiche della modernità liquida. Senza la pretesa di integrare l'analisi dell'eminente sociologo polacco, si ritiene, qui, di annoverare, tra le competenze irrinunciabili che gli educatori e i pedagogisti “di domani” devono acquisire per lavorare sul territorio, anche la *consapevolezza*, intesa principalmente come attitudine alla sospensione del giudizio, all'ascolto attivo e non giudicante (Gordon, 2005), al rispetto dei ritmi, dei valori e degli altrui codici comunicativi. Il termine, in realtà, racchiude in sé molteplici significati, tutti validi ai fini di una definizione del profilo dei futuri professionisti dell'educazione:

In uno studio comparativo su trentatré definizioni della consapevolezza, si sono ricavati cinque nuclei comuni: la coltivazione intenzionale, l'essere centrati sul momento presente, l'attenzione consapevole, l'orientamento etico, l'attenzione agli eventi esterni. Si parla invece di consapevolezza interpersonale per evidenziare la capacità di essere pienamente presenti all'esperienza di sé e dell'altro nell'incontro. Inoltre, la consapevolezza è un fattore dello stile della *leadership*. Una *leadership* umile e dedicata al servizio si coltiva, tra l'altro, a partire da una consapevolezza intenzionale, attenta e non presuntuosa (Simenc, 2020, pp. 34-35).

In ultima analisi, occorre calare le capacità e le attitudini appena descritte negli ambiti in cui le figure dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogo si trovano ad operare. È necessaria, pertanto, una ricognizione sulle caratteristiche e le peculiarità di suddetti ambiti. In tal senso, il disegno di legge n. 2443, approvato dalla Camera dei deputati il 21 giugno 2016, chiarifica che i presidi, pubblici e privati, in cui l'educatore e il pedagogo esplicano le loro funzioni sono i seguenti:

servizi educativi per lo sviluppo della persona e della comunità territoriale; servizi educativi per bambini da 0 a 3 anni; servizi extrascolastici per l'infanzia; servizi educativi nelle istituzioni scolastiche, servizi extrascolastici per l'inclusione e la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica; servizi per la genitorialità e la famiglia, servizi educativi per le pari opportunità, servizi di consulenza tecnica d'ufficio nei procedimenti giudiziari di diritto di famiglia; servizi educativi di promozione del benessere e della salute, con riguardo agli aspetti educativi e servizi per il recupero e l'integrazione; servizi di educazione formale e non formale per gli adulti; servizi per anziani e servizi geriatrici; servizi educativi, ludici, artistico-espressivi, sportivi, dell'animazione e del tempo libero dalla prima infanzia all'età adulta; servizi per l'integrazione degli immigrati e dei rifugiati e per la formazione interculturale, servizi per lo sviluppo della cooperazione internazionale; servizi educativi nel sistema penitenziario e di risocializzazione dei detenuti, servizi di assistenza ai minori coinvolti nel circuito giudiziario e penitenziario; servizi di educazione ambientale, servizi per la conoscenza, la salvaguardia e la valorizzazione del patrimonio dei beni culturali; servizi educativi nel campo dell'informazione, della comunicazione, della multimedialità, della promozione culturale e della lettura; servizi educativi nei contesti lavorativi, nei servizi di formazione, collocamento, consulenza, orientamento e bilancio delle competenze; servizi per l'aggiornamento e per la formazione di educatori e di pedagogisti².

Da questo lungo elenco di servizi e contesti emergono chiaramente, da un lato, il forte legame dell'educatore e del pedagogo con il territorio e con l'ampia gamma di bisogni e istanze da esso potenzialmente espresse; dall'altro, la necessità di formare persone con un alto profilo professionale e umano: uomini e donne in grado di aprirsi agli altri – siano essi educandi, anziani, stranieri,

² Senato della Repubblica, DDL 2243-2016, http://www.senato.it/DDL/2243_2016.html.

persone con disabilità o emarginati – esercitando una “*leadership* umile” con sensibilità e consapevolezza; innescando o facilitando processi di apprendimento; cooperando all’interno di sistemi integrati di *caregiving* ed *équipe* multidisciplinari; progettando, programmando e realizzando interventi educativi; collaborando alla definizione di politiche formative. Persone pronte a sostenere un *welfare* oggettivamente in difficoltà e che «[...] sta attraversando una fase di transizione da una strutturazione nazionale, assistenziale, a una visione sempre più locale basata su logiche che ispirano politiche sociali attive» (Federici, Garzi, Moroni, 2011, p. 76).

Chi sono, a questo punto, i giovani che si iscrivono ai CdL L-19 e LM-85 dell’Università di Macerata? E quali previsioni di occupabilità dei nuovi iscritti possono essere avanzate alla luce delle considerazioni fatte finora?

3. Uomini e cura educativa: un capitale sociale in espansione

La XXII Indagine sulla condizione occupazionale dei laureati, pubblicata da AlmaLaurea nel 2020³, consente di analizzare e comparare i dati relativi al collocamento professionale degli studenti uscenti dalla Laurea di primo livello in Scienze dell’educazione e della formazione (L-19, 18) e degli specializzati nella Laurea magistrale biennale in Scienze pedagogiche (LM-85), a distanza di un anno dal conseguimento del titolo. Pertanto, è plausibile ipotizzare delle previsioni di occupabilità dei nuovi iscritti.

In considerazione di un ragionevole bilancio sulla spendibilità del titolo acquisito nel territorio dell’Ateneo di appartenenza, abbiamo ristretto la ricerca ai laureati dell’Università di Macerata.

I dati emersi confermano il trend nazionale di un maggiore, migliore e repentino collocamento lavorativo degli uomini rispetto alle donne, a cospetto dell’esigua consistenza numerica della componente maschile nei corsi di laurea presi in esame.

Per quanto riguarda la Laurea di primo livello, nel 2019 a Macerata soltanto 10 uomini, su un totale di 213 unità, si sono laureati; a conferma del modesto 6,6% di presenza maschile rilevata nel collettivo nazionale.

In linea con tale andamento, anche i laureati magistrali di genere maschile risultano quantitativamente minimi, tanto a livello nazionale, quanto locale.

Tuttavia, tale “rarità” formativa, verosimilmente, genera un surplus valoriale del “prodotto” educatore o pedagogista, determinato giustappunto dall’inferiorità dell’offerta rispetto alla domanda, che, pertanto, prelude a una buona collocabilità sul mercato. Difatti, gli uomini intervistati da AlmaLaurea hanno

³ Cfr. <https://www2.almalaurea.it/universita/statistiche/occupazione.php>.

dichiarato di aver impiegato un tempo inferiore, rispetto a quanto riferito dalle donne, per reperire il primo impiego dopo la laurea. Nello specifico, il tasso di occupazione degli educatori maceratesi è del 60%, in continuità con il 65,8% nazionale, che, nel caso dei pedagogisti, sale all'83,8%. Anche le retribuzioni medie di entrambi i profili formati confermano il trend favorevole alla mascolinizzazione delle professioni educative, con stipendi più elevati per gli uomini, rispetto alle colleghe.

Nell'attuale panorama nazionale, ad alto tasso di disoccupazione, precarizzazione e atipicità lavorativa, come constatato dalle rilevazioni dell'Osservatorio Giovani e confermato annualmente dal Rapporto su La condizione giovanile in Italia a cura dell'Istituto Giuseppe Toniolo⁴, urge individuare e incentivare i percorsi formativi, e la relativa professionalizzazione delle figure uscenti, con proiezioni di occupabilità ottimistiche. Lungi dall'assoggettamento ad un certo "capitalismo accademico" (Bauman, Donskis, 2013), produttore di risposte universitarie *ad hoc* alle tendenze dei mercati e della politica.

Si tratta, tutt'al più, di una lettura interpretativa del contesto socioeconomico italiano e responsiva sul piano formativo-culturale delle giovani generazioni.

È il caso specifico dell'educatore e del pedagoga.

Se, per un verso, in ambito lavorativo, è tuttora ineludibile la rivendicazione dei medesimi diritti e trattamento, anche remunerativo, delle donne rispetto agli uomini, sul versante della contingenza storico-situazionale, è importante "investire" sul dato di realtà, che restituisce una richiesta sostanziale di uomini nel "mercato della cura educativa", in vista di un'autentica parità tra i generi, in quanto «la cura può essere una risorsa accessibile a tutti e tutte, senza confusività ma trasformando le diverse esperienze dei due generi in attenzioni e sensibilità, pensieri e atti che riconoscono e contribuiscono a tessere le differenti trame dell'interdipendenza umana» (Mapelli, 2013).

Il sessismo agisce sui maschi non meno che sulle femmine e con effetti psico-comportamentali e ricadute sociali parimenti deleteri. Michael C. Reichert (2020), a dimostrazione di un addestramento dei bambini alla mascolinità precoce e in continuità educativa tra scuola e famiglia, adduce alcune rilevazioni internazionali comparate, che assimilano l'uomo dapprima a una "scatola", contenente atteggiamenti e comportamenti socialmente ritenuti propriamente maschili, e successivamente a una "maschera", «che presenta un volto pubblico non autentico» (p. 35).

Pertanto, l'investimento formativo, di cui sopra, porta in seno il germe di una vera rivoluzione culturale, foriera di un profondo ripensamento ideologico, e, in quanto tale, rispettoso dei tempi lenti dei processi che, nell'opporsi alla logica dei consumi veloci, «cambiano il mondo delle idee» (Bauman, Donskis,

⁴ Cfr. <https://www.rapportogiovani.it/osservatorio/>.

2013, p. 171) e di un'inedita rilettura euristica del ruolo degli uomini nel *care-giving*.

Quest'ultimo, tradizionalmente, è sempre stato appannaggio delle donne, presumibilmente per "natura" più inclini alla dedizione e alla vocazione che la formazione delle giovani generazioni richiede; quasi che l'educazione non necessitasse di competenze e conoscenze specifiche e qualificate.

Tale "evidenza invisibile" (Mapelli, Ulivieri Stiozzi, 2012), ovvero l'esigua presenza maschile nei contesti di cura, rivela una "segregazione formativa di genere" (Biemmi, Leonelli, 2018), lesiva degli uomini tanto quanto delle donne. Convinti, o persuasi, di un innatismo epistemologico, gli uni si orientano verso i percorsi formativi tecnico-scientifici, le altre verso quelli di cura, insegnamento e educazione.

È lecito chiedersi, invero, quanto di fisiologicamente naturale vi sia in queste "libere" scelte, o se non siano, piuttosto, culturalmente "obbligate" dagli stereotipi di genere, che tutt'oggi attribuiscono alla missione educativa i connotati del *maternage* e la titolarità esclusiva dello stesso alle donne.

Sandro Bellassai, dopo una lucida ed esaustiva disamina storica sulle motivazioni e le condizioni che hanno determinato l'estraneità degli uomini all'ambito della cura dell'infanzia, addivene a ipotizzare le ragioni e le probabili insidie o ambivalenze insite nell'odierno riavvicinamento degli stessi alla cura educativa, a partire dall'ambito familiare. Bellassai rinviene un primo indizio nella "nostalgia del padre autoritario e normativo" della tradizione patriarcale, contestato e "deposto" dalle dinamiche di innovazione dei figli moderni; potremmo, dunque, rintracciare, in siffatta spiegazione, un movimento ascendente verso il "padre perduto": pertanto, un ritorno circolare alla condizione filiale. Antitetivamente, eppure interconnesso, si affaccia il postulato della rivendicazione, quasi compensatoria, di un'asimmetria relazionale con la prole, stante l'orizzontalità degli attuali rapporti di coppia, che hanno visto, nel tempo, la conquista, da parte delle donne, della centralità nella gestione familiare e di un progressivo riconoscimento sociale (Mapelli, Ulivieri Stiozzi, 2012).

In tal modo, in nome di una presunta "*hegemonic masculinity*" (Connell, Messerschmidt, 2005), gli uomini restano tuttora esclusi e preclusi dai percorsi di scolarizzazione e dagli ambiti di professionalizzazione della cura, specie se rivolti alla prima e seconda infanzia.

Nel rilevare "*l'evaporazione dei maestri e degli educatori*", Rapino (2019) opera un'ulteriore precisazione: i pochi uomini che scelgono di formarsi alle professioni educative della cura si concentrano, per lo più, nei curricula di Educazione Professionale, piuttosto che in quelli di Educatori d'infanzia. «Si riscontra dunque che la presenza di uomini nei vari percorsi universitari in campo educativo vari in relazione all'età degli utenti alle quali queste professioni si

rivolgono. Più si abbassa l'età dell'utenza, minore è il numero di uomini impegnati in tali tipi di professioni» (p. 103).

Tutto ciò è cagione di un circolo vizioso, in cui l'assenza o penuria di modelli maschili da emulare erode il "campo di pensabilità" (Biemmi, Leonelli, 2017) dei bambini e dei giovani, ovvero il novero di ipotetiche possibilità di affermazione entro cui immaginarsi. «I giovani uomini hanno bisogno di educatori che siano in grado [...] di mostrare la bellezza di progettarsi in modo autonomo, anche fuori dalle "gabbie di genere"» (Biemmi, Leonelli, 2018, p. 413).

Anche le bambine e le giovani donne trarrebbero beneficio da una maggiore presenza maschile nei contesti educativi, in quanto è comprovato che uomini e donne adottano metodologie e strategie comportamentali e relazionali differenti, volte a valorizzare aspetti e aree di sviluppo diversi ed egualmente importanti delle personalità in crescita. Essi, pertanto, forniscono "input formativi" (Zanniello, 2019) distinti e potenzialmente arricchenti per gli educandi e le educande.

Una mascolinità diffusa nei luoghi dell'educazione potrebbe fornire l'antidoto, o sopperire, alla "carenza di padre" (Stramaglia, 2009) che affligge i figli e le figlie delle famiglie moderne (specie di quelle monoparentali di stampo materno, ma non solo), affamati di una presenza affettivo-relazionale maschile assiologicamente e normativamente significativa. «È necessario che gli uomini assumano un ruolo più attivo nelle vite dei bambini» (traduzione a mia cura di Erden, Ozgun, Ciftci, 2011, p. 3199).

Karla Elliott (2016), a partire da un focus d'indagine storica che ripercorre in concomitanza l'evoluzione degli European critical studies on men and masculinities (CSMM) e delle lotte femministe, teorizza un «practice-based model of caring masculinities» (p. 252), che rielabora l'identità maschile in chiave antitetica alla "mascolinità patriarcale". Il rifiuto della tradizionale egemonia maschile, latrice di gerarchizzazione delle relazioni tra i generi, e, contestualmente, l'assimilazione di qualità affettive, relazionali, emotive e interdipendenti, proprie della cura, fondano un siffatto modello teorico-comportamentale. Il sostrato assiologico è fertilizzato da un'etica della cura, auspicabilmente universale, in cui il "potere educativo" degli uomini non è conferito da un'obsoleta logica di superiorità e dominazione, bensì dallo "status" di uomini in sé: personale e originale.

In questa prospettiva ermeneutica e pratica, persevera Elliott (2016), la "competenza" diviene "abilità di cura", il "rispetto" è generato dall'"amore" e non più dalla "paura" dell'autorità patriarcale, la "responsabilità" consiste nel farsi carico di una giovane vita, l'"orgoglio" deriva dal prendersi cura di un bambino, piuttosto che da una presunta e ostentata virilità (traduzione a mia cura, p. 253).

In siffatta accezione, “la cura genera cura” e “promuove cambiamento” (traduzione a mia cura, *ivi*, pp. 254-255). Già Heidegger (1970) la teorizzava quale dimensione ontologica e possibilità esistentiva dell’essere in quanto esserci, ovvero in relazione-con gli altri: la nascita, la sopravvivenza, la crescita e persino la vecchiaia dipendono dalla presa in carico di chi è in uno stato di necessità da parte di qualcuno che è in condizione di prestare delle pratiche di cura, in una circolarità virtuosa, che, in futuro, comporrà un’inversione di ruoli.

Cristiana Ottaviano e Greta Persico (2020), ricalcando i modelli paradigmatici dell’economia contemporanea postulati da Riane Eisler, associano questo tratto di incompiutezza umana al concetto di “vulnerabilità”, da non intendersi quale sinonimo di debolezza, ma in quanto generatrice di una rinnovata forza trasformativa che sovverte il paradigma di *dominio*, in cui le politiche economiche avvantaggiano esclusivamente i vertici dominanti, in favore del paradigma di *partnership*, sotteso a un sistema mutuale in cui la cura e il rispetto reciproco circolano in senso verticale, dagli apici alla base, e in senso orizzontale, tra pari. «Si tratta di un sistema-relazione, un sistema cioè interconnesso, interdipendente, dove non c’è spazio per sentirsi o volersi sentire davvero autosufficienti e indipendenti: un progetto inteso come inclinazione verso altri/e, come responsabilità generativa, da parte di tutti/e e ciascuno/a, nelle relazioni più personali e private così come in quelle comunitarie, verso le persone così come verso la natura e l’universo in generale, un progetto di *care* complessivo» (pp. 28-29).

Pedagogicamente, la cura è eminentemente educativa, in quanto attiene alle possibilità auto-realizzative delle persone, poste in essere dagli uomini tanto quanto dalle donne che educano, ciascuno e ciascuna con il proprio portato valoriale e un inedito significato differenziale.

Incentivare e motivare la presenza maschile all’interno dei corsi di laurea L-19 e LM-85 a livello locale e nazionale, dunque, si pongono quali obiettivi strategici di formazione e professionalizzazione delle nuove generazioni, in linea con gli orientamenti pedagogici e le linee guida dell’Unione Europea, ispirati a una visione di genere non più declinata esclusivamente al femminile, ma “illuminata” dall’inclusività degli uomini in generale e in particolare negli ambiti della cura educativa.

Nello specifico che ci compete, l’Ateneo maceratese offre ottime opportunità di qualificazione dei profili professionali dell’educatore e del pedagogo, formati da corsi di laurea a essi dedicati, e positive previsioni di occupabilità nel territorio, da cui emerge un’importante richiesta di specializzare le professioni educative con il contributo irriducibile e irripetibile del maschile, ad arricchimento della formazione dei bambini e delle bambine, auspicabilmente olistica e *alternativa* rispetto alla desueta standardizzazione dei generi.

Bibliografia

- Baker C. (2001). *Ozio, lentezza e nostalgia. Dialogo mediterraneo per una vita più conviviale*. Bologna: Emi.
- Bauman Z. e Donskis L. (2013). *Cecità morale. La perdita di sensibilità nella modernità liquida*, tr.it. di M. Cupellaro. Roma-Bari: Laterza.
- Biemmi I. e Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I. e Leonelli S. (2018). Uomini in professioni educative e di cura: considerazioni da un'indagine sul campo. *Pedagogia oggi*, 16: 401-417.
- Camarlinghi R., d'Angella F. e Floris F. (2020). Per una costituente del lavoro sociale ed educativo. Ritornare nei territori. *Animazione Sociale*, 338: 18-30.
- Camarlinghi R., d'Angella F. e Floris F. (2021). Mai come oggi il futuro è l'altro. Ricreare nei territori fiducia, prossimità, cooperazioni. *Animazione Sociale*, 342: 16-23.
- Connell R.W. e Messerschmidt J.W. (2005). Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19: 829-859.
- Corsi M. (2020). *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- Elliott K. (2016). Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. *Men and Masculinities*, 19: 240-259.
- Erden S., Ozgun O. e Ciftci M.A. (2011). "I am a man, but I am a pre-school education teacher": Self-and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15: 3199-3204.
- Garzi R. (2011). Welfare e creatività: logiche innovative nelle politiche sociali locali. In: Federici M.C., Garzi R. e Moroni E., a cura di, *Creatività e crisi della comunità locale. Nuovi paradigmi di sviluppo socioculturale nei territori mediani*. Milano: FrancoAngeli.
- Gordon T. (2005). *Relazioni efficaci: come costruirle, come non pregiudicarle*. Bari: La Meridiana.
- Heidegger M. (1970). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Lévinas E. (1998). *Tra noi. Saggi sul pensare-all'altro*. Milano: Jaka Book.
- Malavasi P. (2017). Verso una Pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In: Alessandrini G., a cura di, *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Mapelli B. e Olivieri Stiozzi S., a cura di, (2012). *Uomini in educazione*. Rho: Stripes.
- Mapelli B. (2013). Uomini, educazione e cura. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggerzioni*. 2. «testo disponibile al sito: <https://www.metisjournal.it/anno-3-numero-2-dicembre-2013.html>» 17/03/2022.
- Mari G. (2010). L'ozio come compito del lavoro. *Iride, Filosofia e discussione pubblica*, 86: 243-254.
- Ottaviano C. e Persico G. (2020). *Maschilità e cura educativa. Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile*. Genova: University Press.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaka Book.

- Porcheddu A. (2005). *Zygmunt Bauman. Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*. Anicia: Roma.
- Rapino M. (2019). *Essere maestro: uomini e lavoro di cura. Oltre gli stereotipi di genere*. Chieti: Tabula Fati.
- Reichert M.C. (2020). *Quello che non abbiamo ancora capito dei maschi. Guida per crescere giovani uomini nel mondo di oggi*. Milano: Feltrinelli.
- Šimenc M. (2020). Rapporto tra la consapevolezza e i dinamismi di crescita vocazionale. Ricerca empirica quantitativa e alcune proposte pedagogiche. *Orientamenti Pedagogici*, 381: 33-48.
- Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Zanniello G. (2019). Maestri maschi nella scuola primaria. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 19: 119-137.