CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedure di *peer review*.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IV
Numero 2
Dicembre 2015

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
Mimesis Edizioni, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857535517
Issn: 2280-6865

© 2015 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial 7
Editoriale 11

SYMPOSIUM
Una pedagogia per il dialogo interculturale

Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci
Una pedagogia per il dialogo interculturale 17

Agostino Portera
Competenze interculturali per la società democratica per contrastare fondamentalismi e violenze 37

Cristina Allemann-Ghionda
Educazione e diversità: ripensare parametri, riconoscere nuove sfide 51

Massimiliano Tarozzi
Intercultura e educazione alla cittadinanza globale 67

Núria Llevot, Jordi Garreta, Anna Mata, Ramon Julià, Carme Molet, Jordi Domingo e Olga Bernad
Diversità culturale e religiosa nei centri scolastici della Scuola Primaria in Catalogna 85

Davide Zoletto
Costruire insieme culture nei contesti eterogenei. Ipotesi di ricerca pedagogica a partire da Ernesto De Martino 103

ESSAYS – SAGGI

Clelia Castellano
M.P. Method: l'*evidence-oriented teaching approach* del Suor Orsola Benincasa per promuovere il bilinguismo sequenziale italiano-inglese negli alunni della scuola dell'infanzia e primaria 117

Giorgio Chiosso
Il Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000 125

Francesca Marone, Marianna Capo, Maria Navarra
Il genere nelle professioni educative 135

Stefano Oliverio
Bildung 'dialettale', filosofia interculturale ed educazione cosmopolitica 153

Monja Taraschi
Nuove unioni affettive e percorsi educativi 171

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Valerio Ferro Allodola
Fabbri L., Melacarne C., *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Milano: FrancoAngeli, 2015 189

Il genere nelle professioni educative

Francesca Marone, Marianna Capo, Maria Navarra*

Abstract

The paper analyses the significance of gender in educational work, as a reference in the division of roles and tasks. Besides, it inquires whether it can be a resource from the point of view of knowledge and practices in training pedagogical operators. This last point is crucial to downsize old models and open up new scenarios in social educational work and care. Specifically, this article presents the results of a study that was aimed to detect if trainers in the health field are focused on a Narrative Based approach or on an Evidence Based approach and how this affects their professional practices. In the data obtained, it is considered particularly important the relationship existing between gender and Medical humanities.

Keywords: *gender; training; gender pedagogy; medical humanities.*

Riassunto

L'articolo analizza il significato del genere nel lavoro educativo e s'interroga se oltre ad essere un parametro di riferimento nella suddivisione di ruoli e compiti esso possa costituire, invece, una risorsa dal punto di vista del sapere e delle pratiche nella formazione degli operatori pedagogici. Quest'ultimo punto è cruciale al fine di ridimensionare vecchi modelli e aprire nuovi scenari nel lavoro socio-educativo e di cura. Nello specifico il presente articolo presenta i risultati di una ricerca che ha avuto l'obiettivo di rilevare se i formatori in ambito sanitario siano più orientati ad un approccio Narrative Based o Evidence Based e quanto ciò influenzi le pratiche professionali. Nei dati ottenuti, si ritiene particolarmente significativa la relazione intercorrente tra genere e Medical humanities.

Parole-chiave*: genere; formazione; pedagogia di genere; medical humanities.*

* Università degli Studi di Napoli Federico II (Italia). Il presente lavoro è frutto di una riflessione comune delle autrici. Tuttavia, nello specifico i paragrafi 1, 2 e 4 sono da attribuire a Francesca Marone che ha coordinato il lavoro; il paragrafo 3 è da attribuire in parti uguali a Maria Navarra e a Marianna Capo.

1. Premessa. La differenza (è) al lavoro

La questione del genere si riferisce essenzialmente alle attribuzioni di senso e ai processi di significazione relativi all'essere donne e uomini nei contesti di vita. Più precisamente il termine 'genere' in italiano, 'gender' in inglese, specifica come la definizione del maschile e del femminile sia l'effetto di dinamiche economiche, sociali, politiche e culturali oltre che psicologiche.

Pertanto, tale categoria definisce il modo in cui storicamente e socialmente si attribuiscono alle differenze sessuali dei significati e una certa rilevanza ai fini della gerarchizzazione tra gli esseri umani; nel senso che essa trasforma le differenze biologiche in disparità sociali, stabilendo un ordine e perpetuando l'esistenza di un'asimmetria di ruoli, così da specificare come deve essere una 'donna' e come un 'uomo' (Piccone Stella, 1996: 19), rivestendo un'importanza apicale nella suddivisione delle funzioni, nell'attribuzione di compiti e nei processi decisionali.

Si tratta di un sistema mobile, costituito dagli uomini e dalle donne che non possono essere analizzati come isolati gli uni dalle altre e viceversa, ma vanno considerati in una costante dialettica, in una relazione di reciprocità, in continuo mutamento. Diversamente, la visione circa la relazione uomo-donna è molto statica e fatica a modificare gli atteggiamenti discriminatori sovente tramandati all'interno delle famiglie e con la connivenza delle donne stesse, a loro volta intrise della cultura patriarcale, complici nell'educare diversamente i figli maschi dalle femmine, nei cui confronti nutrono aspettative differenti in base al sesso, finendo col proporre loro modelli comportamentali stereotipati (Ulivieri, 1995).

Così le bambine, le giovani donne, sono state a lungo destinate ad un tipo di educazione marginalizzante che, sottolineando come tratti distintivi del sesso femminile l'emotività, l'irrazionalità, il pragmatismo e la mancanza di pensiero astratto, le ha confinate in un ruolo inferiore, circoscritto alla famiglia e alle cure domestiche (Gianini Belotti,1973).

Gli studi delle donne hanno sottolineato che la differenza che distingue gli uomini dalle donne è il risultato di dinamiche gerarchiche, di potere e di controllo all'origine dell'esclusione e della conseguente sottomissione della donna. Si tratta di un ordine di pensiero 'indifferente', nel senso che ha fatto della neutralità il suo punto di forza, organizzandosi mediante una struttura binaria che ragiona per opposizioni (maschile/femminile, mente/corpo, ragione/emozione) ed esclusioni (in particolare della donna dalla sfera pubblica con il suo confinamento in quella privata) al fine di consentire al maschio di mantenere la sua supremazia. Tale sistema di pensiero si regge sui codici maschili – i simboli fisico-sessuale e riflessivo-teoretico – su cui si fonda la società patriarcale, considerati gli unici criteri per decodificare l'esistenza e, quindi, con pretesa di universalità; contemporaneamente, esso ha creato un ideale di donna astratto e svincolato dalla realtà, in quanto prodotto del desiderio e dell'immaginario maschile.

Da questa prospettiva sono gli aspetti sociali e materiali che presiedono alla costruzione dei ruoli di genere a rappresentare gli obiettivi dell'analisi e della lotta delle donne negli ultimi venticinque anni del secolo scorso.

Si è così articolato il paradigma del *gender* che interpreta la disuguaglianza come frutto d'istituzioni sociali sessiste e vede nella loro eliminazione la strada per la libertà.

In particolare, in Italia, a partire dagli anni Ottanta, all'interno del settore delle scienze della formazione si è sviluppato un movimento, ispirato alle filosofie femministe, che va sotto il nome di "pedagogia della differenza" e ha promosso la decostruzione delle teorie convenzionali sulla formazione della soggettività femminile, sollecitando altresì una rilettura del fatto educativo in una nuova e diversa prospettiva. Tale approccio 'differenzialista' ha assunto un compito critico-ermeneutico cui si è affiancato un impegno più storico-teoretico, indirizzato a recuperare la differenza come valore pedagogico.

Ciò ha dato il via a pratiche volte al cambiamento sociale mediante una prospettiva multidimensionale che ricorre agli apporti di discipline tra cui la psicologia, la filosofia, la sociologia, l'antropologia, la letteratura, la storia dell'arte e il cinema (Marone, 2001a).

In quest'ottica la pedagogia ha una funzione cardine nella costruzione e trasmissione di modelli di genere in prospettiva 'critica', 'della resistenza', 'antirazzista' o 'della complessità', in quanto non solo analizza il ruolo che i sistemi educativi possono giocare nel produrre esclusione sociale e discriminazione a diversi livelli, ma svela altresì i dispositivi di dominio esercitati nei confronti dei soggetti più deboli e in maggiore difficoltà con l'aggravarsi di forme di ingiustizia e disuguaglianza nell'accesso alle risorse. Al tempo stesso essa, assumendo la consapevolezza che né i soggetti né gli oggetti della ricerca e del lavoro educativo sono neutri, ma sessuati, portatori di esperienze e conoscenze differenti, rivisita saperi, artefatti culturali, linguaggi, relazioni pedagogiche, metodologie didattiche, contenuti, all'interno di un sistema formativo in cui uguaglianza di diritti non significhi egualizzazione delle identità; orienta a un pensiero critico mediante la maturazione di capacità riflessive e meta-emozionali; insegna a 'immaginarsi altro' quale antidoto alla violenza epistemica e alle stigmatizzazioni.

Le professioni educative, sociali e sanitarie, rivolte alle varie età della vita e alle diverse situazioni di bisogno, si fondano su relazioni ad alta densità emotiva: la nascita, i compiti di sviluppo, le emergenze del ciclo di vita, la malattia, la solitudine, le diverse forme di disagio e la morte; a cui si accompagnano aspettative onnipotenti, narcisismi, generosità, rabbia, disillusioni, bisogni irrinunciabili e pressioni disorganizzate ed ambivalenti sia da parte dei soggetti che delle istituzioni partecipi.

Va detto, inoltre, che tali professioni vedono coinvolta una massiccia presenza femminile.

Da qui alcune domande di ricerca: qual è il significato di una così massiccia presenza di donne negli ambiti professionali socio-educativi (insegnanti, maestre, infermiere, animatrici, assistenti sociali, operatrici socio-

psico-pedagogiche)? In che modo superare stereotipi e pregiudizi e definire, invece, nuovi scenari delle professioni educative? Quanto incidono le rappresentazioni di genere sulla qualificazione e la stima sociale di tali professioni? E se la formazione non è mai neutra in che termini le differenze di genere possono rivelarsi un arricchimento del processo formativo e della professionalità educativa?

2. Epistemologie femminili e professioni educative

Le teorie femministe hanno sollevato diversi interrogativi sulla dimensione pubblico/privato giacché le relazioni di genere in quanto prodotte e riprodotte culturalmente determinano un ordine simbolico che si rivela particolarmente pervasivo e ambiguo nelle organizzazioni lavorative (Marone, 2013): soprattutto, quando queste ultime sembrano incentrate sul modello mistificante del "neutro". Non è infrequente che dietro la dichiarata neutralità delle pratiche organizzative si celi una qualche forma di dominio, e, in particolare, si ritrovi spesso il costrutto della "mascolinità egemone" (Connell, 1995).

In questa cornice il cambiamento dei ruoli di genere trova ostacoli intriseci alle dimensioni socio-culturali e psicologiche. Questi impediscono un'equa strategia di conciliazione organizzativa, rendendo complesso il costituirsi di assetti relazionali nuovi tra uomini e donne: appare, infatti, evidente che ancora oggi le donne sono strette tra desiderio e imposizione sociale; per esempio, gli schemi rigidi della vita familiare possono limitare notevolmente l'esperienza femminile, attribuendole compiti routinari e frustranti, trappole cui la donna non può sottrarsi senza sensi di colpa, incidendo sulla qualità della sua esistenza.

L'estraneità ai giochi sociali, il malessere nei contesti lavorativi, rivelano nelle lavoratrici un disagio spesso riconducibile alle discriminazioni e agli impedimenti esterni che, talvolta, vengono interiorizzati per dare luogo a sentimenti di scarsa autostima e d'inadeguatezza, spesso all'origine della decisione di ripiegare su mansioni codificate che comportano rischi minori sul piano dell'investimento personale (Marone, 2013).

Ciò si ripercuote sulla scelta professionale dei due sessi e, spesso, avviene un'attribuzione di ruoli già dall'infanzia. Come dunque evitare la trasmissione degli stereotipi di genere e valorizzare quelle professioni che, in quanto considerate per lo più appannaggio del femminile, vengono svalutate?

Vertice di queste riflessioni è senz'altro la categoria della formazione, con il suo potere d'includere ma anche emarginare. Del resto, ancora oggi, analizzando i dati statistici, emerge il persistere di una forte differenza nella scelta degli indirizzi di studio. In particolare, la quota di donne che terminano un percorso in ambito scientifico e tecnologico risulta più bassa di quella maschile. Rispetto al passato, a fronte di una maggior presenza femminile nelle facoltà e in settori lavorativi a predominanza maschile, le strutture discriminanti sembrano essere al momento profondamente radi-

cate nei settori tecnico-scientifici, generando sempre nuovi meccanismi di segregazione, tesi tra l'altro a scoraggiare le giovani donne dall'intraprendere una carriera in tali ambiti. Oltre alla segregazione verticale, per cui le donne si fermano ai livelli più bassi della scala occupazionale, eclissandosi gradualmente man mano che si sale verso i posti di comando, esiste anche una segregazione orizzontale, ossia una concentrazione di donne in alcune discipline o settori, oppure in particolari incarichi all'interno di una stessa disciplina.

In Italia permane ancora la divisione sessuale del lavoro espressa mediante la tendenza per i due sessi a concentrarsi in mansioni diverse: esistono, dunque, impieghi maschili e altri femminili; questi ultimi sono prevalentemente precari e meno retribuiti (*gender pay gap*).

La conseguente segregazione professionale tende a dequalificare le professioni femminili per cui, di conseguenza, peggiora la qualità dell'occupazione stessa con ricadute sul livello di benessere personale e collettivo.

Studi recenti hanno evidenziato alcuni degli aspetti che contribuiscono a mantenere una visione differenziata delle competenze all'interno del complesso scenario socio-culturale di appartenenza e le possibilità tese a favorire percorsi di ridefinizione dei ruoli di genere. Particolare importanza rivestono le dinamiche relazionali tra madri e padri, tra lavoratrici e lavoratori alla luce di attribuzioni di competenze reciproche, di atteggiamenti e rappresentazioni del lavoro retribuito e di cura entro i contesti di vita sia familiare sia lavorativo (Arcidiacono & Procentese, 2008).

Per superare gli ostacoli sul piano socioculturale è importante puntare sulla formazione come pure è necessario il cambiamento delle politiche sociali su questioni centrali: la cura dei figli e, dunque, l'organizzazione familiare, la cultura che caratterizza la definizione delle funzioni parentali ma anche che connota i posti di lavoro in ordine alle aspettative di carriera e alla gestione del tempo libero. Inoltre, siamo ancora lontani dal considerare l'interscambiabilità tra i ruoli educativi un'opportunità, nella scuola come nella società.

La caratteristica del sapere femminile è stata per secoli l'invisibilità giacché escluso – dalla storia, dalla vita politica, dall'esercizio del potere – e relegato alla domesticità, alla cura della famiglia e dei figli. Tale sapere consiste nella capacità di prendersi cura delle cose e delle persone e cresce nel mondo degli affetti, dei sentimenti, della vita quotidiana: esso si articola prevalentemente nella dimensione femminile dell'esistenza semplicemente perché nel corso dei secoli questi ambiti sono stati frequentati per motivi socio-culturali soprattutto dalle donne (Ulivieri, 1995). Infatti, tradizionalmente si assegna alla donna una certa perizia sul mondo interno, cioè sfera emotiva e relazioni private; all'uomo, invece, il dominio sul mondo esterno (sfera sociale e relazioni pubbliche). Il riconoscimento implicito di qualità differenti sul piano culturale ha prodotto storicamente un'iniqua e netta divisione del lavoro e degli ambiti d'influenza, relegando di fatto le donne in una posizione subordinata.

L'originalità del pensiero delle donne nasce dal 'partire da sé', dai propri vissuti, dal fare da sé; dal confronto con le altre che genera consapevolezza rispetto al proprio bagaglio esperienziale e alle peculiarità personali. Questa consapevolezza, definita con la felice espressione "sapere di sapere" (Piussi & Bianchi, 1995: 7-8), indica la presa di coscienza guadagnata nella relazione tra donne e ricorsivamente prodotta dall'interrogazione del senso di sé, del proprio agire e del mondo. Si tratta, quindi, di una particolare forma di conoscenza che resta ancora oggi nella famiglia, nei rapporti interpersonali, nella socializzazione dell'infanzia uno strumento essenziale, per quanto informale, della formazione sociale e reclama dignità 'scientifica' per essere inscritta in una realtà più ampia del proprio, del privato: un luogo mentale, oltre che fisico, spazio educativo, simbolico di molti altri ambienti in cui si fa esperienza della relazione e dell'ascolto. Esso può essere definito con il termine 'cura'. Oltre ad una dimensione psico-affettiva, possiede un carattere strutturale e funzionale rispetto ai sistemi sociali. È essenzialmente un lavoro di messa in rapporto tra grande e piccolo, di connessione tra personale e sociale, tra privato e pubblico, tra individuale e collettivo, storicamente e culturalmente appannaggio del genere femminile in quanto muove dall'archetipo relazionale madre/figlio. Da sempre affidato alle donne, infatti, il lavoro di cura si radica all'interno di una concezione pragmatista della condizione umana e costituisce l'invito a un'autentica relazione con l'altro, attenta al 'fare' ma anche ai rapporti tra azione e desiderio, tra strumenti e fini, legando i processi affettivi con quelli conoscitivi. Relativamente a quest'ultimo aspetto, è stato sottolineato che le donne parlano e ragionano con un'altra voce rispetto a quella maschile (Gilligan, 1987: 69). Una voce diversa che ha il suo fondamento non nella giustizia e nella ragione astratte ma in un'etica e una razionalità differenti ('care'), su cui impostare una controcultura femminile. Ad un'attenta disamina emerge che la sfera dei sentimenti, delle emozioni e degli stati d'animo da un lato e i diversi modelli di cura dall'altro, sono in una continuità tematica e culturale, in una continuità conoscitiva (Marone, 2006).

Così le donne, storicamente esperte del benessere proprio e altrui, facendone prima un esercizio volontario e poi professionalizzandolo, sono riuscite a sviluppare una 'duplice competenza culturale'; un capitale umano che non è mero senso pratico, né buonismo o semplice disposizione istintuale. Il senso della cura, invece, ha forti valenze pedagogiche e un'intenzionalità che fa riferimento a un'etica 'ecosistemica' e a un'attenzione creaturale, fondata sulla convinzione che i problemi 'reali' sui quali vale la pena di lavorare non sempre sono quelli definiti dagli uomini che, dal canto loro, sono portati a svalutare e a considerare come futili, inesistenti, 'non culturali', i problemi affrontati dalle donne. Poiché associate a queste ultime, va da sé che anche la componente affettiva del sapere, la corporeità – e con essa l'immagine femminile – e le materie umanistiche sono state sottovalutate; così come la femminilizzazione del lavoro educativo, considerato un prolungamento del femminile e della missione materna, ha portato a una sua bassa desiderabilità da parte degli uomini sul piano remunerativo

e un'implicita svalutazione sociale, influendo sulle scelte lavorative e sul progressivo declino del prestigio della professione.

A partire dalle epistemologie femministe il procedere dall'attenzione a se stessi, come pratica interiore e incessante domandarsi, alla cura allargata degli altri, ha permesso di non considerala più un compito legato al ruolo femminile o maschile.

È ovvio che le donne non devono e non possono ritenersi biologicamente destinate a tali occupazioni (questo ha generato e continuerebbe a generare stereotipi e una ghettizzazione del lavoro femminile); ma certo queste pratiche, nel corso dei secoli, sono diventate esperienze consolidate e, quindi, saperi che a loro volta si esprimono attraverso competenze e come tali vanno valorizzati e promossi trasversalmente.

La cura di sé e degli altri, dunque, va considerata parte del progetto biografico sia delle donne sia degli uomini, attivando in questo modo una trasformazione dei ruoli.

Grazie alle ricercatrici l'ascolto, la cura e la conoscenza empatica, la magistralità femminile, la ricchezza degli affetti e dell'esperienza, sono categorie rivalutate e liberate da quel marchio di semplicità, naturalità e istintualità, appannaggio di personaggi minori o sub-razionali, a lungo impressogli dal sapere maschile (Marone, 2003; Musi, 2008).

Le competenze affettivo-relazionali e i vissuti emozionali, spesso ritenuti addirittura un ostacolo a una professionalità concepita sui canoni di neutralità e impersonalità, rappresentano invece una risorsa e un irrinunciabile strumento di lavoro: da sempre svilite e considerate dal sapere-potere maschile disvalori, propri di una 'naturale' debolezza delle donne, confinate nella sfera dell'indistinto o nel vortice dell'emotività, sono più che mai necessarie a una società cosmopolita, basata sul dialogo, la convivenza e il reciproco ascolto (Demetrio *et al.*, 1999).

Infatti, la capacità di riconoscere i sentimenti, nominarli, educarli, coltivarli (Iori, 2009) consente di unire armonicamente il curare e l'etica del 'prendersi cura', evitando il manifestarsi distorto dell'emozionalità in termini di disagio e impedimento, sia per gli operatori (la nota sindrome del *burn-out*) sia per gli utenti (Mortari, 2006).

L'ottica di genere considera fondamentale la responsabilità verso l'altro, per prospettare un mondo in cui i legami affettivi, la cura, lo sviluppo creativo della personalità non perseguano obiettivi meramente strumentali, ma propongano un comune senso della collettività, nel senso della realizzazione di un compito relazionale per il bene comune. Pertanto, la differenza va intesa come diritto alla 'singolarità' in una dimensione relazionale; essa è principio della relazione con tutte le sue contraddizioni e difficoltà e, in quanto tale, è a fondamento concreto della possibilità dell'incontro nonché all'origine del riconoscimento dell'altro, senza necessariamente comprenderlo.

La cura pedagogica, inoltre, ha il compito di attivare e riattivare le funzioni cognitive ed emozionali 'offese' e 'silenti', nel senso di esercitare interventi di sostegno, contenimento e provvisoria e delicata vicarianza di quel-

le stesse funzioni. A fronte delle pratiche di dominio, un simile esercizio prende forma in un campo d'azione non occupato da interdetti, divieti o proibizioni: la disponibilità verso l'altro si concretizza mediante la capacità di simpatizzare ed esprimere comprensione rispettosa e benevola; in questa direzione la cura segna il superamento dell'egocentrismo e costituisce lo stimolo determinante per pervenire alla socializzazione e al confronto.

Laddove, invece, la trasmissibilità di un certo modello del lavoro educativo spesso avviene mediante una tipizzazione che finisce per riprodurre se stesso, sposando la versione 'per istinto' e 'vocazione', essa contribuisce a dare luogo a stereotipizzazioni: un 'lavoro da donne'.

Ciò invita a interrogarsi sulla segregazione e/o l'auto-segregazione formativa e professionale nonché sulla cosiddetta 'sessuazione del sapere' e sull'epistemologia sessualmente definita in vari campi accademici e culturali. Pertanto, conoscere e apprendere il valore dell'esperienza e delle attività femminili, diventano elementi centrali nella progettazione d'interventi formativi, con l'intento di fornire alle più giovani un'*autorappresentazione positiva* della propria appartenenza di genere, mediante una ridiscussione del rapporto gerarchico pubblico/privato e la conseguente costruzione di desideri, proiezioni – un nuovo immaginario – svincolati dal ruolo femminile culturalmente codificato. È necessario ridefinire contenuti e metodi del sapere, rinnovare la ricerca e l'insegnamento, indagare le strutture dell'immaginario e del simbolico. Si tratta di progettare una nuova educazione incentrata sull'insegnare a non sentirsi subalterne, costrette a seguire dei percorsi prestabiliti, abituate a essere raccontate come luogo dell'alterità.

Allo stesso tempo va detto che poco si è fatto per attrarre personale di sesso maschile verso le professioni educative, soprattutto in termini di superamento delle resistenze di tipo culturale: la lotta agli stereotipi e a ruoli tradizionali rigidi; la riflessione 'sul' e 'con' il maschile; l'integrazione delle pari opportunità nell'orientamento; l'aumento dell'apporto delle donne nei processi decisionali; il coinvolgimento dei genitori dei formandi; l'educazione dei docenti; la promozione di politiche che in modo più incisivo riducano la segregazione orizzontale e verticale. Solo così è possibile affermare il diritto delle donne a 'essere uguali e diverse' come pure considerare per tutti il diritto a svincolarsi dalla 'trappola del genere' quale tipizzazione dei ruoli e delle identità in base al sesso.

A tale proposito la pedagogia delle differenze si concentra sia sui processi d'insegnamento e di apprendimento in senso critico delle rappresentazioni culturali (prodotte per esempio dai media), sia sulla politica, sui contenuti, sulla ricezione e sul consumo delle stesse con lo scopo, non solo di rivelare le strutture di oppressione e i giochi di potere, ma anche d'individuare le posizioni subalterne e le epistemologie alternative ai discorsi dominanti (Luke, 1994). Pertanto, è responsabilità del formatore creare ambienti di apprendimento e aprire spazi di *narrazione*, scambio, interazione, esperienza centrati sulla valorizzazione della differenza tramite metodologie riflessive e una pratica nella quale la socializzazione sia fondata sulla comunità piuttosto che sul dominio e sull'aggressività, legittiman-

do la presenza dell'affettività come risorsa professionale (Marone, 2006; 2012). L'educatore/trice ha il compito di valorizzare le voci dei soggetti in formazione; così come un approccio centrato sullo studente, *bottom-up*, è necessario per permettergli di esprimere le proprie scoperte, incoraggiandolo a trovare la propria voce nel criticare la cultura dominante e produrne di alternativa, sviluppando *literacy* e responsabilità (Luke & Gore, 1994).

Tale approccio può essere definito come un modo di pensare l'insegnamento e l'apprendimento che si contrappone alle logiche educative tradizionali. Queste ultime sono basate sull'identità che nega e reprime le differenze mediante una contrapposizione tra dimensione pubblica e privata della vita umana, che corrisponde a una visione dicotomica: la ragione, da un lato, e il corpo, l'affettività, e il desiderio dall'altro. In tal senso la metodologia di genere opera un'integrazione di prospettiva.

L'abitudine a non separare la storia personale e la vita degli individui dalle problematiche insite nella convivenza con gli altri, l'attenzione alle risorse individuali, la valorizzazione dell'affettività femminile come competenza, la propensione a creare un ponte per un'interazione tra culture diverse e a eliminare la dicotomia che si è venuta a creare nel pensiero occidentale tra cultura alta e cultura bassa, costituiscono 'valori femminili' che conducono ad un ripensamento dei campi tradizionali della conoscenza (Code, 2001; Haraway, 1997). Le teoriche femministe si soffermano sulla 'non neutralità' del sapere scientifico; sul fatto che l'osservatore non è mai neutro, nel senso che il suo sguardo è condizionato dalle sue idee, dalla sua storia, ma pure dalla sua materialità e corporeità in termini di genere e razza.

Per chiudere il ciclo del dominio, della prevaricazione e del conformismo, è necessario ripensare la formazione nel segno della radicale alterità dei soggetti implicati, con particolare attenzione ai contesti e alle relazioni: apprendere a incontrare l'altro a partire dal rispetto delle reciproche differenze; attribuire rilevanza alle interazioni tra formatrici/ori e gruppo e tra le componenti del gruppo. Altrettanto importante sono le condizioni organizzative che rendono fruibili alle donne le occasioni formative e lavorative: i tempi, i servizi di supporto per le attività di cura.

L'approccio differenzialista considera il valore dell'esperienza personale una componente centrale dell'apprendimento focalizzato sul punto di vista delle studentesse e degli studenti, le une distinte e diverse dagli altri nel loro essere soggettività incarnate e situate. Attraverso gli strumenti della pedagogia di genere è così possibile rintracciare i molteplici intrecci e tutto il portato culturale del concetto stesso di genere.

In tale direzione appare centrale il "partire da sé", per dare voce, fondamento identitario, ai propri valori e saperi, tenendo conto delle tematiche personali, della differenziazione dei livelli di conoscenza, e quindi dei processi simbolici e delle pratiche quotidiane proprie di un sesso e dell'altro come pure della ricostruzione del passato per progettare il futuro nelle diverse età della vita.

Da qui la necessità di fornire agli individui gli strumenti per riflettere sulla propria storia identitaria al fine di scegliere con consapevolezza il percorso

da intraprendere individuando le possibili differenze: nelle condizioni strutturali, nelle motivazioni, nei desiderata, nelle aspettative. L'obiettivo è quello di promuovere azioni in grado di sviluppare risorse e la capacità di gestire il cambiamento. In tal senso, appare centrale la capacità di leggere le relazioni tra i soggetti e i contesti di riferimento, individuando e valorizzando le metacompetenze femminili ed evidenziandone l'importanza strategica nella nuova organizzazione del lavoro. Del resto, è nella relazione, nell'incontro tra progetti individuali e progetto condiviso che risiede la specificità pedagogica.

Il contributo delle epistemologie femminili ai fini dell'edificazione di un'ermeneutica intorno a concetti nodali – la questione del soggetto, la dimensione emozionale del pensiero, la coscienza, l'intenzionalità, la relazione, il rapporto con l'alterità, le differenze, il corpo, l'empatia, la cura, l'intersoggettività, la narrazione, il desiderio – ha posto al centro del lavoro pedagogico la persona nella sua interezza. In tale direzione, se fosse loro permesso un esercizio costante, costituirebbero un valido aiuto nel promuovere un *welfare* dal volto umano e un'umanizzazione dei servizi educativi, sociali e sanitari, così da analizzarne e contrastarne l'attuale paradigma anaffettivo.

3. Il caso della formazione degli operatori sanitari: uno studio descrittivo

Tra gli scopi fondamentali di un percorso formativo c'è il conseguimento da parte dei partecipanti delle abilità utili ad esercitare la propria professione in maniera ottimale; in ambito sanitario, la qualità di un evento formativo è misurata sulla sua capacità di incidere sui processi di assistenza e cura. In questo contesto è richiesto che i professionisti siano adattabili e pronti ad accettare i cambiamenti (Vettore, 2011: 32-33). In tale situazione la formazione rappresenta il principale strumento di sostegno e sviluppo delle capacità dei singoli individui (*Ibidem*).

In particolare, gli aspetti soggettivi della pratica medica hanno a che fare con i modi di rapportarsi alle conoscenze di base e alla cultura professionale, ma anche con i modi di interagire con i pazienti.

Tuttavia, la mancata sinergia fra la dimensione scientifica ed umanistica non favorisce una crescita professionale armonica degli operatori sanitari (medici, infermieri). Le *Medical humanities*, nel tentativo di investire nell'efficacia creativa e didattica di diverse discipline quali la letteratura, l'arte, la scrittura creativa, il teatro, il cinema, la musica, la filosofia, cercano di superare il divario tra le scienze umane e le scienze naturali (Snow, 1959). Tale prospettiva da un punto di vista pedagogico, risponde all'esigenza di coniugare in medicina il protocollo tecnico con l'evento umano (Campo, 2005:1009-1011). Gli obiettivi che cercano di perseguire i formatori con l'utilizzo delle MH sono finalizzati alla formazione di attitudini e comportamenti adatti a realizzare la cosiddetta "medicina umanistica" (Ousager & Johannessen, 2010: 988-998), la quale rappresenta il tenta-

tivo di superare l'impostazione positivista la quale riduceva l'umano al solo livello biologico. In sintesi, nel dibattito tutt'ora aperto sulle funzioni delle *Medical humanities* nella formazione delle professionalità sanitarie, emergono quattro diversi obiettivi: lo sviluppo delle attitudini empatiche, lo sviluppo di capacità interpretative, la conoscenza e cura di sé stessi e l'acquisizione di senso etico e di responsabilità (Evans, 2008: 55-59).

Lo studio osservazionale di seguito presentato, condotto con alcuni formatori in ambito sanitario nella regione Campania, ha avuto l'obiettivo di rilevare se essi siano più orientati a un approccio *Narrative Based* o *Evidence Based* e quanto ciò influenzi le pratiche professionali (cfr. Charon, 2006). Ai formatori è stato chiesto un parere in ordine alle emergenze educative, alle difficoltà riscontrate nella formazione in aula e *on the job* e agli obiettivi didattici che una formazione efficace dovrebbe perseguire. Per tale scopo è stato messo a punto un questionario a partire dall'analisi della letteratura sulla formazione continua e sui programmi di educazione continua in medicina. Il questionario è stato inviato via e-mail utilizzando una modalità di condivisione e compilazione *on line* che ha richiesto dai 15 ai 25 minuti. La partecipazione allo studio è stata su base volontaria. L'elaborazione statistica di tipo descrittivo si è avvalsa del software SPSS. Si è proceduto al calcolo del *chi-quadrato* in due casi, per verificare se ci fosse significatività rispetto al genere.

Il campione è costituito da formatori di età uguale o superiore ai 50 anni, che esercitano l'attività da più di 10 anni. Sono in possesso di una laurea magistrale, ad eccezione di 4. Attraverso una tabella di contingenza, si è cercato di analizzare la distribuzione di donne e uomini rispetto al titolo di studio e si è constatata la presenza di una significatività tra genere e corso di laurea. Gli uomini in possesso di una laurea in Medicina sono il triplo rispetto alle donne.

Al quesito "quale ritiene sia il ruolo delle *humanities* nella formazione delle professioni sanitarie?" si è proceduto al raggruppamento delle risposte secondo cinque macrogruppi: per il 46% del campione esse ricoprono un ruolo fondamentale; per il 23,4%, alcun ruolo. Questo dato può dipendere, oltre che dal ritenere effettivamente inutile un loro utilizzo nella formazione (e nella pratica), anche dalla non conoscenza del costrutto teorico. Più interessanti sono risultate le risposte che si concentrano nel mezzo, che seppur molto vicine in termini percentuali, possono fornire alcune indicazioni. Il 17,7% ritiene che le *humanities* abbiano un'utilità "strumentale" ovvero il loro ruolo è utile nei termini di miglioramento delle prestazioni sanitarie ma accessorio, subordinato al sapere medico- scientifico.

Il 12,9% ritiene che il ruolo delle *humanities* sia essenziale; esse sono coesistenti con il sapere medico e integrate nella rappresentazione di cura dei pazienti. Nei dati ottenuti, si è riscontrata una relazione intercorrente tra genere e *Medical humanities*: se nel caso delle risposte "fondamentale", "essenziale" e "strumentale" non vi è alcuna significativa differenza nella distribuzione per genere, il numero di uomini che non riconoscono alcun ruolo alle *humanities* è di 6 volte maggiore. Nell'ambito del presente studio (tab.

1), le donne, in merito alle metodologie didattiche, si esprimono a favore dell'uso d'immagini e *film* (46) e *focus group* (40). Si tratta di metodologie che investono sullo scambio esperienziale quale presupposto per favorire la rielaborazione individuale di esperienze acquisite (Deplano, 1992).

Metodologie Didattiche Genere									
	Uso di immagini e film	Uso di materiali narrativi	Case study	Analisi riflessiva pratiche professionali	Focus Group	Giochi di ruolo	Formazione a distanza/ e-learning	PBL	Experential learning
Uomini	24	25	26	12	21	21	9	21	14
Donne	46	30	34	19	40	22	27	43	31
Totale	68	55	60	31	61	43	36	64	45

Tab. n. 1: Conteggio di frequenze rispetto al genere.

Sicuramente, tra le varie metodologie formative, lo strumento filmico possiede uno straordinario potere evocativo: il cinema si rivela un prezioso strumento formativo in sanità sia dal punto di vista clinico-assistenziale sia etico (De Mennato, 2011; Marone, 2014). La fruizione cinematografica favorisce meccanismi continui di proiezione e d'identificazione e rappresenta per i soggetti una proficua occasione per comunicare tra loro e confrontarsi con idee, valori e significati 'altri'.

L'apprendimento personale che si realizza, a partire dalla visione delle immagini e dalla condivisione delle emozioni presenti in un *fil*m, sollecita molteplici registri nello spettatore (Marone, 2001; Agosti, 2002). Il linguaggio cinematografico favorisce l'accesso alle emozioni dei personaggi, al loro mondo interiore, consistente in visioni della vita, idee e pregiudizi, di cui spesso non si ha una piena e distinta consapevolezza. Sotto il profilo formativo, pertanto, la metodologia cinematografica: 1) incoraggia la messa in contatto con le emozioni soggettive ed 'altre' e, quindi, con dimensioni del personale e altrui mondo interiore che spesso vengono trascurate (Angrisani *et al.*, 2001); 2) promuove la condivisione delle sofferenze; 3) favorisce e sostiene, in un contesto collettivo, la conversione creativa del materiale emerso (*Ibidem*). Per apprendere attraverso un film è necessario che lo spettatore provi interesse, stupore, esperendo sia la possibilità di mettersi nei panni dei personaggi rappresentati sia di pensare che cosa farebbe se si trovasse in quella stessa situazione (D'Incerti *et al.*, 2007).

Attraverso i dispositivi audiovisivi, come pure mediante l'arte e la letteratura, grazie all'utilizzo di situazioni immaginarie oltre che di *case study*, si determina nell'operatore in formazione un'attivazione emozionale che consente altresì di sperimentare, in un *training* guidato, un aumento della

consapevolezza e, conseguentemente, una riorganizzazione dell'immagine di sé a livello cognitivo e affettivo in relazione ad aspetti sentiti come problematici inerenti la storia personale e professionale. Si tratta di proporre situazioni narrative e audiovisive finalizzate non solo al potenziamento e al decentramento percettivo ma, soprattutto, allo sviluppo dell'empatia e di una capacità di osservazione multi-prospettica; in sintesi: percorsi formativi che educhino alla diversità, individuando e mettendo in discussione i principali stereotipi utilizzati dai sistemi culturali nella messa in scena dell''Altro/a' e che stimolino atteggiamenti solidali nei riguardi di ogni persona, ascoltando il discorso dell'Altro/a, affinché la consapevolezza delle implicazioni della differenza illumini intenzionalità, gesti di cura, responsabilità educative di mediazione tra le potenzialità soggettive. Da qui l'ulteriore riferimento alla categoria della differenza quale metodologia riflessiva e pratica educativa volta a conciliare mente e affetti (Ulivieri, 1997); a rendere conto della complessità della persona e ad attivare reti all'insegna di una convivialità delle differenze e di un'antropologia della reciprocità.

Tutto ciò agevola lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo e di analisi delle proprie emozioni e modalità comportamentali (Marfoli *et al*., 2008: 51), permettendo il miglioramento della capacità relazionale degli operatori sanitari con i malati, i familiari e gli altri membri dell'équipe (Caramazza, 2011: 25-29).

Inserire le scienze umane nelle attività formative degli operatori sanitari li aiuta a esaminare criticamente valori, problemi e obiettivi della pratica medica, rafforzandone professionalità, narratività e capacità educative (Shapiro *et al*., 2009).

Nell'ambito della formazione di educatori e professionisti sanitari potremmo altresì definire tale percorso di alfabetizzazione come coscientizzazione del proprio essere relazionali. Quindi, in sintesi: sentire, essere presenti nella relazione, saper entrare in contatto con l'utente, comprenderne le richieste e il punto di vista; la professionalità relazionale è, dunque, la capacità di gestire la complessità interpersonale e dipende dall'evoluzione della mente e del Sé dell'operatore.

L'umanizzazione della medicina non è un *surplus* eticamente corretto di cui si giova il malato, ma, piuttosto, un fattore indispensabile della cura, un potente agente terapeutico la cui mancanza è dannosa e che richiede una pedagogia specifica, centrata sui bisogni e sulle potenzialità della persona.

Si tratta di una vera e propria rivoluzione culturale volta a fare della preparazione in termini riflessivi e relazionali l'elemento base, il perno della formazione, anche là dove sembra spenta o oscurata, anzi proprio nel caso in cui vi sono resistenze e difficoltà varie (Marone, 2014).

4. Conclusioni

La prospettiva di genere offre la consapevolezza della natura sessuata dei saperi e della loro formazione e comunicazione, oltre che della sessuazione delle relazioni pedagogiche (Mapelli & Piano, 1999).

Inoltre, il contributo delle epistemologie femminili, come riportato in letteratura, costituisce un'occasione di arricchimento nel lavoro educativo, sia da un punto di vista teoretico sia delle pratiche, delle metodologie e della progettazione dei percorsi formativi.

L'approccio *gender oriented* implica, per studentesse e studenti che si avvicinano alle professioni educative, una risorsa personale e collettiva di trasformazione. Nel senso della possibilità di sviluppare capacità critiche e un'ermeneutica autonoma quale paradigma di una nuova misura nelle relazioni educative e di cura, così da ridare significato a pratiche che sovente, e tragicamente, appaiono ormai svuotate di senso.

Nei dati ottenuti, riportati dallo studio descrittivo, si ritiene particolarmente significativa la relazione intercorrente tra genere e *Medical humanities*: se nel caso delle risposte "fondamentale", "essenziale" e "strumentale" non vi è alcuna significativa differenza nella distribuzione per genere, il numero di uomini che non riconoscono alcun ruolo alle *humanities* è di sei volte maggiore.

Dunque, è auspicabile una qualificazione professionale dell'operatore sanitario in termini umanistici (Guilbert, 1990) e relazionali (Cunti *et al.*, 2010) e non più solo tecnico-disciplinari, incentrata sulla maturazione di abilità che aiutino a percepire la comunicazione empatica come requisito; a conseguire un corretto equilibrio tra identità e alterità; a negoziare i conflitti; a realizzare il riconoscimento delle differenze e lo scambio culturale in un percorso circolare tra soggetti, valorizzando la conoscenza situata (Marone, 2012).

Tale modello, sulla base di una pedagogia che valorizzi i saperi 'femminili', favorisce il delinearsi di una pratica riflessiva, quale esigenza di acquisire le capacità per analizzare la propria esperienza, per interrogarla, per raccontarla e ripensarla (Iori *et al.*, 2010); quest'ultima, d'altra parte, permette lo sviluppo della dimensione affettiva, etica e sociale della cura, con il risultato di stabilire un rapporto autentico con i pazienti, mobilitandoli in un progetto educativo rispettoso dei loro sentimenti e desideri utilizzabili dall'operatore come coefficienti di arricchimento esistenziale per il tramite della comunicazione e del dialogo.

Dunque, è assolutamente necessario che gli operatori in formazione siano sensibilizzati sulle questioni di genere e sulle loro implicazioni nelle relazioni di cura.

Questo processo di costruzione riguarda anche il senso del mondo del paziente e le relative preoccupazioni, potenzialmente influenzate dagli stereotipi di genere e dai ruoli precostituiti. Tali credenze possono essere controproducenti per il processo terapeutico e determinare un funzionamento restrittivo del dispositivo della cura. Un approccio di genere al colloquio può costituire la base da cui la/il ricercatrice/tore può ripartire: l'ascolto, piuttosto che il dialogo o un'attitudine interrogativa, è una componente essenziale di questa metodologia (Lather, 2000).

Altra questione importante è quella della discriminazione nei confronti delle donne sul piano della salute. Vi sono, infatti, diversi preconcetti di

genere sull'esperienza di assistenza sanitaria, che plasmano il vissuto femminile. Senza tralasciare la quasi assenza d'interventi di cura-educazione alla corporeità nel senso di aiutare gli utenti a contestualizzare la propria soggettività sessuata nel tempo e nella società, consapevoli dei vincoli e delle possibilità in essa contenute, affinché tale sentimento del corpo rispecchi il proprio Sé e sia capace di trasformarsi in rapporto a nuove esigenze (Iavarone *et al.*, 2013). Intanto, non si tiene conto dell'esistenza di una sostanziale differenza tra maschi e femmine in ordine all'esperienze di benessere e malessere, ma pure sul piano biologico rispetto alla sintomatologia e alla risposta ai farmaci, così come riguardo ai comportamenti pro-salute e all'accesso ai servizi.

Una sfida centrale è rappresentata perciò dalla critica del modello biomedico quale modello dominante utilizzato nella formulazione della politica ospedaliera\assistenziale. Ciò che qui s'intende dire è che talvolta l'atteggiamento clinico biomedico rischia, da un lato di appiattire il mondo dell'azione sull'agito, dall'altro di ridurlo al controllo e alla pianificazione razionale.

In questi termini, l'impegno per una didattica della cura incentrata sulla trasmissione di competenze relazionali il cui obiettivo sia incontrare l'altro per il tramite dei suoi discorsi, dei suoi gesti, delle sue narrazioni personali, rinunciando all'astrazione e all'universale con il potere che possono dare, appare una risorsa fondamentale per procedere nella ricerca, per non perdere il contatto con gli altri e per ripensare l'assistenza sanitaria in forme più efficaci.

Bibliografia

Agosti, A. (2002), *Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti*, Padova: CEDAM.

Angrisani, S., Marone, F., & Tuozzi, C. (2001), *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*, Pisa: ETS.

Arcidiacono, C., Procentese, F. (2008) (a cura di), *Madri e padri tra famiglia e lavoro. Teoria e prassi delle politiche di conciliazione nella provincia di Napoli,* Napoli: Filema.

Campo, R. (2005), "A piece of my mind: the medical humanities, for lack of a better term", in *Jama,* vol. 294, pp. 1009-1011.

Charon, R. (2006), *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*, New York: Oxford University Press.

Code, L. (1991), *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge*, New York-London: Cornell University Press.

Connell, R. (1995), *Masculinities*, Berkeley: University of California Press.

Cunti, A., Lo Presti, F., & Sabatano, F. (2010), *Le competenze relazionali in ambito sanitario: per una formazione all'agire riflessivo*, Roma: Carocci.

Das Gupta, S., Charon, R. (2004), "Personal illness narratives: using reflective writing to teach empathy", in *Academic Medicine*, n. 79, pp. 351-356.

de Mennato, P., Orefice, C., & Branchi, S. (2011), *Educarsi alla cura. Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Demetrio, D., Donini, E., Mapelli, B., Natoli, S., Piazza, M., & Segre, A. (1999), *Il libro della cura*, Torino: Rosenberg & Sellier.

Deplano, V. (1992), "Criteri e metodi per fare formazione", in *Quaderni della formazione*, Database Informatica, n. 6.

D'Incerti, D., Santoro, M., & Varchetta, G. (2007), *Nuovi schermi di formazione. I grandi temi del management attraverso il cinema*, Torino: Guerini & Associati.

Evans, H.M. (2008), "Affirming the existential within medicine: medical humanities, governance, and imaginative understanding", in *J Med Humanist*, vol. 29, pp. 55-59.

Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano: Feltrinelli.

Guilbert, J.J. (1990), *Guida pedagogica per il personale sanitario*, Bari: Edizioni dal Sud.

Haraway, D. (1997), Testimone_ Modesta@ FemaleMan-incontra-OncoTopo. *Femminismo e tecnoscienza*, Feltrinelli, Milano.

Iavarone, M.L. (2013) (a cura di), *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*, Milano: FrancoAngeli.

Iori, V. (2009), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano: FrancoAngeli.

Iori, V., Augelli, A., Bruzzone, D., & Musi, E. (2010), *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Milano: FrancoAngeli.

Lather, P. (2000), *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With in the Postmodern*, New York: Routledge.

Luke, C., & Gore, J. (1996), *Feminisms and Critical Pedagogy*, Routledge, New York.

Mapelli B., Piano G. (1999), *Scuola di relazioni. Culture e pratiche pedagogiche*, Milano: FrancoAngeli.

Marfoli, E., Cicone, F., Pensieri, C., Marocchini, F., & Anzilotti, P. (2008), "È utile vedere un film?", in *Tutor*, vol. 8, n. 2, pp. 51.

Marone, F. (2001 a), *La pedagogia della differenza e il pensiero postmoderno*, Napoli: Luciano.

Ead. (2001 b), *Cinema e psiche. La formazione dell'immaginario*, in S. Angrisani, F. Marone, C. Tuozzi, *Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione*, Pisa: ETS.

Ead. (2003), *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Milano: Unicopli.

Ead. (2006), *Emozioni e affetti nel processo formativo*, Pisa: ETS.

Ead. (2012), "Scrivere la cura. La narrazione come dispositivo formativo in ambito sanitario", in M. Muzi (a cura di), *Eventi Formativi e Modelli Epistemologici del Narrare*, Roma: Anicia, pp. 115-142.

Ead. (2013), "Pari opportunità e cultura del cambiamento nelle organizzazioni", in E. Frauenfelder, F.M. Sirignano (a cura di), *La formazione delle «human resources» traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Ead. (2014), *Le relazioni che curano: percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Monaci, M. (1997), *Genere e organizzazione. Questioni e modelli interpretativi*, Milano: Guerini&Associati.
Mortari, L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano: Bruno Mondadori.
Musi, E. (2008), *Non è sempre la solita storia. Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative,* Milano: FrancoAngeli.
Ousager, J., & Johannessen, H. (2010), "Humanities in Undergraduate Medical Education: A Literature Review", in *Acad Med,* vol. 85, pp. 988-998.
Piccone Stella, S., & Saraceno, C. (1996), *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, Bologna: Il Mulino.
Piussi, A.M., & Bianchi, L. (1995), *Sapere di sapere. Donne in educazione*, Torino: Rosenberg & Sellier.
Riva, M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano: Guerini.
Shapiro, J., Coulehan, J., Wear, D., & Montello, M. (2009), "Medical humanities and their discontent: definitions, critique, and implications", in *Acad Med,* vol. 84, pp. 192-198.
Snow, P.C. (1959), *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, Cambridge: Cambridge University Press.
Ulivieri, S. (1995), *Educare al femminile*, Pisa: ETS.
Vettore, L. (2011), *L'educazione continua in medicina,* Torino: Espress Edizioni.
Zannini, L. (2008), *Medical humanities e medicina narrativa, Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Milano: Cortina.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2015
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)