

Dalla categoria concettuale alla modalità esistenziale: ripensare la maschilità in chiave filosofico-educativa

STEFANO MALTESE (0009-0003-8100-1039)

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Corresponding author: stefano.maltese@unina.it

STEFANO OLIVERIO (0000-0001-9440-5516)

Professore associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Corresponding author: stefano.oliverio@unina.it

Abstract. Masculinity is a concept that has emerged within the philosophical and socio-cultural domains of Gender Studies as an analytical category aimed at deconstructing patriarchal power structures and heteronormative norms. Its connections with educational reflection are both evident and, at the same time, implicit. Limiting masculinity to the conceptual plane as merely a critical category risks confining it to an object of study devoid of any concrete transformative potential. Drawing on a philosophical-educational perspective, this article proposes interpreting masculinity in distinctly educational terms, as an existential mode capable of fostering educational processes oriented towards relationships with the Other. The aim is to outline a perspective that moves beyond education for masculinity as a predetermined identity and supporting, instead, the emergence of plural and critical masculine subjectivities capable of generating new ways of being-in-the-world.

Keywords. Masculinity - Gender education - Adolescence - Subjectification - Existence

Introduzione

La svolta empirico-sperimentale nella ricerca pedagogica è sembrata, negli ultimi due decenni, mettere in discussione ruolo e utilità dell'approccio filosofico-educativo, sicché si sono sviluppate diverse interrogazioni circa il futuro della filosofia dell'educazione all'interno dell'encyclopedia degli *education studies* (cfr. Cambi, 2000; Mariani, 2006; Reichenbach, 2011). Senza poter qui entrare nel dettaglio di tali riflessioni, ci si limiterà a enucleare due assi tematici emersi nel dibattito internazionale, che consentiranno di posizionare il presente articolo.

Anzitutto, si deve rilevare il significato che il postmoderno e, in particolare, il pen-

siero post-strutturalista hanno avuto per un rinnovamento (anche) della filosofia dell'educazione (Cambi, 2006; Mariani, 2009). Per il *focus* del presente lavoro, interessa annotare come Gert Biesta (2012a) abbia suggerito di «vedere il postmoderno [...] come] una critica dell'idea secondo cui il nostro rapporto più originario, fondamentale e primario con il mondo sia un rapporto di conoscenza» (p. 582) e di interpretarlo (anche) come la condizione per una svolta esistenziale in filosofia dell'educazione, ossia per un interesse per l'unicità esistenziale di ciascuno quale si manifesta all'interno della relazione. Ma c'è di più: il pensiero post-strutturalista, con la sua attenzione decostruzionista (Mariani, 2009) ai 'margini della filosofia' (Derrida, 1972), ossia all'*altro* che abita la filosofia 'tradizionale' proprio nel momento in cui essa lo rimuove, ha fatto fiorire campi di indagine (quali Queer Studies, Gender Studies, Postcolonial Studies etc.) che hanno profondamente rinnovato che cosa significhi fare filosofia (dell'educazione).

In secondo luogo, accanto al vettore metateorico si è sempre più affermata la *dimensione saggistica*, intesa come la «disamina dei problemi, con la loro crescita/approfondimento» (Cambi, 2000, p. 42), che «salda [...] il localismo del problema e l'universalità della problematizzazione» (p. 45): in altre parole, accanto a riflessioni di metalivello, alla filosofia dell'educazione è stata riconosciuta una funzione di fecondazione delle indagini su tematiche specifiche, perché «la filosofia dell'educazione 'vive' nei problemi» (Mariani, 2006, pp. 50 ss.).

Collocato all'interno di queste due coordinate, il presente contributo vuole esplorare, ad ampie pennellate, il tema emergente della "maschilità", così accostandosi a un'area di interesse – quella dell'educazione di genere e sessuale – sempre più investigata anche in sede di filosofia dell'educazione (Hand & Parker, 2022). E intende farlo in una chiave di lettura che, per le ragioni che si illustreranno, si può definire 'esistenziale' (Autore2, 2022).

È appena il caso di precisare che il riferimento alla filosofia dell'educazione non intende assegnarle alcun carattere 'arcontico' ma, in linea con la summenzionata tensione saggistica, è inteso come un modo per l'approfondimento della problematica e per una sua ridescrizione autenticamente pedagogica, che non si limiti alla semplice 'applicazione' di un costrutto al campo dell'educazione.

1. Maschilità come categoria critica: genealogia e sviluppi nei Gender Studies

La riflessione sulla maschilità nasce all'interno delle teorie femministe della seconda ondata degli anni Settanta del secolo scorso e, in una sua prima teorizzazione, ha posto al centro dell'analisi il ruolo maschile all'interno delle strutture patriarcali e quanto questo fosse dannoso per le donne. Negli anni Ottanta si sviluppa una fase storico-teorica successiva, caratterizzata da un approccio fortemente politicizzato, orientato alla resistenza nei confronti del modello dominante di potere maschile, ma con una minore radicalità critica (Di Grigoli, 2020; 2025). Infine, una terza tappa, coincidente con il decennio degli anni Novanta, ha affrontato il genere maschile con «un approccio influenzato dalle teorie post-strutturaliste, in cui ci si riferisce al genere in termini di normatività, performatività e sessualità» (Edwards, 2006, p. 3).

La ricerca è andata via via arricchendosi grazie ai Men's Studies, che hanno permesso di analizzare la maschilità come costruzione sociale, storica e relazionale.

Autrici come bell hooks (2022) hanno, poi, mostrato come il patriarcato non dan-

neggi soltanto le donne, ma anche gli uomini, intrappolandoli in ruoli rigidi e violenti. Parallelamente, la Queer Theory e pensatrici come Judith Butler hanno spinto oltre la decostruzione del genere, mettendo in discussione la stessa idea di identità stabile. Butler, in particolare, ha mostrato come il genere sia performativo, risultato di atti ripetuti che creano l'illusione di una sostanza, «ossia capace di costituire l'identità che, a detta di tutti, è. In tal senso, il genere è sempre un fare, anche se non un fare da parte di un soggetto che può essere definito come preesistente all'azione» (Butler, 1990, p. 33).

Si può assere che tale interpretazione del costrutto di maschilità ha tesaurizzato la lezione postmoderna, contribuendo a ridisegnare le mappe epistemologiche o, meglio, mettendo in questione le rigidità dello sguardo epistemologico stesso. Al contempo, la questione pedagogica non può sorgere come semplice ‘applicazione’ di tali indagini al terreno educativo ma dovrebbe dispiagare l’altro lato del postmoderno in filosofia dell’educazione, ossia la traiettoria ‘esistenziale’, per cui la domanda sulla maschilità non è (solo) quella sull’identità ma su come si esista in quanto soggetti (maschili). È a questo versante che si tratta ora di rivolgersi, indicando anche in che senso in esso risieda il consolidamento del carattere più squisitamente pedagogico dell’interrogazione.

2. Oltre la categoria: pedagogia di genere e processi di soggettivazione

La pedagogia di genere contemporanea si misura con la dimensione maschile, considerandola, innanzitutto, come ambito di riflessione e oggetto di indagine (Burgio, 2024; Chello, Maltese 2024; Di Grigoli 2025). Anche in pedagogia «[p]rogressivamente l’attenzione si è concentrata sul vissuto della propria mascolinità e sugli effetti che essa ha avuto nelle vite degli uomini, per poi avvicinarsi gradualmente alle dinamiche legate all’essere maschio» (Di Grigoli, 2020, p. 120). Si è, quindi, sviluppata una riflessione teorica sulla formazione della maschilità, che ha riguardato sia i contesti e le modalità attraverso cui essa si costruisce, sia una critica ai tradizionali modelli educativi rivolti ai maschi, spesso fondati sulla repressione di parti del sé e sull’adesione forzata a stereotipi machisti (Mantegazza, 2008).

In questa evoluzione, è emersa l’esigenza di accostarsi al rapporto tra educazione e maschilità attraverso modelli diversi, opzioni alternative e più desiderabili della mera critica (Giammei, 2025); il maschile in pedagogia, pertanto, oggi reclama cittadinanza non più solo come tema, e la pedagogia stessa necessita di un nuovo paradigma in grado di guardare al maschile anche come soggetto, intendendo la nozione di soggetto in accezione squisitamente educativa.

In linea con quanto sostenuto da diversi studiosi (Clatterbaugh, 1990), si può definire la maschilità come l’insieme di comportamenti, linguaggi e pratiche che, all’interno di una determinata cultura e in specifici contesti sociali e organizzativi, vengono comunemente associati alla figura maschile. Questa definizione rimanda già a una dimensione pedagogica, nella misura in cui si riferisce a un percorso formativo volto allo sviluppo di saperi e competenze necessari alla condivisione dell’agire maschile in quanto socialmente situato e storicamente determinato. Per adoperare la tripartizione dei compiti dell’educazione proposta da Biesta (2022) – con la distinzione di qualificazione, socializzazione e soggettivazione – a questo livello ci si muove essenzialmente sul piano dei primi due, ossia su quello dei processi attraverso cui l’individuo acquisisce conoscenze e si integra

nella società, lì dove il terzo, invece, riguarda l'emergere di sé in quanto soggetto, ossia – arendtianamente – come iniziante e inizio di nuovi corsi di azione.

La prima conseguenza di una tale lente teoretica riguarda la possibilità di organizzare i tre suddetti compiti e, più in generale, il discorso pedagogico intorno a due poli: identità e soggettività¹:

«[L']identità riguarda la questione di *chi* io sia, sia in termini di ciò con cui mi identifico, sia in termini di come posso essere identificato dagli altri e da me stesso. La questione della soggettività [*subject-ness*], tuttavia, non concerne chi io sia, bensì *come* io sia, vale a dire la questione del mio modo di esistere, di come cerco di condurre la mia vita, di come tento di rispondere e di relazionarmi a ciò che incontro nel corso della mia esistenza. Essa include, dunque, anche l'interrogativo relativo a ciò che io “farò” della mia identità» (Biesta, 2020, p. 99. Corsivo nell'originale).

I due poli – identità e soggettività – rinviano a due paradigmi pedagogici – quello della coltivazione e quello esistenziale – ai quali possiamo ricondurre, a loro volta, i tre summenzionati compiti, con qualificazione e socializzazione sostanzialmente attribuibili al paradigma della coltivazione e la soggettivazione a quello esistenziale.

L'idea del paradigma della coltivazione rimanda a un tipo di teorizzazione dell'educazione che prende in esame le questioni relative a natura e cultura e, pertanto, i suoi temi sono affrontati – o possono esserlo – (anche) dalle scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia ecc.). In questo paradigma, la questione centrale riguarda l'identità, mentre l'approccio esistenziale si sposta su un livello del tutto diverso di interrogazione, orientandosi verso la questione di come si desidera essere, ossia del manifestarsi come soggetto capace di rispondere a qualcosa che proviene dall'esterno (il mondo).

La mossa più interessante – perché, nella lettura qui proposta, è ciò che introduce al dominio più squisitamente pedagogico – è il legame che Biesta instaura fra soggettivazione e una nozione chiave della tradizione educativa tedesca, quella di *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* (invito/sollecitazione all'autoattività o, meglio, all'attività di sé). È una nozione di origine fichtiana che, tuttavia, Dietrich Benner (2015) ha riconosciuto come “principio costitutivo” della teoria dell'educazione (*Erziehung*) e, quindi, è da considerarsi connessa a una relazionalità educativa e non al semplice formarsi/svilupparsi del soggetto. In particolare, osserva il pedagogista tedesco,

«[i]n una prospettiva educativa, il principio della sollecitazione all'autoattività non è un principio di auto-sollecitazione [*Selbstaufforderung*], bensì un principio di sollecitazione esterna [*Fremdaufforderung*] all'autoattività. Esso porta al concetto il paradosso fondamentale dell'interazione pedagogica» (p. 129).

In questo senso, il compito di soggettivazione maschile – in quanto distinto da ma non irrelato a quello di coltivazione di una qualificazione/socializzazione al maschile – concerne l'invito ad agire come un sé, come un polo di azione nuova e inedita, e tale sollecitazione proviene da un ‘fuori’, addirittura da ciò che è ‘estraneo’ e non lascia riposare nella (inerzia della) identità. Lessere soggetto non è, quindi, una proprietà data o una

¹ Quando si cita direttamente dall'originale, si è preferito tradurre “*subject-ness*” con “soggettività”. Per una più dettagliata spiegazione teorica di tale scelta lessicale sia permesso rinviare a Autore 2 (2019, pp. 498 seg.).

caratteristica acquisita (indagabile con i vocabolari teorici delle discipline ‘scientifiche’), ma una marca relazionale, che (solo) all’interno della relazione (educativa) emerge e si dà.

Per rendere queste considerazioni un po’ più concrete, possiamo ricontestualizzare tale congegno interpretativo, trasferendolo allo sviluppo della maschilità dall’infanzia all’adolescenza. Con un importante *caveat*, però: non si vuole suggerire che non esistano forme di soggettivazione anche in riferimento all’infanzia o che ogni pratica di coltivazione della maschilità debba essere esclusa dalla fase adolescenziale. Tuttavia, postulando una sorta di continuità evolutiva tra la maschilità del bambino e quella dell’adolescente, in termini pedagogici è possibile immaginare questa continuità come caratterizzata da un gioco di proporzioni da equilibrare.

L’infanzia, infatti, può essere descritta tendenzialmente come il dominio educativo dell’identità, nell’accezione detta, dove l’interesse principale di chi si occupa della formazione di genere riguarda la scoperta e l’insegnamento del *chi siano* i bambini in quanto maschi, mentre l’adolescenza andrebbe ad affermarsi, prevalentemente, come il campo esperienziale della soggettività, ovvero della questione educativa del *come possono essere* gli adolescenti in quanto maschi.

Durante l’infanzia, i processi educativi di genere si collocano, fondamentalmente, nei dominî della qualificazione e della socializzazione, rendendola il tempo in cui il bambino deve acquisire i codici culturali di base e interiorizzare i modelli di comportamento che la società propone come desiderabili. Questa prima costruzione identitaria avrebbe un suo specifico significato pedagogico nella comunicazione e influenza tra le diverse funzioni educative impegnate. La qualificazione che i modelli adulti maschili e femminili, con particolare riferimento a quelli genitoriali, offrono ai bambini ha sempre un impatto sulla loro socializzazione. Accade, cioè, che l’apprendimento di saperi e abilità legati a ruoli tradizionalmente maschili, così come certi giochi, linguaggi, attività fisiche e cognitive che la cultura associa agli uomini, avranno un ruolo significativo nell’ingresso in comunità che dalla famiglia via via si allargano alla scuola e al gruppo dei pari.

Questi processi si attuano tanto attraverso discorsi esplicativi quanto attraverso pratiche implicite (Biemmi, Mapelli, 2023), come la disposizione degli spazi scolastici, la divisione dei giochi o le aspettative dei genitori, tutte dimensioni che, come è ormai noto, proprio grazie ai Men’s Studies, non sono neutre: esse tendono a naturalizzare la maschilità, facendola apparire come qualcosa di ovvio e predeterminato.

In questa fase, il bambino è, principalmente, ‘oggetto’ di un’educazione *alla* maschilità, inserito in un orizzonte in cui le possibilità sono, per lo più, già note. Con l’ampliarsi delle possibilità di confronto con modelli diversi da quelli familiari, gli adolescenti iniziano (o, meglio, *possono* iniziare) a mettere in discussione l’idea stessa di genere. Dai primi schemi semplificati e rigidamente binari, si passa, così, alla costruzione di concezioni più complesse e sfumate, che includono gusti, orientamenti, significati e molte altre dimensioni. Questo processo segna un passaggio cruciale: dalla maschilità implicita e poco problematizzata dell’infanzia a una maschilità esplicita, più consapevole e articolata, caratteristica dell’adolescenza.

In questo percorso, il corpo svolge un ruolo centrale come primo luogo di scoperta e di esperienza concreta della propria identità di genere, spingendo l’adolescente a cercare e a rivendicare spazi formativi nuovi (Maltese, 2017; 2022) nei quali poter esplorare ed elaborare la propria maschilità.

È possibile situare questo passaggio formativo in «tutte quelle situazioni in cui qualcosa accede al nostro essere dal di fuori, per dir così, in quanto qualcosa che è fondamentalmente al di là del controllo del soggetto che apprende» (Biesta, 2014, p. 57). A queste condizioni l'educazione di genere smetterebbe di essere *alla* maschilità, intesa come categoria finalistica, per diventare progressivamente un'educazione all'essere maschile come modalità esistenziale e soggettivante. E, sempre a queste condizioni, l'interesse della pedagogia di genere andrebbe ampliato verso «la “qualità” della soggettivazione, cioè il tipo di soggettività, o i tipi di soggettività, che sono resi possibili come risultato di particolari disposizioni e configurazioni educative» (Biesta, 2023, p. 15).

La centralità dell'adolescenza, come territorio esistenziale all'interno del quale avvienne l'inversione delle proporzioni nella rilevanza tra i tre compiti educativi, può trovare la sua giustificazione se la si considera come quel momento in cui si sperimenta, in maniera eminenti, l'incontro con l'esperienza stessa della resistenza (Maltese, 2020, cap. 4) e, quindi, quella che Benner chiamerebbe una *Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit*.

Tale incontro è

«di cruciale significato pedagogico, se si ammette che l'educazione non è il processo di sviluppo di ciò che è già “dentro” né un processo di adattamento a ciò che viene da “fuori” ma il dialogo in corso fra “sé” e l’“altro” (nell'accezione più ampia della parola “altro”), in cui entrambi sono formati e trasformati – un processo attraverso cui noi veniamo “al mondo” [come maschi: N.d.A.] e il mondo viene in noi» (Biesta, 2012b, pp. 42-43).

Quando Biesta (2022) individua «il compito educativo [...] nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto, cioè in quanto soggetto» (p. 15), sembra suggerire alla pedagogia di genere di assumere una prospettiva ancor più profondamente relazionale. Affermando che la soggettività riguarda i modi di esistere del soggetto-persona² e che questi modi di esistere, tramite l'educazione, hanno a che fare con il suo incontro con il mondo, si configura un'idea di soggetto maschile come ad-ventura (sempre di là da venire nel movimento dell'ex-sistenza) e come avventura di vivere nel mondo senza (più) occuparne il centro, con l'ultima conseguenza di un possibile ritorno al concetto di identità maschile trasformato, proprio in virtù di questo decentramento necessario all'esistere nel mondo.

Rimane aperta la questione se il paradigma esistenziale non sia solo un passaggio verso un'opzione radicalmente relazionale nella pedagogia di genere, la quale, specie nei confronti delle maschilità, assumerebbe la direzione di una «pedagogia che si domanda se abbia senso concepire l'educazione e la formazione come processi diretti al soggetto educando (o ai soggetti educandi, nelle loro individualità) e non piuttosto alle relazioni (educative)» (Cagol, 2022, p. 251).

² Con la nozione di soggetto-persona la più avanzata riflessione filosofico-educativa italiana (cfr. Cambi, 2007) ha anticipato di almeno un decennio le più recenti riflessioni di Biesta, che, riferendosi alla tradizione pedagogica tedesca, sta cercando di introdurre nel dibattito anglofono la nozione di “persona” come dimensione della *subject-ness*. Non si può indagare oltre, in questa sede, tale possibile confronto.

Riferimenti bibliografici

- Benner D., *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim, BELTZ Juventa, 2015.
- Biemmi I., Mapelli B., *Pedagogia di genere. Educare e educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Milano, Mondadori, 2023.
- Biesta G. J. J., *Philosophy of Education for the Public Good: Five Challenges and an Agenda*, in «Educational Philosophy and Theory», 44(6), 2012a, pp. 581-594.
- Biesta G. J. J., *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*, in «Phenomenology & Practice», 6(2), 2012b, pp. 35-49.
- Biesta G. J. J., *The beautiful risk of education*, Boulder (CO), Paradigm Publishers, 2014.
- Biesta G. J. J., *Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited*, in «Educational Theory», 70(1), 2020, pp. 89-104.
- Biesta G. J. J., *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2022.
- Biesta G. J. J. *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, in «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», 27(1S), 2023, pp. 9-20.
- Burgio G., *L'identità di genere maschile. Una proposta teorica problematizzante*. In S. Bauzon (a cura di), *Quale identità di genere?*, Pisa, ETS, 2024, pp. 65-78.
- Butler J., *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*, New York-London, Routledge (1990), trad. it., Scambi di genere, Milano, Sansoni, 2004.
- Cagol M., *Verso una pedagogia radicalmente relazionale*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 12(2), 2022, pp. 250-264.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.
- Cambi F. (a cura di), *Soggetto come persona*, Roma, Carocci, 2007.
- Chello F., Maltese S. (a cura di), *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, Milano, FrancoAngeli, 2024.
- Clatterbaugh K., *Contemporary perspective on masculinity: Men, women, and politics in modern society*, Boulder (CO), Westview Press, 1990.
- Derrida J., *Marges de la philosophie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1972.
- Di Grigoli A., *Teorizzare la mascolinità tra passato e presente. Uno sguardo al posizionamento disciplinare degli studi critici sulle mascolinità e prospettive future per la pedagogia. Teorie pedagogiche e pratiche educative*, in «Bollettino della Fondazione 'Vito Fazio Allmayer」, XLIX(1-2), 2020, pp. 115-134.
- Di Grigoli A., *Educare figli maschi: un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*, Milano, FrancoAngeli, 2025.
- Edwards T., *Culture of masculinity*, New York, Routledge, 2026.
- Giammei A., *Parlare fra maschi. Stare insieme dentro e fuori gli stereotipi di genere*, Torino, Einaudi, 2025.
- Hand M., Parker S.G. (a cura di), *Policy Special Issue: Relationships and Sex Education*, in «Journal of Philosophy of Education», 56(5), 2022, pp. 637-801.
- hooks b., *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*, Milano, Il Saggiatore, 2022.

- Maltese S., *Traiettorie underground della formazione. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali*, Milano, Franco Angeli, 2017.
- Maltese S., *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*, Lecce, Pensa Multi-media, 2020.
- Maltese S., *Dalle traiettorie underground verso gli altrove della formazione. Il movimento pedagogico delle adolescenze non binarie*, in «Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione ‘Vito Fazio-Allmayer’», LI, 2, 2022, pp. 157-178.
- Mantegazza R., *Per fare un uomo. Educazione del maschio e critica del maschilismo*, Pisa, ETS, 2008.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell’educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008.
- Oliverio S., Πάθει μάθος o per una teoria non costruttivista dell’apprendimento. “*Possibilità*”, esperienza ed educazione, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», IX(1), 2019, pp. 489-515.
- Oliverio S., *Subjectification and Existentialism in Contemporary Educational Theory. «Teoría de la Educación»*, 34(1), 2022, pp. 11-32.
- Reichenbach R. (Ed.), *Philosophy of Education and the Transformation of Educational Systems*, in «European Educational Research Journal», 10(3), 2011, pp. 287-392.