



<http://www.pedagogiadelledifferenze.it/>

Anno LIII, n. 2, luglio-dicembre 2024 – ISSN 2785-6895

**SIMONE COLLI VIGNARELLI**

***Queerizzare il maschile: la sovversione della  
Norma eterosessuale attraverso l'auto-  
formazione della professionista***

**Come citare:**

Colli Vignarelli S. (2024), *Queerizzare il maschile: la sovversione della Norma eterosessuale attraverso l'auto-formazione della professionista*, in "Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LIII, 2, 19-32.

**Abstract**

The theory of hegemonic masculinity, developed by Raewyn Connell (1987), provides a key reference point for understanding how certain forms of masculinity come to dominate not only the feminine but also other marginalised forms of masculinity. However, in order to truly subvert the matrix that produces these power dynamics – even at the educational level – and to address the limitations imposed by the binary constructs of gender, it is necessary to take the critical point of view of queer theories (De Lauretis, 1999; Arfini, Lo Iacono, 2012; Bernini, 2017) in order to queer the very concept of masculinity. [...]

**Keywords:** queer pedagogy, masculinity, training clinic, heterosexual norm, self-training.

SIMONE COLLI VIGNARELLI\*

## ***Queerizzare il maschile: la sovversione della Norma eterosessuale attraverso l'auto-formazione della professionistà***

### **Abstract**

La teoria della *maschilità egemone*, elaborata da Raewyn Connell (1987), costituisce un punto di riferimento fondamentale per comprendere come determinate forme di maschilità dominino non solo il femminile, ma anche altre forme di maschilità marginalizzate. Tuttavia, per sovvertire realmente la matrice che produce – anche a livello educativo – queste dinamiche di potere e affrontare le limitazioni imposte dai costrutti binari del genere, è necessario assumere il punto di vista critico delle teorie *queer* (De Lauretis, 1999; Arfini, Lo Iacono, 2012; Bernini, 2017) al fine di *queerizzare* il concetto stesso di maschilità. Questo processo implica la decostruzione dell'ordine obbligatorio eterosessuale (Wittig, 1992/2019), inteso come *modo di produzione, rapporto sociale e metro di giudizio* (Zappino, 2019), che costituisce i sessi, i generi e gli orientamenti sessuali entro un modello binario (Burgio, 2012). All'interno di questo contesto teorico, la pedagogia *queer* (Burgio, 2019; Di Grigoli, 2023; Mayo, Rodriguez, 2019) si pone come strumento essenziale per riformulare le pratiche educative, non solo offrendo alternative pluralistiche del maschile, ma anche sfidando radicalmente il sistema sociale eterosessuale di sesso/genere/orientamento sessuale. Nel presente contributo, si vuole, quindi, mettere in evidenza la centralità della formazione della professionistà dell'educazione e sviluppare una riflessione pedagogica che unisce la pedagogia *queer* con la Clinica della formazione (Massa, 1990, 1992). Questi approcci possono essere impiegati al fine di proporre pratiche di analisi clinica (Massa, 1990) e *queer* dell'intreccio tra la storia di formazione personale e professionale e come strumento decostruttivo

\* Dottorando nel DIN “Immagine, Linguaggio, Figura: forme e modi della mediazione” presso l'Università degli studi di Milano, la sua sede operativa è l'Università degli studi di Milano-Bicocca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”. Persegue un interesse di ricerca sulla pedagogia *queer*, con un approfondimento specifico sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Inoltre, si occupa di intersezionalità e linguaggio nei processi educativi e formativi.

e sovversivo di auto-formazione volto alla sovversione del sistema eterosessuale che si ri-produce – anche a livello latente – nelle pratiche e nei dispositivi educativi.

Parole chiave: pedagogia *queer*, maschilità, clinica della formazione, norma eterosessuale, autoformazione.

The theory of hegemonic masculinity, developed by Raewyn Connell (1987), provides a key reference point for understanding how certain forms of masculinity come to dominate not only the feminine but also other marginalised forms of masculinity. However, in order to truly subvert the matrix that produces these power dynamics – even at the educational level – and to address the limitations imposed by the binary constructs of gender, it is necessary to take the critical point of view of queer theories (De Lauretis, 1999; Arfini, Lo Iacono, 2012; Bernini, 2017) in order to queer the very concept of masculinity. This process implies the deconstruction of the obligatory heterosexual order (Wittig, 1992/2019), understood as a *mode of production, social relationship and standard of judgement* (Zappino, 2019), which assumes on the value of Norm (Mieli, 1977) and which constitutes the sexes, genders and sexual orientation within a binary model (Burgio, 2012). Within this theoretical context, queer pedagogy (Burgio, 2019; Di Grigoli, 2023; Mayo, Rodriguez, 2019) stands as an essential tool to reformulate educational practices, offering not only pluralistic alternatives of masculinity, but also radically challenging the heterosexual social system of sex/gender/sexual orientation. The aim of the present contribution is to emphasise the centrality of the training of educational professionals and to develop a pedagogical reflection that intersects queer pedagogy with the “Training Clinic” (Massa, 1990, 1992). These approaches can be used to propose practices of clinical (Massa, 1990) and queer analysis of the intertwining of personal and professional training history, and as a deconstructive and subversive instrument of self-training aimed at the subversion of the heterosexual system that is re-produced – even at a latent level – in educational practices and devices.

Keywords: queer pedagogy, masculinity, training clinic, heterosexual norm, self-training.

## **1. Introduzione**

Negli ultimi decenni, gli studi sulle maschilità hanno aperto nuove prospettive critiche nel campo delle scienze sociali e della pedagogia. In

particolare, il concetto di *maschilità egemone*, elaborato da Raewyn Connell (1987), ha costituito un punto di riferimento fondamentale per comprendere come determinate forme di maschilità si trovino in una posizione di dominio non solo rispetto al femminile, ma anche nei confronti di altre forme di maschilità marginalizzate. Tuttavia, per sovvertire realmente la matrice che produce – anche a livello educativo oltre che giuridico, medico e sociale – queste dinamiche di potere e affrontare le limitazioni imposte dai costrutti binari del genere, è necessario assumere il punto di vista critico e rivoluzionario delle teorie *queer* (De Lauretis, 1999; Arfini, Lo Iacono, 2012; Bernini, 2017) al fine di *queerizzare* il concetto stesso di maschilità. Nel primo paragrafo, verrà quindi messo in evidenza il valore aggiunto che le teorie *queer* possono apportare agli studi sulle maschilità. In particolare, si intende affermare che la maschilità, così come la femminilità e il costruito di genere stesso, si costituisce performativamente (Butler, 1990/2017, 2015/2017) a partire da pratiche educative che ri-producono l'ordine obbligatorio dell'eterosessualità (Wittig, 1992/2019), inteso come *modo di produzione, rapporto sociale e metro di giudizio* (Zappino, 2019), che costituisce i sessi, i generi e gli orientamenti sessuali entro un modello binario (Burgio, 2012).

A partire da tale complesso teorico, che trova la sua espressione nella pedagogia *queer* (Burgio, 2019; Di Grigoli, 2023; Mayo, Rodriguez, 2019), si metteranno a fuoco le implicazioni educative e le opportunità pedagogiche di questo tipo di sguardo. Verrà discusso come i processi educativi contribuiscono alla riproduzione di corpi e soggettività binarie ed eternormate, inserendo  $\text{ə}$  bambino  $\text{ə}$  all'interno di modelli predefiniti e dicotomici di maschilità e femminilità. Adottando un paradigma *queer* in pedagogia, diventa possibile scardinare tali modelli e costituire dispositivi educativi che permettano di aprire mondi entro cui ogni corpo e soggettività possa scoprire il divenire di se stesso. In tal senso, l'educazione diviene uno spazio/tempo politico di sovversione e trasformazione, in cui la Norma eterosessuale (Mieli, 1977) può essere decostruita.

Infine, nell'ultimo paragrafo, si proporrà un intreccio tra la pedagogia *queer* e la Clinica della formazione (Massa, 1990) al fine di evidenziare la centralità della formazione de  $\text{ə}$  professionista dell'educazione. In particolare, verrà sottolineata l'importanza di

un'analisi critica, clinica e *queer* della propria storia di formazione, al fine di sovvertire i modelli di genere e sessualità interiorizzati attraverso le esperienze formative personali. Questo tipo di analisi diviene processo di auto-formazione che consente di avere consapevolezza delle pratiche e dei gesti educativi che ri-producono – spesso a livello latente e involontario – la Norma eterosessuale.

## **2. *Queerizzare il maschile***

Gli studi sulla maschilità si sono sviluppati, in particolare, a partire dal contributo teorico di Raewyn Connell. Nello specifico, nel suo testo *Gender and Power* (1987), in un capitolo intitolato *Hegemonic Masculinity and Emphasized Femininity* (pp. 222-230), l'autrice sistematizza il concetto di maschilità egemone, affermando che questa “è sempre costituita in relazione a varie forme subordinate di maschilità, così come in relazione alle donne” (p. 222). Connell sostiene che tale modello si trova in una posizione di dominio rispetto al femminile e ad altre espressioni di genere maschile che non rispecchiano le caratteristiche egemoniche. Inoltre, l'autrice riflette sui processi attraverso i quali questa forma di potere viene socialmente costruita e in che modo è riuscita ad acquisire un'influenza dominante a scapito delle donne e delle altre identità maschili.

La maschilità egemone può, quindi, essere definita come “una forma specifica di maschilità in un dato contesto storico e sociale che *legittima* disuguaglianze di genere tra uomini e donne, tra maschilità e femminilità e tra le maschilità” (Messerschmidt, 2018/2022, p. 54). Con lo sviluppo dei *Critical Studies on Men and Masculinities* (CSMM), molte critiche sono state rivolte al concetto di maschilità egemone e Connell, con il contributo di James W. Messerschmidt (2005), ha proposto una rielaborazione in chiave sistemica di questa teoria. Nella sua nuova versione, vengono distinti tre livelli – globale, regionale e locale – che interagiscono e contribuiscono alla creazione dell'idea egemonica di maschilità. Le autore affermano che “le costruzioni regionali e locali della maschilità egemonica sono modellate dall'articolazione [dei] sistemi di genere con processi globali” (p. 849). In sintesi, attraverso tale teorizzazione è possibile affermare che: “«differenti culture e differenti periodi storici costituiscono il genere in maniera differente». Tale pluralità [...] va tenuta in considerazione anche dal punto di vista sincro-

nico, presupponendo maschilità differenti a seconda delle varie culture” (Burgio, 2020, p. 31). In tal senso, la maschilità non è una caratteristica innata, ma il risultato di una costruzione sociale che prende forma attraverso “una configurazione di pratiche organizzate *in relazione* alla struttura delle relazioni di genere” (Messerschmidt, 2018/2022).

Queste teorie sono utili per comprendere quali sono i processi e le pratiche che costituiscono l’idea egemonica di maschilità in un determinato contesto e, dal punto di vista pedagogico, consentono di identificare i processi formativi che educano bambini, ragazzi e uomini entro un modello preciso di maschilità. D’altro canto, uno dei rischi di questi studi è quello di fotografare una realtà fatta di diseguglianze, ma di non muovere una critica radicale alla matrice che produce questa condizione di realtà. Quello che intendo dire è che il concetto di maschilità egemone – da solo – rischia di mantenere intatto l’ordine eterosessuale (Wittig, 1992/2019) e binario che prevede l’esistenza di due sessi (maschio/femmina), ai quali sono associati due generi (maschile/femminile) e che vengono pensati nella loro reciproca attrazione (eterosessualità).

Per superare questo limite, può essere utile abbracciare il paradigma critico delle teorie *queer* (De Lauretis, 1999; Arfini, Lo Iacono, 2012; Bernini, 2017) che, a partire dal punto di vista delle minoranze di genere e sessualità – tra queste anche le donne in quanto “minoranza politica” (Zappino, 2019, p. 38) –, mira a decostruire l’ordine eterosessuale che ri-produce, come affermato poco sopra, l’opposizione binaria tra i sessi, i generi e gli orientamenti sessuali (Burgio, 2012). Di conseguenza, questo posizionamento non si limita a riconoscere i processi di costruzione della maschilità, ma critica le strutture di potere che vedono il maschile e il femminile come uniche possibilità, per quanto molteplici e differenziate al loro interno. Le teorie *queer* invitano a spostare l’attenzione dalla maschilità egemone come forma di dominio, all’eterosessualità intesa non come orientamento sessuale ma come sistema sociale che assume il valore di Norma, come asserisce Mario Mieli (1977) in *Elementi di critica omosessuale*. L’autore presenta tale concetto affermando che: “la società repressiva considera «normale» soltanto un tipo di monosessualità, quello eterosessuale, e imposta l’educastrazione al fine di determinare esclusivamente l’eterosessualità. La Norma, pertanto, è eterosessuale” (p. 23).

In questo contesto, si intende assumere la definizione di eterosessualità fornita da Federico Zappino (2019) in *Comunismo queer. Note per una sovversione dell'eterosessualità*, vicina epistemologicamente a quella di Monique Wittig e Mario Mieli. Secondo l'autore, la nozione di eterosessualità può essere impiegata per riferirsi:

1) a un *modo di produzione* delle persone, ossia alla razionalità che presiede alla produzione degli uomini e delle donne, da cui chiaramente discende che gli uomini e le donne non esistono “naturalmente” ma sono a loro volta il prodotto di un costante e performativo 2) *rapporto sociale*, fondato sulla trasfigurazione di questa produzione diseguale e gerarchica dei generi nella “differenza sessuale”, la quale assurge a sua volta a 3) *metro di giudizio* da cui dipende implicitamente o esplicitamente la valutazione, non meno che la possibilità, la conformità, l'inclusione condizionale, o l'esclusione radicale, di ogni forma di soggettivazione e di relazione, cisgenere o trans\* che sia (p. 192).

In questo senso, è a partire dalla Norma eterosessuale che viene *naturalizzata e normalizzata* e si ri-produce performativamente (Butler, 1990/2017, 2015/2017) l'opposizione binaria di maschio/femmina e maschile/femminile, che struttura il sistema sesso/genere/orientamento sessuale. Quello che si vuole criticare, quindi, non è l'eterosessualità in quanto orientamento sessuale ma la struttura educativa, medica, giuridica e sociale che costringe i corpi e le soggettività – o tenta di farlo – entro una Norma che è eterosessuale. All'interno di questo sistema normativo, per essere identificati come *maschi*, non basta essere nati con un'anatomia socialmente identificata come *maschile*, ma “bisogna comportarsi da maschi, mettere continuamente in scena una *performance* di maschilità” (Burgio, 2021, p. 34), e, continua Giuseppe Burgio, “la rappresentazione paradigmatica della maschilità «normale» deve comprendere l'eterosessualità” (*ibidem*). La maschilità non può, quindi, essere osservata senza tenere conto del sistema sociale eterosessuale ma occorre *queerizzare* lo sguardo su di essa per *queerizzare* la maschilità stessa, sovvertendo così i presupposti normativi entro cui essa prende forma.

### **3. *Queerizzare* la pedagogia**

La costruzione della maschilità – così come della femminilità e delle dimensioni stesse di genere e sessualità – avviene attraverso processi formativi di tipo formale, non formale e informale (Burgio, 2020). Se-

condo la prospettiva pedagogica proposta da Giuseppe Burgio (2020), la maschilità si costituisce attraverso una formazione sociale che insegna cosa significa essere uomini, imponendo modelli familiari rigidi e normativi. Il processo di ri-produzione della maschilità prevede delle *performance* di genere che vengono costantemente richieste alle persone socializzate come maschi: non piangere, essere forte, indipendente, competitivo, protettivo nei confronti delle femmine, preferire giochi d'azione e sport fisici a quelli artistici e creativi e così via. Questi modelli di maschilità sono ulteriormente consolidati dal controllo esercitato dal gruppo dei pari, e con il tempo vengono interiorizzati, “portando a una forma di autoeducazione” (p. 39). In tal senso, gli uomini cercano di conformarsi al modello sociale condiviso di *virilità*, costruendo il loro comportamento in base a esso. In sintesi, ciò che afferma Burgio, è che comportarsi da uomo richiede un processo educativo, sia intenzionale che non intenzionale.

Se si osserva il processo descritto da Burgio a partire dalla prospettiva della *pedagogia queer* (Burgio, 2019; Di Grigoli, 2023; Mayo, Rodriguez, 2019), è possibile affermare che i modelli maschili e femminili sono *prodotti* entro il più ampio ordine obbligatorio dell'eterosessualità e sono, infatti, strettamente connessi ai modelli, posti in opposizione binaria, del femminile: essere composte, calme, dolci e premurose, preferire attività tranquille, desiderare le attenzioni maschili e attirarle a sé (anche quelle più violente. Ad esempio, alle bambine viene insegnato ad interpretare atteggiamenti aggressivi nei loro confronti da parte di bambini maschi, come spinte e pizzicotti, come segni d'affetto) e così via. Non solo, questi modelli binari ed eteronormativi squalificano qualsiasi corpo o soggettività che esce dalla presunta normalità, ad esempio  $\varnothing$ <sup>1</sup> bambin $\varnothing$  intersex<sup>2</sup>, trans\*<sup>3</sup> e con un

<sup>1</sup> Al fine di evitare il maschile sovraesteso e un linguaggio binario, in questo contributo si userà lo schwa ( $\varnothing$ ) per riferirsi a tutte le soggettività e a tutti i generi. La modalità di utilizzo di tale simbolo abbraccia la proposta elaborata da Vera Gheno (2021) e, sempre concordando con l'autrice, si è preferito scegliere, dove possibile, delle perifrasi ed espressioni che ne limitino l'impiego.

<sup>2</sup> Con intersex si intende una persona i cui caratteri sessuali non sono ascrivibili alla norma binaria dei sessi perchè presentano delle *Variazioni delle Caratteristiche di Sesso* (VCS). Per approfondire si consiglia il testo curato da Michela Balocchi (2019) dal titolo *Intersex. Antologia multidisciplinare*.

<sup>3</sup> Utilizzo il termine trans\* come termine ombrello che comprende tutte le persone

orientamento non-eterosessuale non sono contemplatø. Allo stesso modo, i processi di controllo deø pari avvengono assumendo il sistema dell'eterosessualità come *metro di giudizio* volto a valutare quanto l'altrø sia conforme ai modelli normativi di corporeità e soggettività. L'educazione e l'auto-educazione non solo limitano – o rischiano di limitare – le possibilità del maschile – e del femminile – ma divengono strumento di *produzione* di un certo tipo di normalità dei corpi e delle soggettività che rischia di marginalizzare tutto ciò che devia da essa creando delle diseguglianze.

Lo sguardo *queer*, quindi, smaschera il carattere ri-produttivo, performativo e normativo del sistema eterosessuale affermando che le dimensioni che lo compongono – sesso/genere/orientamento sessuale – non sono altro che “prodotti storici che sono poi stati congiunti e reificati come naturali nel corso del tempo” (Butler, 1988/2012). Come afferma Judith Butler, “uno dei modi in cui questo sistema di eterosessualità obbligatoria viene riprodotto e celato [è] l'educazione dei corpi in sessi distinti, con parvenze «naturali» e altrettante «naturali» disposizioni eterosessuali” (ivi, p. 87). Anche Mieli (1977) vede nell'educazione o, meglio, nell'*educastrazione*, la chiave della riproduzione della Norma eterosessuale. Infatti, l'autore afferma che questa: “ha come obiettivo la trasformazione del bimbo, tendenzialmente polimorfo e «perverso», in adulto eterosessuale, eroticamente mutilato ma conforme alla Norma” (p. 17). Per questi motivi, non è sufficiente – seppur importante – educare alla pluralità del maschile ma occorre avviare dei processi capaci di decostruire i presupposti della costruzione binaria del genere e della sessualità. Non è abbastanza moltiplicare le possibilità di espressione identitaria se queste rimangono inserite entro due polarità. La postura *queer* invita a sbavare i confini, a sovvertire i termini del discorso e ad aprire possibilità altre che decostruiscono l'ordine considerato naturale. Questo può avvenire riconoscendo le premesse pedagogiche eteronormative e binarie che guidano le pratiche educative o, per dirla con Mieli, *educastranti*, a partire dall'infanzia. Per fare un esempio, l'usanza del *gender reveal* mette in evidenza

che non si riconoscono nel genere assegnato alla nascita, che hanno iniziato o concluso un percorso di affermazione di genere o che si identificano al di fuori del binarismo di genere (persone non binarie).

il carattere produttivo e performativo del sistema eterosessuale. Un *gender reveal* è una festa in cui genitori futuri annunciano il sesso del/della bambino/a<sup>4</sup> utilizzando torte, fuochi d'artificio, coriandoli o altri oggetti che, rivelando il colore blu (maschile) o rosa (femminile), svelano il sesso della nasciturə o, meglio, lo producono. A partire da quel momento, prima ancora della nascita, il sesso inserirà socialmente quella creatura entro un genere che verrà insegnato e ri-prodotto attraverso pratiche educative e microcondizionamenti, spesso non intenzionali, che produrranno – o tenteranno di farlo – performativamente uomini e donne eterosessuali. Questo avviene attraverso la scelta del nostro nome, del colore della cameretta, dei vestiti e delle tutine, l'immaginario legato al nostro futuro, la scelta dei giochi con cui possiamo o non possiamo giocare e così via. L'educazione è, quindi, spesso agita come strumento di con-formazione a modelli socioculturali vigenti in una certa società e questo avviene attraverso molteplici pratiche, intenzionali o meno, che fungono da vere e proprie “manovre di correzione” (Orsenigo, 2017, p. 62) atte a produrre le persone entro la Norma eterosessuale.

Assumere un paradigma *queer* in pedagogia, significa assumere il punto di vista delle minoranze sessuali per osservare le teorie e le pratiche educative. In tal senso, è esemplare il lavoro proposto da Giuseppe Burgio (2021) sulla bisessualità maschile attraverso il quale, in realtà, decostruisce le rigide divisioni binarie dell'orientamento sessuale facendo saltare il concetto stesso di orientamento sessuale. L'autore invita, infatti, a fare la stessa operazione a partire dal punto di vista delle persone intersex e delle persone trans\*, che sovvertono il binarismo dei sessi e del genere: “Queste tre soggettività – intersessuali, trans\* e bisessuali – ci dicono che dovremmo ampliare radicalmente le categorie di analisi e offrono un potenziale effetto fertilizzante alle politiche dell'identità e del desiderio” (p. 167). Questo non vuol dire eliminare qualsiasi tipo di differenza e di processo di soggettivazione identitaria, non significa affermare che non possa esistere un orientamento eterosessuale, ma, al contrario, significa aprire spazi di possibilità che non siano precostituiti attraverso le categorizzazioni

<sup>4</sup> Uso volutamente la formulazione maschile/femminile per sottolineare il carattere binario di questa pratica.

eteronormative. Significa sovvertire i termini della Norma eterosessuale, binaria e dicotomica, partendo dalle esperienze di vita ai margini, intesi come *luogo radicale di possibilità* (hooks, 1984).

#### **4. Narrazione di sé e decostruzione clinica e *queer***

Per contrastare i processi educativi, spesso latenti, di conformazione di genere entro un immaginario simbolico e materiale binario ed eteronormativo, è fondamentale formare professionisti dell'educazione capaci di predisporre dispositivi educativi che sovvertono tale logica. Questo comporta, in primo luogo, la necessità di inserire nei corsi universitari rivolti a educatori e insegnanti – ma anche assistenti sociali, dottorati, infermieri, avvocati ecc. – un'attenzione trasversale e critica alle tematiche di genere e sessualità, che spesso non vengono affrontate adeguatamente. Infatti, “l'assenza di una formazione *ad hoc* e l'impossibilità di poter considerare scontata e diffusa una sensibilità – politica e civile – sulle questioni di genere costituiscono alcuni degli elementi che infragiliscono il profilo professionale di molte figure educative” (Brambilla, 2023, p. 29). Questa mancanza, fa sì che la storia di formazione individuale, le modalità, gli stili e i vissuti educativi di genere e sessualità esperiti da ciascun professionista entrino in modo preponderante e spesso latente, nell'agire educativo.

In questa sede, si vuole proporre una riflessione che coniuga lo sguardo critico della pedagogia *queer* all'approccio pedagogico della Clinica della formazione, delineato dal pedagogista italiano Riccardo Massa (1990, 1992). In un articolo postumo, pubblicato in *Aprire Mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa* (Centro Studi Riccardo Massa, 2020), l'autore la definisce come: “una via per ritrovare, per riaffermare o semplicemente per ricercare un'attitudine pedagogica che tenta di darsi quella consistenza epistemologica che la pedagogia fatica a intercettare” (p. 200). Massa ha proposto una visione del sapere pedagogico come pratica di ricerca e di analisi che può essere declinata in, almeno, tre direzioni: come metodo di ricerca sull'oggetto *formazione*, “come garanzia della qualità e della specificità del sapere sull'educazione” (p. 222) e come approccio pedagogico alla formazione che assume una valenza trasformativa “non solo cognitiva ma anche affettiva ed emotiva di chi vi partecipa” (Orsenigo, Ulivieri Stiozzi, 2018, p. 23) e che, di conseguenza, genera un *guada-*

*gno formativo* sia sul primo livello (educazione) che sul secondo livello (consulenza e supervisione pedagogica) della formazione.

L'approccio clinico, al fine di osservare l'intreccio tra la storia di formazione personale e professionale, si avvale dello strumento del *chiasmo* (Massa, 1992), che permette, appunto, di riconoscere e trasformare "le doppie polarità sempre in gioco in ogni esperienza" (Riva, 2004, p. 69), i modelli, gli stili e le dinamiche educative che abbiamo conosciuto, incontrato e sperimentato nell'arco della nostra storia personale e nelle relazioni affettive e che, più o meno inconsciamente, mettiamo in atto nell'esercizio del lavoro educativo. La narrazione della propria esperienza di formazione e l'osservazione *clinica* – intesa come sguardo in profondità, critico, decostruttivo e problematizzante (ivi) – e *queer* delle storie di formazione individuale consente di analizzare le pratiche educative che abbiamo *subito* e che ci hanno inserito, in modo più o meno violento, con più o meno resistenza da parte nostra, entro l'ordine eterosessuale. L'intento di questo tipo di ricerca è, quindi, quello di decostruire e sovvertire l'azione con-formativa e violenta della Norma eterosessuale e binaria che ha agito nella nostra vita. Questo consente di compiere un'azione metariflessiva e auto-formativa sulle rappresentazioni e sui vissuti che caratterizzano la storia dello professionista, favorendo la rielaborazione della propria esperienza formativa e prevenendo la reiterazione di azioni educative che ri-producono l'ordine eterosessuale.

Il processo di decostruzione della propria storia di con-formazione diviene una responsabilità fondamentale per chiunque assuma un ruolo educativo. Unire la conoscenza dei costrutti teorici alla decostruzione della propria storia di formazione individuale è essenziale per sovvertire la Norma eterosessuale che ha agito su di noi e continua ad agire attraverso di noi. Riconoscere le pratiche educative che ci hanno formato, categorizzato e inserito entro un genere e una sessualità non solo apre la possibilità di vivere questi aspetti in modi differenti, ma consente anche di far crollare i presupposti normativi del sistema sociale eterosessuale di sesso/genere/orientamento sessuale entro cui siamo immersi sovvertendone il potere con-formativo.

## 5. Conclusion

Viviamo immersi in un sistema eteronormativo e binario che attraversa ogni aspetto della nostra vita: società, cultura, politica, medicina e edu-

cazione. In questo contesto, molte persone si conformano alla Norma eterosessuale, alcune con fatica e altre inconsapevolmente, interiorizzando i presupposti binari che strutturano il nostro mondo. Alcune lo fanno in modo consapevole, ritenendo giusto aderire a queste logiche, altre lo fanno in modo meccanico, senza aver mai messo in discussione le strutture che le definiscono. Al tempo stesso, ci sono coloro che non riescono, non possono e/o non vogliono inserirsi all'interno di tale struttura normativa: le persone intersex, trans\*, non-eterosessuali e *queer*, le soggettività che esistono ai margini di questo sistema e che ne subiscono (in maggior misura) gli effetti violenti. È proprio per loro che diventa urgente la necessità di avviare processi sovversivi e trasformativi. La comunità educativa ha la responsabilità etica e pedagogica di ripensare i dispositivi educativi, per creare spazi di possibilità oltre alle logiche binarie ed eteronormative entro cui non solo le soggettività *queer*, ma tutte le persone – comprese quelle *cisgender*<sup>5</sup> ed eterosessuali – possano liberarsi dalle costrizioni imposte e scoprire realmente chi sono.

*Queerizzare* la maschilità, allora, non significa negare o rinunciare alle identità di genere e “non è un appello a un nuovo ordine del genere, ma un invito a una decostruzione sociale massima ed egualitaria” (Borrelli, 2024, p. 210). Il che significa non permettere più che la Norma eterosessuale determini le nostre vite. In questo senso, *queerizzare* il maschile non è solo un atto di resistenza per chi non si riconosce nei modelli egemonici, ma è anche un'opportunità per ripensare radicalmente le categorie di genere e sessualità alle quali siamo, più o meno, conformate. La pedagogia *queer* ha qui un ruolo centrale: formare persone e professioniste capaci di abitare i luoghi e i tempi educativi senza reiterare le norme oppressive, capaci di mettere in atto pratiche volte a “creare collettivamente spazi e comunità politiche che consentono materialmente e simbolicamente di essere «socialmente possibili» contro le norme dominanti che allocano in modo differenziale riconoscimento e valore” (Zappino, 2024, p. 63). Solo attraverso un percorso di decostruzione, sovversione e riflessione critica sulla propria storia di formazione, sarà possibile creare contesti e dispositivi educativi capaci di aprire mondi (Centro Studi Riccardo Massa, 2020) entro i quali ognuno possa scoprire il divenire di se stesso al di fuori della Norma eterosessuale.

<sup>5</sup> Con questo termine si intendono tutte le soggettività che si riconoscono nel genere assegnato alla nascita.

## BIBLIOGRAFIA

- Arfini E., Lo Iacono C. (a cura di) (2012), *Canone inverso. Antologia di teoria queer*, Pisa, ETS.
- Balocchi M. (a cura di) (2019), *Intersex. Antologia multidisciplinare*, Pisa, ETS.
- Bernini L. (2017), *Le Teorie queer. Un'introduzione*, Milano-Udine, Mimesis.
- Borrelli I. (2024), *Gender is over*, Milano, Feltrinelli.
- Brambilla L. (2023), *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma, Carocci.
- Burgio G. (2012), *La pedagogia e il queer. Sessi, generi e desideri nel postmoderno*, in M. Stramaglia (a cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli merci e consumi*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Burgio G. (2019), *A guardia della Norma. L'omo-bi-transfobia nella prospettiva della pedagogia queer*, in E. Stradella (a cura di), *Le discriminazioni fondate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere*, Pisa, Pisa University Press.
- Burgio G. (2020), *Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 12 (20), 27-42.
- Burgio G. (2021), *Fuori Binario. Bisessualità maschile e identità virile*, Milano-Udine, Mimesis.
- Butler J. (1988), *Atti performativi e costituzione di genere: saggio di fenomenologia e teoria femminista*, in E. Arfini, C. Lo Iacono (a cura di) (2012), *Canone inverso. Antologia di teoria queer*, Pisa, ETS.
- Butler J. (1990), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York (NY), Routledge (trad. it. *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2018).
- Butler J. (2015), *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*, Harvard, Harvard University Press (trad. it. *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*, Milano, Notetempo, 2017).
- Centro Studi Riccardo Massa (a cura di) (2020), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, Milano, Franco Angeli.
- Connell R. (1987), *Gender and Power: society, the person and sexual politics*, Sydney, Allen & Unwin.

- Connell R., Messerschmidt J.W. (2005), *Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*, in “Gender & Society”, 19 (6), 829-859.
- De Lauretis T. (1999), *Soggetti Eccentrici*, Milano, Feltrinelli.
- Di Grigoli A.R. (2023), *La pedagogia queer e il riconoscimento della non-linearità identitaria. Verso un modello critico della cis-normalità in educazione*, in G. Burgio, A.G. Lopez (a cura di), *La Pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*, Milano, FrancoAngeli.
- Gheno V. (2021), *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*, Firenze, Effequ.
- hooks b. (1984), *Feminist Theory. From Margin to Center*, Boston (MA), South End Press.
- Massa R. (a cura di) (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell’educazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Massa R. (a cura di) (1992), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli.
- Mayo C., Rodriguez N.M. (eds.) (2019), *Queer pedagogies: Theory, Praxis, Politics*, New York (NY), Springer.
- Messerschmidt J.W. (2018), *Hegemonic Masculinity Formulation, Reformulation, and Amplification*, Lanham (MD), Rowman & Littlefield (trad. it. *Maschilità egemone. Formulazione, riformulazione e diffusione*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2022).
- Mieli M. (1977), *Elementi di critica omosessuale*, Milano, Feltrinelli.
- Orsenigo J. (2017), *Chi ha paura delle regole? Il reale dell’educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Orsenigo J., Olivieri Stiozzi S. (2018), *La Clinica della formazione in Italia*, in “Revue Cliopsy”, 20, 23-37.
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini.
- Wittig M. (1992), *The straight mind: And Other Essays*, Boston, Beacon Press (trad. it. *Il pensiero eterosessuale*, Verona, Ombre corte, 2019).
- Zappino F. (2019), *Comunismo queer. Note per una sovversione dell’eterosessualità*, Milano, Meltemi.
- Zappino F. (2024), *Un materialismo queer è possibile e altri scritti politici*, Milano-Udine, Mimesis.