

Educatori e Maestri di Genere Maschile in Formazione: Narrazioni Singolari e Stereotipi di Genere¹

¹Alessandro Guerriero, ²Anna Salerni, ³Chiara Antonucci, ⁴Fau Rosati, ⁵Jessica Pistella, ⁶Roberto Baiocco

¹Sapienza Università di Roma, ²Sapienza Università di Roma, ³Università di Cassino, ⁴Sapienza Università di Roma, ⁵Sapienza Università di Roma, ⁶Sapienza Università di Roma

Riassunto:

Il presente contributo esamina l'esperienza di studenti universitari di genere maschile nei percorsi formativi di cura educativa, ambiti di studio storicamente femminilizzati. Basandosi su un approccio qualitativo, l'obiettivo dello studio è far emergere gli stereotipi connessi alla maschilità nei contesti della prima infanzia, sia all'interno della formazione che nel mondo lavorativo. Attraverso la somministrazione di un'intervista semi-strutturata a 21 studenti di tre differenti corsi di laurea di area pedagogica, si sono esplorati gli atteggiamenti e le opinioni nei confronti della limitata presenza di persone di genere maschile in ambito educativo. Dalle interviste emerge che, se l'essere un educatore di genere maschile rappresenta spesso un vantaggio durante la formazione, nei contesti lavorativi dedicati alla prima infanzia questo rappresenta spesso un limite. I risultati sollecitano una riflessione sul ruolo delle *caring masculinities* e mostrano quanto lavoro sia ancora necessario per decostruire le rappresentazioni normative legate al maschile.

Parole chiave: educazione, maschilità, stereotipi di genere, segregazione di genere, *caring masculinities*.

Abstract:

This study explores the experiences of male students enrolled in training programs for educational and care professions traditionally dominated by women. Using a qualitative approach, the study aims to shed light on the gendered stereotypes surrounding masculinity in both educational contexts and the broader labor market. Drawing on semi-structured interviews with 21 students from three different pedagogical degree programs, the research investigates their perceptions and attitudes regarding the underrepresentation of men in the educational field. The analysis reveals a complex dynamic: being a man is often perceived as an advantage during university training—frequently linked to positive discrimination—yet it tends to become a constraint in early childhood education settings, where suspicion or discomfort may arise. The findings

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle persone autrici che ne condividono impianto e contenuti. Per quanto riguarda le attribuzioni delle singole parti, esse risultano così divise: Alessandro Guerriero paragrafo 1, 2, 3, 4; Fau Rosati 2, 3, Roberto Baiocco paragrafo 1, 4, Chiara Antonucci paragrafo 2, 3, Anna Salerni paragrafo 1, 4, Jessica Pistella paragrafo 2, 4.

¹ Nel presente articolo si utilizza un linguaggio ampio limitando l'uso del maschile universale o sovra-esteso che rappresenta la tendenza diffusa nella lingua italiana a usare il maschile per includere tutti i generi. Sono state privilegiate declinazioni che includono sia il maschile sia il femminile e, dove possibile, è stata data priorità a un linguaggio neutro, per esempio attraverso l'utilizzo del sostantivo "persona" (es. persone amiche) per riferirsi a tutti i generi, anche alle persone che non si identificano in uno dei due generi binari. Nel testo ci si riferirà ai concetti di "femminile" e "maschile", "uomo" e "donna" come categorie di genere socialmente costruite, ovvero come sistema di credenze e significati relativi a due generi binari e mutualmente esclusivi, a cui vengono attribuite determinate caratteristiche. In tal senso, i termini vanno intesi come indipendenti dall'assegnazione del sesso alla nascita.

invite critical reflection on the potential of caring masculinities and emphasize the ongoing need to challenge and deconstruct normative representations of gender roles, particularly those that frame care work as inherently feminine.

Keywords: education, masculinity, gender stereotypes, gender segregation, caring masculinities.

1. Introduzione

La storica divisione sessuale del lavoro, frutto dell'economia capitalista, ha creato terreno per la formazione di stereotipi che orientano le scelte scolastiche e lavorative in funzione del genere. Stereotipi di questo tipo insieme al contesto familiare e sociale, ai significati specifici che ragazze e ragazzi attribuiscono allo studio e alla tipicità di genere (Antoniucci et al., 2023b; Endendijk & Portengen, 2022; Ghigi, 2019), guidano le persone studenti ²a intraprendere percorsi di studio e carriere lavorative conformi alle aspettative sociali di genere variabile in base al grado di istruzione: nelle scuole dell'infanzia è inferiore all'1%; nella scuola primaria non supera il 5%; nella scuola secondaria di primo grado è pari a poco più del 24%; mentre nella scuola secondaria di secondo grado arriva al 34%. Il dato si inverte considerevolmente nei percorsi di istruzione e formazione terziari in cui la presenza maschile arriva a sfiorare il 61% (OECD, 2024). Questo squilibrio è determinato dal fatto che ai primi gradi è attribuito un ruolo di cura

² Nel presente articolo si utilizza un linguaggio ampio limitando l'uso del maschile universale o sovra-esteso che rappresenta la tendenza diffusa nella lingua italiana a usare il maschile per includere tutti i generi. Sono state privilegiate declinazioni che includono sia il maschile sia il femminile e, dove possibile, è stata data priorità a un linguaggio neutro, per esempio attraverso l'utilizzo del sostantivo "persona" (es. persone amiche) per riferirsi a tutti i generi, anche alle persone che non si identificano in uno dei due generi binari. Nel testo ci si riferirà ai concetti di "femminile" e "maschile", "uomo" e "donna" come categorie di genere socialmente costruite, ovvero come sistema di credenze e significati relativi a due generi binari e mutualmente esclusivi, a cui vengono attribuite determinate caratteristiche. In tal senso, i termini vanno intesi come indipendenti dall'assegnazione del sesso alla nascita.

femminilizzata e dal prestigio sociale e potere economico maggiore dato dall'insegnare in gradi scolastici più elevati (Ghigi, 2019).

Per arrivare a una vera equità di genere (o dei generi) occorre mettere in discussione il modello ciseteronormativo nel suo complesso, riconsiderando anche il legame tra cura e maschilità così da dare vita a configurazioni maschili plurali, non violente, ma soprattutto non stereotipate. In un rigido contesto socio-culturale, come quello italiano, le scelte formative e professionali che si distaccano da condizionamenti di natura sessista ed essenzialista³ assumono un ruolo cruciale nella decostruzione degli stereotipi di genere, sfidando le aspettative sociali fortemente genderizzate. Recentemente, diversi studi nazionali si sono occupati di indagare le motivazioni degli studenti a intraprendere percorsi di laurea educativi e pedagogici, sottoponendo la maschilità sotto la lente della pedagogia di genere, e aprendo a una riflessione pedagogica e a un'analisi critica su di essa (Alga & Boso, 2023; Biemmi & Leonelli, 2018; Deiana & Greco, 2012). In generale, tale cornice pedagogica sembra essere necessaria per: (a) individuare i limiti derivanti dalle “gabbie di genere” (Belotti, 1973), (b) delineare e applicare approcci educativi capaci di mettere in discussione la visione essenzialista legata al sesso assegnato alla nascita, (c) far emergere la pluralità di aspetti identitari e caratteristiche che definiscono una persona, (d) instaurare un nuovo ordine simbolico legato al genere maschile (Burgio, 2023; Di Grigoli, 2020).

³ Il concetto di essenzialismo fa riferimento a tutte quelle posizioni che sostengono la presenza di differenze intrinseche tra uomini e donne. Secondo la visione essenzialista, infatti, aspetti come differenze di ruoli e modi di agire dipendono da fattori biologici innati.

2. Contesto della ricerca

Il presente studio esamina le esperienze e gli atteggiamenti di giovani studenti universitari di corsi di laurea pedagogici relativamente alla scarsa presenza maschile nei luoghi formativi e lavorativi dell'educazione, stimolando la riflessione su potenziali vantaggi e criticità. Oltre a voler analizzare quali sono le barriere e le forme di sostegno che incontrano gli uomini nei luoghi dell'educazione, la ricerca ha voluto dar voce agli studenti di genere maschile per comprendere in che modo si posizionano circa le credenze culturali riguardo la maschilità e le aspettative generate dai ruoli di genere che incontrano lungo il loro percorso di professionalizzazione nel campo dell'educazione.

3. Metodologia

3.1 Partecipanti e Procedure

Gli studenti di genere maschile dei corsi di laurea triennale e magistrale in Scienze dell'Educazione e della Formazione (SEF), Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione (PSEF) e Scienze della Formazione Primaria (SFP) di diverse università del centro Italia (*blinded for review*) sono stati invitati a partecipare alla ricerca attraverso un reclutamento di tipo *snowball*. Ai partecipanti sono state fornite informazioni sugli obiettivi generali della ricerca ed è stato garantito l'anonimato. Prima di iniziare la raccolta dei dati, è stato chiesto loro di firmare il consenso informato per procedere. Le interviste sono state registrate e sono state svolte individualmente tra aprile e giugno 2024 (durata media di circa 30 minuti). La ricerca è stata condotta secondo la Regolamentazione Generale di Raccolta Dati 679/2016 e le linee guida della

Dichiarazione di Helsinki ed è stata approvata dal Comitato Etico del Dipartimento XXX (*blinded for peer review*). Il gruppo finale è costituito da 21 studenti di genere maschile di età compresa tra i 19 e i 39 anni ($M_{età} = 26,00$; $DS = 5.70$). Tutti i partecipanti sono di nazionalità italiana e la maggior parte è residente a XXX (*blinded for review*). La maggior parte si identifica come cisgender ed eterosessuale ($n = 16$; 76%), seguita da una minoranza transgender, gay e/o bisessuale ($n = 6$; 28%). La Tabella 1 riporta alcune caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti.

	$M (DS) / n (%)$
1. Età	26.04 (5.7) (Min = 19; Max = 39)
2. Orientamento sessuale	
Eterosessuale	16 (76.2%)
GB+	5 (23.8%)
3. Identità di genere	
Uomini cisgender	20 (95.24%)
Uomini transgender	1 (4.76%)
4. Corso di laurea	
SEF	9 (42.86%)
PSEF	2 (9.53%)
SFP	10 (47.61%)
5. Status socioeconomico	
Alta	2 (9.52)
Media	14 (66.7%)
Bassa	5 (23.8%)

Nota. GB+: uomini gay, bisessuali o con orientamento sessuale non eterosessuale
SEF: Scienze dell'Educatione e della Formazione; PSEF: Pedagogia e Scienze dell'Educatione e della Formazione; SFP: Scienze della Formazione Primaria

Tabella 1. Caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti ($n = 21$)

3.2 Strumenti per la raccolta dei dati

I partecipanti hanno risposto a un breve questionario sociodemografico per poi prendere parte a un'intervista semi-strutturata dal nome “*Educazione: quando sono gli uomini a ricoprire la professione di educatore/maestro*”. Il protocollo dell'intervista prevede cinque sezioni che indagano: (1) le motivazioni che hanno spinto i partecipanti a iscriversi ai diversi corsi di laurea pedagogici; (2) le reazioni delle persone significative - come familiari e amici - in seguito alla scelta formativa intrapresa; (3) gli episodi negativi e positivi legati all'essere ragazzi/uomini iscritti ai corso di laurea di ambito educativo; (4) le opinioni e gli atteggiamenti nei confronti degli educatori di genere maschile; (5) i rapporti tra benefici e criticità delle azioni educative di una figura maschile.

3.3. Analisi dei Dati

Le interviste sono state trascritte e analizzate attraverso un'analisi tematica di tipo *bottom up*, ovvero basata sui dati (Braun & Clarke, 2022) da parte dei componenti del gruppo di ricerca. L'analisi ha seguito cinque fasi principali di codifica: (1) lettura e riletture dei dati trascritti al fine di familiarizzare con essi e generare una serie di codici iniziali; (2) discussione e ridefinizione dei codici iniziali con il gruppo di ricerca e creazione di un *codebook* condiviso; (3) ricodifica dei codici in temi e sottotemi; (4) costruzione e discussione della struttura tematica; (5) definizione della struttura tematica finale. I partecipanti avevano la possibilità di esprimere una pluralità di opinioni; di conseguenza, le risposte fornite da un medesimo intervistato possono essere associate a più di un tema o sottotema emerso nell'analisi.

3.4. Risultati

Attraverso l'analisi tematica delle interviste sono stati identificati 7 temi raggruppabili in tre dimensioni principali: (1) *esperienziale*; (2) *cognitiva*; (3) *emotiva*. L'immagine 1

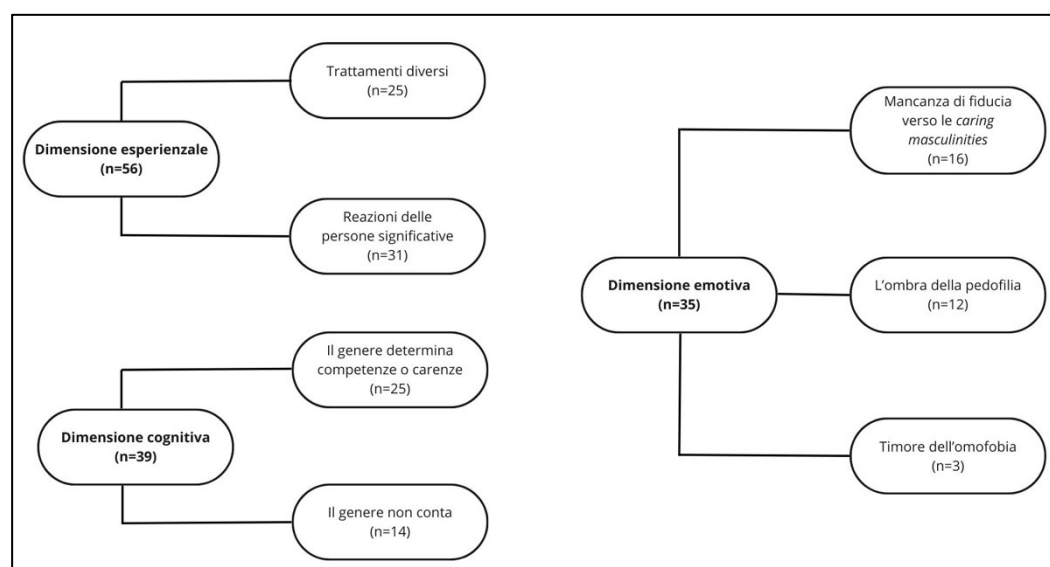


Figura 1. Le tre dimensioni principali e i relativi temi

presenta sinteticamente le dimensioni individuate e i relativi sottotemi.

3.4.1. Dimensione esperienziale

Le esperienze degli uomini che decidono di intraprendere percorsi accademici e lavorativi pedagogici possono variare a seconda del contesto, rientrando in una dimensione esperienziale, che si sostanzia in due sottotemi: (1.1) trattamenti diversi; (1.2) reazioni delle persone significative.

Trattamenti diversi

Gli uomini nei contesti educativi di formazione possono ricevere trattamenti vantaggiosi rispetto alle colleghe donne. Gran parte dei partecipanti ($n=13$) riconosce come la scarsa presenza maschile all'interno delle aule universitarie dei corsi pedagogici possa portare

gli studenti di genere maschile a essere notati e “ammirati” con più facilità:

La presenza [maschile di studenti] nella nostra facoltà è molto bassa e ci sono situazioni in cui magari professori e professoressa in qualche modo cercano di premiare questa cosa e quindi veniamo trattati un po’ diversamente, come se fossimo, non lo so, degli eroi che fanno questa facoltà tipicamente femminile. [...] ci sono stati momenti in cui i ragazzi sono stati magari favoriti in qualcosa o comunque guardati con ammirazione o comunque visti diversamente, magari riconoscendogli più importanza (A., 21, SEF, ragazzo eterosessuale transgender).

Un vantaggio tratto non solo da parte del corpo docente, ma anche in ambito lavorativo: Sono stato forse un po’ più privilegiato rispetto alle mie compagne di corso. [...] Mi sono sentito un po’ spinto in avanti [...] anche rispetto al lavoro io ho sempre vissuto la stessa cosa, di essere sempre visto un po’ come l’eccezione. Qualcosa che veniva ben accolto perché rompe un po’ l’equilibrio (O., 25, PSEF, ragazzo gay cisgender).

In altri casi, l’essere uomini in contesti accademici e professionali pedagogici può portare a vivere trattamenti svantaggiosi e sfavorevoli. Alcuni partecipanti ($n=7$) raccontano episodi di ostilità, in particolare sul luogo di lavoro:

Un’esperienza negativa è legata al lavoro in un nido dove mi fecero delle strane battutine perché cambiavo i pannolini ai bambini piccoli e questa cosa inizialmente non piaceva, poi si adattarono (R., 36, SFP, ragazzo eterosessuale cisgender).

Un altro partecipante racconta di non aver subito compreso che il suo genere potesse essere la causa della diffidenza nei suoi confronti:

Non capivo di essere respinto perché maschio. In realtà pensavo che quel respingermi

fosse più una questione dovuta al non essere tanto bravo, ero davvero tanto tanto insicuro e pensavo che i bambini avessero bisogno di qualcuno che conoscessero. Andando avanti però ho capito che in realtà influiva che io fossi maschio (T., 22, SEF, ragazzo eterosessuale cisgender).

Reazioni delle persone significative

Le reazioni della famiglia e dei parenti nell'apprendere la decisione dei partecipanti di intraprendere un corso di laurea pedagogico, stereotipicamente visto come percorso universitario femminile, sono varie. La maggior parte degli intervistati ($n=11$) riporta di aver avuto sostegno e buoni *feedback* da parte dei genitori:

Mia madre ha detto: “Ok, hai fatto la scelta giusta è proprio quello che ti vedo fare da grande”, e così anche tutti i miei altri parenti. Insomma, hanno visto in me che comunque c'era una forte motivazione e che è un ambito in cui potrei dare molto e quindi erano contenti (G, 21, SEF, ragazzo eterosessuale cisgender).

Altri partecipanti ($n= 4$) invece riportano che i propri genitori non sono stati d'accordo con la scelta formativa intrapresa in quanto un lavoro non adatto agli uomini:

All'inizio i miei genitori erano molto perplessi, non si aspettavano prendessi questa strada. Credono fortemente che sia un lavoro di serie B e che non sia poi così adatto agli uomini, anche perché questa è la concezione che c'è nella società. Sembravano un po' delusi[...] (C., 31, SFP, ragazzo eterosessuale cisgender).

Le reazioni delle persone amiche, rispetto alle famiglie, sembrano essere più stupite e contrariate riguardo la strada intrapresa, in particolare perché considerano questo tipo di percorso come fallimentare a livello di opportunità lavorative e, anche, come una

minaccia all'eterosessualità:

Le persone che erano attorno a me un po' all'inizio l'han presa non tanto sul ridere però han detto: "vai in un'università dove sono tutte donne". E quindi...era più anche una battuta magari sull'orientamento sessuale, no? Cioè, che, se uno sta tanto con le ragazze poi magari diventa gay (T., 22, SEF, ragazzo eterosessuale cisgender).

Un esiguo numero di partecipanti ($n=4$) ha raccontato che la propria rete amicale ha appoggiato la scelta formativa intrapresa, riconoscendo anche una notevole motivazione: I miei amici hanno visto in me che comunque c'era una forte motivazione e che comunque è un ambito in cui potrei dare molto e quindi erano contenti" (G., 21, SEF, ragazzo eterosessuale cisgender).

2.4.2. Dimensione cognitiva

La dimensione cognitiva si riferisce a credenze e stereotipi che ruotano attorno alle figure educative di genere maschile e si sostanzia in due sottotemi speculari: (2.1) il genere determina competenze o carenze; (2.2) il genere non conta.

Il genere determina competenze o carenze

Le figure educative maschili sembrano molto apprezzate all'interno delle aule universitarie e sui luoghi di lavoro in quanto il loro genere appare come sinonimo di una maggiore professionalità ($n=12$). Un partecipante mette in luce come l'essere uomo in determinati ambiti favorisca tale idea:

[...] Questo significava che le ragazze, le educatrici facevano molta più fatica a mostrarsi e a imporre la propria professionalità. La figura diciamo di un educatore maschio [...] può aiutare a rafforzare comunque il concetto di professionalità, sia che si tratti di

educatori maschi, sia che si tratti di educatrici (O, 25 anni, PSEF, ragazzo gay cisgender).

D'altro lato, educatori e maestri possono essere ritenuti meno idonei nello svolgere la professione educativa e quindi essere svantaggiati sul lavoro, perché considerati meno materni, come riportato da alcuni ($n=7$):

Durante un lavoro domiciliare, la famiglia ha detto che preferiva un'educatrice donna perché, secondo loro, più adatta perché materna. Ho provato sconforto e incredulità (I, 33, SEF, ragazzo eterosessuale cisgender).

Altri partecipanti ($n=3$), basandosi maggiormente sulle proprie esperienze di tirocinio curricolare, riportano una serie di eventi percepiti come discriminatori in relazione al fatto di essere uomini nei contesti educativi:

A scuola ho subito episodi discriminatori verbali “tu questo non lo capisci perché sei maschio, va bene questo non lo sai fare perché sei maschio” “[...] non sei abbastanza materno, non sei abbastanza accogliente, non sei abbastanza affettuoso” (N., 27, SFP, ragazzo eterosessuale cisgender).

A causa di convinzioni essenzialiste, gli uomini sono visti come poco idonei nello svolgere professioni di cura. La rigidità di questi pregiudizi è più volte messa in luce dai partecipanti:

Negli anni sono state attribuite delle caratteristiche solo agli uomini e altre caratteristiche solo alle donne [...] C'è quindi un po' questa paura di affidarsi all'uomo, al maschio perché raccontato privo di sentimenti, cioè la storia insegna che l'uomo è privo di sentimenti (T., 22, SEF, ragazzo eterosessuale cisgender).

Il genere non conta

Secondo altre narrazioni ($n=8$), il genere può risultare un aspetto di poco conto e la qualità dell'azione educativa dipende da altri fattori:

Non dovrebbe essere tanto il genere a dare dei benefici nell'intervento educativo ma il modo in cui si mette in pratica la propria pratica educativa, il modo in cui si entra in relazione con la persona di cui ci si sta prendendo cura. [...] Sarebbe bello cercare di creare occasioni di scambio, di discussione, in cui si faccia emergere questo fatto che non è il genere a qualificare l'educatore, ma è la bravura, lo studio, la conoscenza, la formazione che ha (W., 28, PSEF, ragazzo gay cisgender).

2.4.3. Dimensione emotiva

La *dimensione emotiva* si riferisce a una serie di vissuti, talvolta contrastanti, che suscita la figura dell'educatore uomo e che si articolano attraverso tre sottotemi: (3.1) mancanza di fiducia verso le *caring masculinities*; (3.2) l'ombra della pedofilia; (3.3) timore dell'omofobia.

Mancanza di fiducia verso le caring masculinities

Gli uomini educatori vivono spesso il peso di stereotipi e pregiudizi da parte dei genitori. Diversi partecipanti ($n=14$) riportano infatti la percezione di una diffusa diffidenza verso gli uomini che decidono di intraprendere una professione di cura:

Un genitore non si sente tranquillo come con un'educatrice, proprio per l'idea che l'educatrice se donna è naturalmente portata alla cura e un uomo no. [...] Non si fiderebbero tanto quanto di un'educatrice, cioè, essendo comunque questo mondo legato al mondo femminile magari non si aspettano la stessa professionalità (A., 21, SEF, ragazzo eterosessuale transgender).

L'ombra della pedofilia

Uomini educatori che lavorano soprattutto con persone piccole e maestri delle scuole primarie corrono il rischio di essere visti come pericolosi, fino a far emergere lo spettro della pedofilia, pregiudizio riportato più volte nel corso delle interviste ($n=11$):

Mi è capitato di seguire una bambina a livello didattico, di portarla fuori per delle attività, e a un certo punto mi è stato detto tra le righe che non era opportuno che io da solo portassi questa bambina, anche magari nella stanza delle autonomie, perché, capito, l'uomo grande con la bambina piccola si tende a pensare male (D., 34, SFP, ragazzo eterosessuale cisgender).

Timore dell'omofobia

Educatori e maestri con orientamenti sessuali non eterosessuali possono temere di non essere accolti all'interno dell'ambiente lavorativo, allo stesso tempo però il proprio orientamento sessuale può entrare in relazione con la scelta professionale intrapresa. Possono, quindi, essere oggetto di una doppia stigmatizzazione in funzione del genere e dell'orientamento sessuale non eterosessuale reale o presunto tale. Alcuni partecipanti ($n=3$) riferiscono questo tipo di avversione:

Un educatore maschio può essere visto un po' di cattivo occhio. Il fatto che possa cambiare il pannolino può essere visto male dai genitori che possono anche pensare: "guarda c'hai l'educatore maschio, ma non è che questo gli piacciono gli uomini?". mi è capitato di sentire cose del genere (M., 22, SEF, ragazzo gay cisgender).

Tali posizioni possono portare gli educatori appartenenti a minoranza sessuale o di genere a temere di fare *coming out* sul luogo di lavoro per non andare incontro a episodi di

discriminazioni di carattere omolesbobitransfobico:

Un mio ex che lavora in un nido mi raccontò che aveva fatto coming out con le sue colleghe però i genitori non sono mai venuti a conoscenza di questa cosa, anzi lui aveva pure paura che, appunto, si potesse scoprire [...] Io eviterei di parlarne pure con i colleghi [...] avrei un po' paura di ritrovarmi con un sacco di problemi (L., 22, SEF, ragazzo pansessuale cisgender).

4. Discussioni

La ricerca presentata si propone di esaminare atteggiamenti, opinioni ed esperienze di studenti universitari di corsi di laurea di ambito pedagogico del centro Italia. I risultati sembrano suggerire che gli studenti di genere maschile godono spesso di un senso di ammirazione da parte del corpo docente all'interno delle classi, proprio per l'eccezionalità che rappresentano. Questo dato risulta coerente con la letteratura che evidenzia come la presenza maschile in contesti prevalentemente femminili comporti alcuni vantaggi, come una maggiore frequenza nell'essere ascoltati o l'assunzione di ruoli di rappresentanza all'interno del gruppo di studenti (Burgio et al., 2023). Parallelamente, fuori dal contesto universitario, l'essere un educatore o maestro può rappresentare una problematicità nel futuro mondo del lavoro, in termini di discriminazioni e stereotipi, eventi già sperimentati da diversi partecipanti della ricerca durante le loro esperienze di tirocinio. I risultati si pongono in continuità con la letteratura che sottolinea la frequenza di tali episodi da parte di persone colleghe e di genitori, all'interno di nidi, scuole dell'infanzia e primarie (Erden et al., 2011, Mistry & Sood, 2013).

Altro tema emerso fa riferimento alla scelta formativa degli studenti, che risulta essere maggiormente supportata dai familiari piuttosto che dalle persone amiche. Nello specifico, i genitori appaiono come coloro che sostengono la scelta intrapresa, dimostrandosi supportivi e compiaciuti. Coerentemente con Erden et al. (2011), amici e amiche hanno trovato insolito il percorso di studi dei partecipanti, sostenendo le loro posizioni facendo riferimento sia alla scarsa riconoscibilità economica e sociale delle figure professionali educative (Cooney & Bittner, 2001) che alla presenza a maggioranza femminile all'interno dei corsi di laurea pedagogici. In continuità con la letteratura sulla presenza maschile nei contesti educativi (Cruickshank et al., 2020; Cushman, 2010), i partecipanti riferiscono di essere percepiti come più autorevoli e capaci nella gestione dei comportamenti delle persone studenti (Martino, 2008).

Parallelamente, emerge lo stereotipo diffuso negli ambienti educativi della prima infanzia di considerare le educatrici e le maestre come professioniste privilegiate nell'esprimere comportamenti e azioni di maternage (Biemmi & Leonelli, 2018). Questa interpretazione innatista implica due presupposti discriminatori: da un lato, le donne sono considerate intrinsecamente predisposte alla cura, dall'altro gli uomini sono visti come incapaci di prendersi cura delle altre persone e, pertanto, non idonei ad assumere ruoli nelle professioni educative nei primi gradi scolastici. Queste congetture danno luogo a un circolo vizioso che allontana gli uomini dal lavoro di cura e porta le donne ad essere continuamente associate a questo tipo di occupazione (Belli, 2024). Allo stesso tempo, però, una minima parte degli studenti non ritiene il genere come un aspetto di cui dar conto rispetto alle qualità e competenze della persona.

Dalle narrazioni delle persone intervistate è emerso un doppio livello di stereotipi legati alla mascolinità nei contesti scolastici di primo grado: se da un lato un uomo cisgender che fa il maestro o l'educatore di nido è inteso come qualcuno che devia da uno specifico ruolo, dall'altro è anche visto come una potenziale "minaccia" – in termini di predazione sessuale - per le colleghe e per le bambine e i bambini. Esempio ne è l'associazione tra maschilità e pedofilia, stereotipo ancora presente quando si parla di uomini e professioni di cura (Joseph & Wright, 2016; Persico, 2024). Altro aspetto emerso è lo stereotipo che cerca una "naturale" connessione tra il genere maschile, la professione educativa e l'appartenenza a una minoranza sessuale, vista come una potenziale minaccia dai genitori e da chi coordina i servizi educativi. In linea con questi risultati, la letteratura evidenzia come le/gli insegnanti della scuola primaria in Italia considerino inaccettabile l'assegnazione dell'educazione di bambine e bambini a educatori gay (Abbatecola & Stagi, 2017) e come, ancora oggi, l'appartenere a una minoranza sessuale sia associata alla pedofilia (Ottaviano & Persico, 2020). Questi pregiudizi portano gli studenti appartenenti a minoranza sessuale a nascondere il proprio orientamento sessuale sul luogo di lavoro per sottrarsi a possibili discriminazioni (Irwin, 2002).

Nonostante lo studio presenti differenti aspetti innovativi rispetto al panorama italiano, non mancano alcuni limiti. Il primo, che spinge a continuare lo studio e a riproporlo nel tempo, è rappresentato dall'omogeneità del campione (composto da uomini bianchi, europei e abili). Future ricerche dovrebbero cercare di raggiungere anche studenti con differenti *background* etnici-culturali e disabilità per capire come, per esempio, variano le credenze sui ruoli di genere in base all'intersezione di diversi assi di oppressione

(DeGue et al., 2024). Interessante sarebbe replicare questo studio anche con studenti donne (cisgender o transgender) dei corsi di laurea pedagogici in modo da comprendere e valutare atteggiamenti e opinioni di chi incarna un femminile, subalterno rispetto al sistema patriarcale prevalente, riguardo la presenza di uomini negli ambiti della cura educativa. Studi futuri potrebbero anche indagare gli atteggiamenti di studenti nei confronti di educatori/educatrici e maestri/maestre LGBTQ+ che lavorano, in particolare, in contesti come nidi e scuole dell'infanzia. Un altro limite della ricerca è rappresentato dall'utilizzo di sole misure qualitative: sarebbe utile estendere futuri studi a una raccolta dati sia qualitativa che quantitativa. Le aree tematiche individuate potrebbero aiutare nella costruzione di questionari e relativi domini di indagine, in riferimento alle esperienze, opinioni e atteggiamenti relative alla presenza di uomini nei contesti educativi.

5. Conclusioni

Il presente studio mette in luce come gli stereotipi di genere contribuiscano a creare vantaggi ai futuri professionisti educativi quando sono all'interno dei contesti universitari, che tendono poi a trasformarsi in ostacoli nel mondo lavorativo esterno, in particolare nei servizi per la prima infanzia. Il genere maschile consente agli uomini di essere percepiti come professionisti validi e apprezzati, poiché rappresentano una figura eccezionale nel contesto educativo. Tuttavia, contemporaneamente, da loro ci si aspetta l'adozione di comportamenti che richiamino modelli di mascolinità dominanti, come il mantenimento di una distanza fisica nelle relazioni educative con bambine e bambini, o l'impiego di azioni di contenimento e controllo fisico (O'Keeffe, 2016).

Sono diversi i possibili ambiti di intervento che possono essere messi in atto per decostruire stereotipi di genere legati a immagini rigide del maschile e del femminile. In primo luogo, è fondamentale assumere una prospettiva intersezionale in quanto il genere non è una categoria isolata e assi come classe sociale, abilismo, *background* culturale e razzializzazione sono da tenere in considerazione quando si lavora alla progettazione e alla promozione di strategie educative di genere (Bernacchi & Di Grigoli, 2023). Un esempio di questo tipo di impegno è rappresentato dal lavoro della rete nazionale di associazioni Educare alle differenze (www.educarealldifferenze.it), che da anni porta avanti attività di educazione e formazione sulle tematiche di genere.

Inoltre, è fondamentale offrire programmi di formazione, appositamente realizzati, a insegnati nelle scuole e nelle università in modo da fornire loro gli strumenti per mettere in atto interventi efficaci di educazione al genere volti a modificare le norme sociali e culturali in relazione ai generi e capaci di formare professionisti accoglienti e solidali (Baiocco et al., 2021). Infine, è importante sviluppare progetti di sensibilizzazione che coinvolgano anche le famiglie in quanto svolgono un ruolo significativo nel conformare le aspettative di genere nei/nelle loro figli/figlie (Antoniucci et al., 2023a; DeGue et al., 2024).

Bibliografia

Abbatecola, E. & Stagi, L. (2017). *Pinks is the new black: stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Alga, M. L., & Boso, D. (2023). La dimensione sessuata dell'iniziazione al lavoro educativo: una duoetnografia sulla differenza maschile in un mondo postpatriarcale. *Pedagogia delle differenze*, 52, 1-19.

Antoniucci, C., Pistella, J., & Baiocco R. (2023a). Atteggiamenti verso l'educazione alla tipicità di genere nelle scuole: tra (in)esperienza e (im)preparazione, stereotipi e

bullismo. *Giornale Italiano di Psicologia*, 50(2), 289-320.

Antoniucci, C., Portengen, C., & Endendijk, J. J. (2023b). Like parent, like child: General and specific associations between parents' and children's binary gender identity in a gender egalitarian context. *Sex Roles*, 88(5), 225-239. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01356-y>

Baiocco, R., Antoniucci, C., Basili, E., Pistella, J., Favini, A., Martin, C. L., & Pastorelli, C. (2021). Perceived similarity to gender groups scale: Validation in a sample of Italian LGB+ and heterosexual young adults. *Sexuality Research and Social Policy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00631-5>

Belli, G. (2024). Il diritto alla cura. Ricchezze e povertà della presenza maschile nei servizi educativi per la prima infanzia. In G. Persico & S. Vincetti (A cura di), *Maschilità possibili* (pp. 45-49), Reggio Emilia: di Bambini.

Bernacchi, E. & Di Grigoli, A.R. (2023). Per un orientamento educativo genere sensitive. I progetti Boys in Care di ECaRoM. In I. Biemmi (A cura di) *La maschilità nei contesti educativi e di cura* (pp.105-124). Roma: Carocci.

Biemmi, I., & Leonelli, S. (2018). Uomini in professioni educative e di cura: considerazioni da un'indagine sul campo. *Pedagogia Oggi*, 401-417. <https://dx.doi.org/10.7346/PO-022018-25>

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>

Burgio, G. (2023). Formare i docenti per insegnare la pluralità del maschile. *LLL Lifelong Lifewide Learning*, Vol 19 No 42, 233-240. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.707>

Burgio, G., Cannito, M., Ferrero Camoletto, R., & Ottaviano, C. (2023). *Maschilità e lavori di cura: esperienze e pratiche tra sex worker educatori e infermieri*. Pisa: Edizioni ETS.

Cooney, M., & Bittner, M.T. (2001). Males in early childhood education: Their emergent issues. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 77-82. <https://doi.org/10.1023/A:1012564610349>

Cruickshank, V., Pedersen, S., Cooley, D., & Hill, A. (2020). How do male primary teachers negotiate expectations to perform gendered roles in their schools?. *The Australian Educational Researcher*, 47, 307-322. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00337-z>

Cushman, P. (2010). Male primary school teachers: Helping or hindering a move to

gender equity?. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1211-1218.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.002>

DeGue, S., Singleton, R., & Kearns, M. (2024). A qualitative analysis of beliefs about masculinity and gender socialization among US mothers and fathers of school-age boys. *Psychology of Men & Masculinities*, 25(2), 152–164.
<https://doi.org/10.1037/men0000450>

Deiana, S., & Greco, M.M. (2012). *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*. Assisi: Cittadella Editore.

Di Grigoli, A.R. (2020). 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 - Bollettino della Fondazione Vito Fazio- Allmayer*, nn. 1-2, 115-134

Endendijk, J. J., & Portengen, C. M. (2022). Children's views about their future career and family involvement: Associations with children's gender schemas and parents' involvement in work and family roles. *Frontiers in Psychology*, 12, 764-789.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.789764>

Erden, S., Ozgun, O., Ciftci, M.A. (2011). I am a man, but i am a pre-school education teacher”: Self and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15(4), 3199-3204. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.271>

Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.

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

Irwin, J. (2002). Discrimination Against Gay Men, Lesbians, and Transgender People Working in Education. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 14(2), 65-77.
https://doi.org/10.1300/J041v14n02_06

Joseph, S., & Wright, Z. (2016). Men as Early Childhood Educators: Experiences and Perspectives of Two Male Prospective Teachers. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 213-219. <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v5n1a22>

Martino, W. (2008). The lure of hegemonic masculinity: Investigating the dynamics of gender relations in two male elementary school teachers' lives. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(6), 575-603.
<https://doi.org/10.1080/09518390701546732>

Mistry, M., & Sood, K. (2013). Why are there still so few men within Early Years in

primary schools: views from male trainee teachers and male leaders? *Education*, 43(2), 115–127. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.759607>

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.

O'Keeffe, S. (2016). What are male teachers' understandings of masculinities?—an exploration of sex, gender and bodies in Irish primary schools. *Palgrave Communications*, 2(1), 1-12. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2016.7>

Ottaviano, C., & Persico, G. (2020). *Maschilità e cura educativa. Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile*. Genova: Genova University Press.

Persico, G. (2024). Espandere le “possibilità di essere” nella prima infanzia. Pensare i servizi educativi in relazione alle maschilità. In G. Persico & S. Vincetti (A cura di), *Maschilità possibili* (pp. 28-31), Reggio Emilia: di Bambini.