

Valeria Napolitano

CALCIO E TV

Stereotipi di genere e prospettive educative

FrancoAngeli

PEDAGOGIA SOCIALE

STORIA DELL'EDUCAZIONE



Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



COLLANA DI PEDAGOGIA SOCIALE STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA

PEDAGOGIA SOCIALE

Direttori: Giuseppe Elia, Università di Bari; Antonio Genovese, Università di Bologna; Maura Striano, Università Federico II di Napoli; Simonetta Ulivieri, Università di Firenze

Coordinamento: Simonetta Ulivieri

Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln; Massimo Baldacci, Università di Urbino; Gert Biesta, University of Stirling; Laura Clarizia, Università di Salerno; Enricomaria Corbi, Università S. O. Benincasa di Napoli; Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano; Rita Fadda, Università di Cagliari; Massimiliano Fiorucci, Università di Roma Tre; José Gonzáles Monteagudo, Universidad de Sevilla; Maria Luisa Iavarone, Università Parthenope di Napoli; Ivo Lizzola, Università di Bergamo; Isabella Loiodice, Università di Foggia; Emiliano Macinai, Università di Firenze; Alessandro Tolomelli, Università di Bologna; Maria Tomarchio, Università di Catania

STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA

Direttori: Emy Beseghi, Università di Bologna; Carmen Betti, Università di Firenze; Carmela Covato, Università di Roma Tre; Saverio Santamaita, Università di Chieti

Coordinamento: Carmen Betti

María Esther Aguirre, UNAM Messico; Anna Ascenzi, Università di Macerata; Gianfranco Bandini, Università di Firenze; Milena Bernardi, Università di Bologna; Antonella Cagnolati, Università di Foggia; Luciano Caimi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Lorenzo Cantatore, Università Roma Tre; Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal; José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca; Angela Giallongo, Università di Urbino; Tiziana Pironi, Università di Bologna; Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Dario Ragazzini, Università di Firenze; Giuseppe Tognon, LUMSA di Roma; Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria.

La Collana di Pedagogia Sociale, Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia, in sintonia con il nuovo assetto del corrispondente settore scientifico-disciplinare, si presenta divisa in due sezioni - una più attinente ai problemi attuali della pedagogia e l'altra alla sua tradizione storica - in modo da riflettere la molteplicità degli indirizzi di ricerca in esso compresi, in un'ottica però programmaticamente unitaria per evidenziarne l'intima connessione.

L'indirizzo di *Pedagogia Sociale* intende proporsi come uno strumento di analisi e di riflessione su una pluralità di tematiche di natura sociale - l'inclusione sociale; le pari opportunità; le questioni di genere; l'immigrazione; la devianza e la marginalità... - che richiedono di essere attentamente esplorate in chiave pedagogica, contenendo profonde implicazioni educative.

Particolare attenzione verrà rivolta ai processi formativi, in rapporto alla ricerca e alla produzione di studi di pedagogia della scuola, della comunicazione educativa, guardando all'identità di genere e ai nuovi modelli di inclusione.

L'indirizzo di *Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia* intende muovere dalle importanti trasformazioni che hanno investito negli ultimi decenni la ricerca storiografica a livello tanto epistemologico e metodologico che tematico. Oltrepassando l'analisi delle idee e delle teorie pedagogiche, si propone di esplorare nuovi itinerari di ricerca, dando centralità tanto alla dimensione sociale dei fatti e dei modelli formativi, così in relazione alle politiche scolastiche e alla storia degli insegnanti a livello nazionale ed europeo, che a quella del costume, delle mentalità e dell'immaginario educativo, nonché alla dimensione di genere o a quella comparativa. L'indirizzo si apre anche alle nuove frontiere della Letteratura per l'Infanzia nelle sue diverse articolazioni, oggi al centro di un profondo rinnovamento negli studi.

L'intento è, infine, di offrire contributi critici non solo agli specialisti ma anche a tutti coloro che sono interessati a orientarsi in questi importanti campi di indagine.

Il focus della proposta editoriale mira a costruire uno spaccato di studi composito e variegato, atto a restituire ai lettori la complessità del lavoro di indagine realizzato sulle tematiche sopra indicate in ambito nazionale ed internazionale, intercettando - sia sul piano empirico che su quello teorico - una varietà di campi di studio e ricerca oltre che di pratica educativa.

La Collana si indirizza ad un vasto pubblico di lettori (studiosi, studenti universitari, operatori impegnati sia nelle agenzie internazionali e nazionali di ricerca che nel campo dell'educazione e della formazione e in specie nei servizi di cura, di sostegno e promozione sociale) configurandosi come strumento di studio e, insieme, di sviluppo professionale, laddove può contribuire ad attivare un circuito virtuoso tra conoscenza ed azione, teoria e prassi nei contesti dell'educazione e della formazione, attraverso la proposta di contributi di forte impatto formativo oltre che di alta valenza scientifica.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

Valeria Napolitano

CALCIO E TV

Stereotipi di genere e prospettive educative

FrancoAngeli

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2014 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	7
---------------------	------	---

Parte prima

Gli stereotipi di genere nel calcio televisivo: la maschilità

1. Uno sguardo di genere	»	19
1.1. Gli stereotipi di genere nella tv italiana	»	19
1.2. I modelli del maschile tra innovazione e tradizione	»	26
1.3. L'ostentazione del corpo nell'era della spettacolarizzazione: il calcio moderno	»	33
1.4. Relazioni di potere e discriminazione simbolica: calciatori e veline	»	37
2. Il corpo maschile come modello ideologico	»	47
2.1. L'esibizione narcisistica del leader: José Mourinho	»	47
2.2. Fenomeno italiano o globale? La retorica virilistica nell'Inter dei tre titoli	»	54
2.3. Il calcio e la dialettica valori-denaro nelle immagini mediatiche	»	65
2.4. Guerra e religione nella Spagna del Barcellona di Guardiola	»	73

Parte seconda

Prospettive pedagogiche: la ricerca azione partecipativa

3. Genere e formazione: la pedagogia della differenza	»	85
3.1. La maschilità nel calcio in tv e gli adolescenti	»	85

3.2. La pedagogia della differenza tra <i>feminist media studies</i> e <i>men's studies</i>	pag.	94
3.3. L'importanza della scuola come ambiente riflessivo	»	106
3.4. Per un uso "ecologico" della tv: decostruire gli stereotipi di genere tramite il metodo narrativo nella ricerca qualitativa	»	116
4. La ricerca azione	»	127
4.1. Metodologia dell'indagine qualitativa: la ricerca azione partecipativa	»	127
4.2. La ricerca sul campo: le interviste	»	136
4.3. Il <i>brainstorming</i>	»	142
4.4. Il corpo delle donne tra ragazze-immagine e <i>showgirl</i>	»	148
4.5. La differenza dei sessi nello sport...	»	161
4.6. ... e nel calcio	»	163
4.7. La maschilità tra tradizione e innovazione: José Mourinho	»	168
4.8. Gli elaborati scritti	»	174
Conclusioni	»	191
Bibliografia	»	197

Introduzione

Questo volume esamina gli stereotipi di genere nella televisione italiana, mettendo a fuoco le rappresentazioni della maschilità nelle trasmissioni e nei personaggi calcistici. L'obiettivo è indagare una delle modalità tramite cui il teleschermo determina un assetto socio-culturale solo apparentemente neutro, frutto in realtà di un punto di vista maschile. Fondamentale inoltre è interpretare le ricadute dei dispositivi di discriminazione simbolica propri del mezzo televisivo su un contesto educativo formale quale quello scolastico. Ciò in una prospettiva specifica, la pedagogia critica femminista¹, nella quale è essenziale valorizzare lo scambio e la comunicazione tra i soggetti, con un'attenzione particolare alla sfera affettiva nei processi educativi².

Nella prima parte del volume sono delineati alcuni aspetti importanti della riflessione sul rapporto tra *media* e formazione: la concettualizzazione e l'esperienza mediate da costruzioni e immagini di natura culturale, e la linea di intervento educativo che considera la televisione come uno strumento utile ad accrescere la consapevolezza e lo sviluppo critico degli individui circa gli stereotipi di genere. A partire dal ruolo rivestito dal sottosistema informale dell'intrattenimento nello sviluppo cognitivo-strutturale e affettivo-emozionale dei soggetti in formazione³, nel primo capitolo ven-

1. Cfr. Marone F. (2001), *Le rappresentazioni della relazione formativa*, in S. Angrisani, C. La Capria, F. Marone, C. Tuozzi, *Cinema e culture delle differenze. Itinerari di formazione*, Pisa: Ets; S. Angrisani, C. La Capria, F. Marone, C. Tuozzi (2002), *Quando la relazione prende forma. Questioni educative al cinema*, Lecce: Pensa Multimedia.

2. Durst M. (2010), *Filosofia dell'educazione per la scuola*, Milano: FrancoAngeli.

3. Gauntlett D. (1995), *Moving Experiences: Understanding Television's Influences and Effects*, London: John Libbey, cit. in *Progetto per un Sistema di Monitoraggio Televisivo – Area di Analisi Empirica – Formazione Indiretta e Codifica Preventiva nella Gestione dei Media – Aspetti Cognitivi e Affettivo-Relazionali*, realizzato per l'Autorità per le Garanzie nella Comunicazione Macroarea Garanzie dell'Utenza – Tutela dei minori – Università de-

gono considerati fenomeni come l'omologazione culturale, la massificazione dell'individuo e il suo isolamento sia individuale che sociale⁴. Fenomeni per i quali si è parlato di colonizzazione del soggetto operata dall'erosione del tecnologico⁵, che impongono interventi formativi *sinergici*, in grado di controbilanciare la dimensione formativa formale, quella non formale, e quella informale.

All'origine del nesso tra teleschermo e comunicazione è una forma di scambio sociale, un'interazione tra soggetti sociali mediatizzata tramite il simbolico⁶ resa possibile dal *terzo simbolizzante*⁷, dispositivo neutro, comune, che permette l'attività comunicazionale tra i soggetti sociali favorendo lo stabilirsi di relazioni di reciprocità e di confronto. Grazie ad esso in una medesima collettività i soggetti sociali entrano in relazione sulla base di simboli, di regole, di norme, la cui validità è accettata da tutti e da tutte. È la comunicazione *istituente*, intesa quale attività comunicazionale in grado di produrre o istituire l'identità e il legame sociale dei soggetti rispetto alla loro società di appartenenza, fondando una «comunità intersoggettiva tra i soggetti sociali», i quali proprio sulla base del patrimonio simbolico collettivo si rapporteranno ai modelli di genere, accordandovi un ruolo nelle relazioni interpersonali.

Riconoscere il nesso tra il *terzo simbolizzante* e le strutture cognitive, i quadri normativi, i riferimenti discriminatori, le regole di scelta, le credenze, e i giochi di ruolo⁸ sta al principio del *discorso* sulla televisione, da Riccardo Massa definita «grande formatrice» nel senso di «grande dispositivo pedagogico» che «realizza una proliferazione e un'incitazione continua di discorsi sull'educazione familiare, sulla formazione dei giovani e sull'adattamento individuale»⁹. Proprio l'individuazione del processo di depau-

gli Studi di Napoli "Federico II" – Dipartimento di Scienze Relazionali – Sezione di Pedagogia. Area di analisi della programmazione televisiva. Rapporto I FASE di ricerca a cura del Laboratorio di didattica sperimentale applicata ai processi formativi e alla multimedia. Responsabile scientifico: Maria Rosaria Strollo; coordinamento: Francesca Marone; gruppo di Ricerca: Stefania Fiorentino, Emilia Romano, Claudia Sabatano.

4. Frabboni F. (2001), *Manuale di Pedagogia Generale*, Roma-Bari, Laterza.

5. Cambi F. (2008), *La questione del soggetto come problema pedagogico*, in Colicchi E., *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Roma: Carocci, p. 100.

6. El Yamani M. (1998), *Médias et Féminismes. Minoritaires sans paroles*, Paris: L'Harmattan, p. 59.

7. Cfr. Quéré L. (1982), *Des miroirs équivoques. Aux origines de la communication moderne*, Paris: Aubier (Res Babel), pp. 84-85, citato in Yamani M. (1998), *Médias et Féminismes*, cit.; Casetti F., Odin R. (1990), «De la paléo à la néo-télévision», in *Communication*, n. 51.

8. El Yamani M. (1998), *Médias et Féminismes*, cit., pp. 58-60.

9. Massa R. (2007), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari: Libri del Tempo Laterza, p. 102.

peramento dell'intento formativo risoltosi a vantaggio di quello remunerativo, in virtù del quale il teleschermo è attualmente portavoce di interessi privati che ne hanno stravolto l'immagine di congegno pubblico finalizzato al progresso della comunità civile, permette ai formatori di svolgere quelle «funzioni latenti e contraddittorie», di tematizzare quello «spazio della residualità»¹⁰ che pur non consentendo alla scuola di uscire dalla sua auto-referenzialità, facilita la dimensione relazionale.

Si tratta di un punto controverso del sistema scolastico, quello da cui esso trae la sua energia e la sua impotenza: il fatto di essere, indipendentemente dalle politiche istituzionali attente soprattutto alla sfera cognitiva, incentrate su percorsi didattici e curricolari, un luogo di socializzazione caratterizzato da un «forte coinvolgimento emotivo»¹¹. Si colloca in questa cornice la particolare condizione del giovane telespettatore, i cui sintomi interrelati alla cosiddetta società dello spettacolo si ritrovano in alcune emergenze già ricordate da Massimo Recalcati: il narcisismo diffuso tra gli adolescenti, il senso di onnipotenza generato dal fatto di pensare di essere i padroni delle vite – filmate – degli altri, la frustrazione e la depressione derivanti dal fatto che il controllo dell'illusione è in realtà illusione di controllo¹².

Fondamentale dunque è non tanto condividere il pessimismo di alcuni studi circa il ruolo della tv nei processi educativi¹³, quanto piuttosto essere consapevoli dell'auto-referenzialità di un'immagine artefice di quella *rivoluzione antropogenetica* fondata sulla conversione dell'*homo sapiens* in *homo videns*¹⁴. Il problema non è tanto negare che la televisione è violenta o piena di sesso, quanto piuttosto ribadire che il messaggio «pedagogico estenuante» che la contraddistingue è all'origine della diffusione dell'interpretazione intesa quale produzione drammatizzata di senso¹⁵. In quanto componenti del sistema di *videocrazia*, gli adolescenti conoscono se stessi attraverso le immagini e le narrazioni cinematografiche e televisive. Così le loro inquietudini e esperienze personali quotidiane sono “filtrate” dai *media* elettronici e dalle nuove tecnologie dell'informazione, che «trasformano la vita quotidiana in uno spettacolo teatrale nel quale vengono recitati i drammi che circondano le *performance* decisive delle crisi esistenziali. Ciò

10. Massa R. (2007), *Cambiare la scuola*, cit., p. 81.

11. *Ibidem*, p. 60.

12. Comolli J.L. (2006), *Vedere e potere. Il cinema, il documentario e l'innocenza perduta*, Roma: Donzelli, p. 6.

13. Cfr. Popper K., *Una patente per fare tv*, in Giancarlo Bosetti (2002) (a cura di), *Cattiva maestra televisione*, Venezia: Marsilio.

14. Sartori G. (2000), *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Roma-Bari: Economica Laterza.

15. *Ibidem*, p. 60.

determina un linguaggio della crisi codificato in termini elettronici, mediatici. I *media* strutturano queste crisi e i loro significati»¹⁶.

Uno dei risvolti dello slittamento progressivo dalla comunità cinematografica a quella televisiva è stato il passaggio dal mondo come palcoscenico al mondo come vetrina. È questa la nozione che introduce in un procedimento di esibizione scenografica delle esperienze individuali¹⁷ in virtù della quale il corpo è costantemente sottoposto a politiche modellanti tese a renderlo eternamente giovane e seducente. Ciò genera confusione non soltanto tra pubblico e privato, ma anche tra finzione e realtà; due aspetti, questi, complementari di una caratteristica essenziale della scena televisiva, ovvero il confine impercettibile tra reale e virtuale¹⁸.

La *vetrinizzazione* sociale apre la riflessione su un meccanismo di soddisfazione narcisistica e consumistica del desiderio, per la quale l'esperienza visiva di molti *talk show* e *reality* trova fondamento nella possibilità offerta al telespettatore di entrare a far parte di una comunità che gioca costantemente sui principi di inclusione ed esclusione, alimentando, senza peraltro mai soddisfarlo, il desiderio nei confronti dell'oggetto posseduto dall'altro. Così le giovani telespettatrici ambiscono a modellare il proprio corpo con quello della *soubrette* o della velina non «per una qualche qualità intrinseca dell'oggetto, non per le sue proprietà speciali, non per il contenuto, ma solo perché quell'oggetto è l'oggetto del desiderio di un altro, è l'oggetto desiderato da un altro¹⁹». L'oggettivazione del corpo femminile posseduto simbolicamente dallo sguardo maschile lascia molte donne sole di fronte alla frustrazione e alla potenziale distruttività di un desiderio invidioso nei confronti di un corpo che è l'incarnazione del proprio ideale.

Tale aspetto permette di considerare la posizione di quegli adolescenti che sempre più numerosi affermano di condividere il legame, pubblicizzato dalle immagini dei *media*, tra un corpo femminile corrispondente a precisi parametri estetici e la scalata sociale. Strumento privilegiato di comprensione del mondo²⁰, dal momento che la sua concettualizzazione e esperienza risultano mediate da costruzioni e immagini di natura culturale e massmediatica²¹, il corpo è considerato uno *status symbol*, un mezzo per

16. Denzin N.K. (2003), *Performance ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, Thousand Oaks: Sage Publications. Dello stesso autore vedi anche (1995), *The Cinematic Society: the Voyeur's Gaze*, Beverly Hills, CA: Sage Publications.

17. Codeluppi V. (2007), *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*, Torino: Bollati Boringhieri.

18. *Ibidem*, p. 22.

19. Recalcati M. (2010), *Ritratti del desiderio*, Milano: Raffaello Cortina, p. 35.

20. Zanardo L. (2009), *Il corpo delle donne*, Milano: Feltrinelli, p. 14.

21. Bordo S. (1999), *The male body. A new look at men in public and private*, New York: Farrar, Straus and Giroux.

ottenere carriera e successo interpersonale in breve tempo e senza troppa fatica²². La soddisfazione consumistica del desiderio rappresenta un importante elemento di contiguità tra vetrina e televisione; quest'ultima, in particolare, ha favorito un modello di fruizione molto più individualistico rispetto al cinema, educando a stili di vita consumistici generati in massima parte dagli sponsor che finanziano i palinsesti. Così, al pari della vetrina, che espone scenograficamente la merce in vendita, vengono messi in scena corpi femminili e maschili la cui apparente fruibilità illimitata sullo schermo alimenta un diffuso senso di impotenza nella vita reale.

Le emergenze educative si muovono contestualmente alle sfide della post-modernità: gli effetti della *videocrazia* ci obbligano a considerare le modalità tramite cui un repertorio di immagini sempre più subordinate ai criteri di mercato concorrono alla costruzione di contenuti incentrati sulle rappresentazioni e sui ruoli di genere convenzionali, nei quali il corpo prima di tutto è sottoposto a un uso indiscriminato. Si apre qui una parentesi sul concetto di *ruolo*, che in quanto insieme di comportamenti, di regole e di attese riconducibili ai maschi e alle femmine implica un'interazione, una reciprocità tra i generi, inclusiva del fatto che la rappresentazione stereotipata in televisione riguarda tanto il femminile quanto il maschile. Quest'ultimo va ricondotto alla nozione di *maschilità*, intesa quale «partecipazione a caratteri fisiologicamente e tradizionalmente propri del maschio», definizione di “modi” facente sì che la *mascolinità* sia quasi sempre usata come sinonimo di *virilità*, ovvero di «ideologia ad alto livello della mascolinità»²³.

In questa direzione, in una prospettiva tesa a esemplificare l'evoluzione della nozione di maschilità nell'ultimo trentennio²⁴, il modello *normativo* è al centro di questa prima parte del volume, essendo riferibile al bisogno degli individui di conformarsi agli stereotipi di genere, dunque ai ruoli sociali. Questo aspetto centrale è rappresentato dalle implicazioni normative della socializzazione, che riconoscono come centrali una serie di disposizioni e di comportamenti tramite cui un gruppo di persone si conforma ad uno stereotipo, a una norma. L'interiorizzazione delle norme socio-culturali coinvolge non solo le donne, costrette a subire gli effetti dello scarto tra il loro corpo *reale* e il corpo ideale propagandato dalla tv, ma anche gli uomini, prigionieri del connubio tra atletismo e denaro, successo e virilità.

22. Cfr. Albanesi C., Lorenzini S. (2011), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca di genere in adolescenza*, Bologna: CLUEB.

23. Spallacci A. (2012), *Maschi*, Bologna: il Mulino.

24. Dufault S.G., Tremblay G. (2010), *Cinq paradigmes compréhensifs des hommes et des masculinités: proposition d'une classification originale*, cit. in A. Spallacci (2012), *Maschi*, Bologna: il Mulino.

Per gli uomini il mancato raggiungimento del modello socialmente idealizzato si manifesta sotto forma di *tensione di ruolo*, ovvero il fatto di percepire se stessi come inadeguati rispetto agli *standard* veicolati dalla cultura popolare, in particolare da quella dei *media*. Si intravede qui la «contropartita» della maschilità: «la tensione e lo scontro permanenti che ogni uomo si vede imporre dal dovere di affermare in qualsiasi circostanza la sua virilità»²⁵. Tale questione apre ulteriori considerazioni sulla nozione di “discriminazione simbolica”, soprattutto da parte di chi, non condividendo il processo di ri-simmetrizzazione del dominio maschile, preferisce soffermarsi sull’oppressione nei confronti delle donne, intesa soprattutto quale uso del corpo femminile come oggetto di scambio dei rapporti di potere²⁶.

Altro aspetto fondamentale, al centro del secondo capitolo, è il nesso tra maschilità normativa e sport fondati sullo scontro fisico diretto. In particolare il calcio non solo mette alla prova le «qualità dette virili» ma è anche il sintomo della «vulnerabilità riconducibile all’ideale impossibile della virilità». Il calcio televisivo, nel quale gli atleti diventano corpi mediatici assoggettati alle logiche narrative della fiction, così come di quelle del *brand* commerciale, alimenta una prospettiva, irraggiungibile per la maggior parte dei telespettatori, di una notorietà e un successo finanziario facilmente ottenibili grazie alla riconversione spettacolare di un’attività sportiva sinonimo, almeno fino agli anni Sessanta del Novecento, di sacrificio e scarsa propensione auto-celebrativa.

Il narcisismo diffuso tra i personaggi del mondo dello spettacolo e dello sport diventa un dispositivo normativo per l’*homo videns*, dal momento che non genera soddisfazione del desiderio, al contrario, esso mira alla sua insoddisfazione permanente. In quest’ottica la virilità diviene sinonimo di concorrenza, di competitività. E il calcio televisivo, nel mettere in scena una competizione nella quale il fine giustifica ogni mezzo, rafforza la relazione tra leadership auto-esibizionistica e fruizione passiva dello spettatore, la cui “fatica di essere se stesso” non è legata tanto all’assenza di leggi morali o tradizioni, quanto piuttosto alla presenza invasiva di precise strategie di *marketing* nei palinsesti televisivi.

Il disagio nasce quindi dall’apparente sovranità dell’uomo-consumatore, che occulta un conformismo e un automatismo di pensiero, incarnati il più delle volte, nel calcio, dal cliché della coppia calciatore-velina. Questi contenuti alimentano la logica di una maschilità normativa ancora ben presen-

25. Bourdieu P. (1998), *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli, 1999.

26. Mathieu N.C. (1985), *Quand céder n’est pas consentir*, dans N.C. Mathieu (Dir.), *L’arraisonnement des femmes. Essais en anthropologie des sexes*, Paris: EHESS (Cahiers de l’homme), n. 24.

te, nonostante mutamenti epocali, quali ad esempio l'influenza della moda e la contaminazione tra istanze androgine e istanze atletiche²⁷. Da qui l'analisi di alcuni esempi di calciatori e allenatori fornisce l'input per contestualizzare un modello di maschilità in grado di incarnare un'idea della *leadership* estremamente incisiva sotto il profilo mediatico. La messa a confronto di personaggi come José Mourinho, Francesco Totti e Ilary Blasi svela un dispositivo funzionale al paradigma normativo, nel quale la logica del potere e del controllo trova ancora la sua contrapposizione, oltre che la sua giustificazione, nella dimensione del femminile. Di quest'ultima nelle trasmissioni esaminate emerge soprattutto il ruolo erotizzante, in contrasto con quella maschile, sancita da delle «posizioni di competenza formale»²⁸.

Nella seconda parte del volume il riferimento alla pedagogia della differenza serve ad inquadrare il contesto teorico della ricerca azione partecipativa, svolta con due gruppi di studenti nei rispettivi licei napoletani. Il riferimento metodologico a questo filone pedagogico implica la riflessione sul ruolo femminile nei processi educativi, ovvero l'inserimento della differenza sessuale nella relazione formativa²⁹.

Protagonista del terzo capitolo è la scuola come ambiente riflessivo, comunità culturale intersoggettiva fondata sulla comunicazione e la *coevoluzione* dei soggetti in formazione. Partendo dall'ormai riconosciuta interazione tra agenzie educative formali e non formali, il richiamo alla «preoccupazione morale» di Karl Popper³⁰ offre la possibilità di intraprendere un intervento “ecologico”, critico e consapevole, sulla televisione da parte dell'unica istituzione in grado d'impedire concretamente, fondandosi sull'interrelazione tra formatori e soggetti in formazione, la dispersione del potenziale narrativo dei discenti³¹.

In questa direzione si colloca il riferimento a personaggi calcistici estremamente pervasivi sotto un profilo di genere. È il caso dell'allenatore, che proponendosi come guida nei confronti di un pubblico per molti versi privo di punti di riferimento *forti* ne influenza il percorso evolutivo grazie all'acquisizione di un ruolo di mediatore simbolico in passato rivestito dalla comunità dei padri o degli anziani. In televisione questo personaggio paterno protettivo e dominante è dotato di quell'autoritarismo e finanche di quel nazionalismo ormai fortemente in crisi soprattutto tra le nuove generazioni.

27. Mosse G. (1997), *L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna*, Torino: Einaudi.

28. Ulivieri S. (1997), *Educare al femminile*, Pisa: ETS.

29. Piussi A.M. (1989) (a cura di), *Educare nella differenza*, Torino: Rosenberg&Sellier.

30. Popper K., *Una patente per fare tv*, cit., p. 73.

31. Postman N. (1981), *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Roma: Armando.

In un'ottica pedagogica, il riconoscimento degli stereotipi di genere in televisione permette di strutturare una domanda di ricerca attinente alla realizzazione di un intervento nel contesto scolastico, nel quale l'uso "assistito" della televisione è volto a contrastare la fruizione solitaria e individualistica del mezzo audiovisivo; si tratta di sostenere dei percorsi di educazione alle immagini finalizzati all'apprendimento critico, favorendo la partecipazione attiva da parte dei soggetti in formazione. In tal senso, l'ultima parte del capitolo si sofferma sulla base teorica della ricerca azione, individuandola nella pedagogia della differenza e nel suo considerare l'atto educativo quale esperienza che *nasce* da, e *produce*, esperienza. Viene approfondito il ruolo centrale di questo filone pedagogico in un dibattito sul femminile incentrato sulla valorizzazione della differenza di genere, intesa quale rifiuto di un emancipazionismo funzionale all'omologazione al maschile. In particolare la riflessione è costruita intorno alla narrazione, che si colloca agevolmente nelle pratiche formative dal momento che essa rappresenta un valido strumento di studio di come le persone attribuiscono significati alla propria esperienza tramite un percorso formativo e curativo di autoanalisi³².

Il riferimento alla categoria dell'esperienza rinvia altresì ad una metodologia riflessiva e a una pratica educativa improntate al connubio tra mente e affetti, *logos* e *pathos*, nelle quali la socializzazione sia comunitaria e priva di aggressività. Definita uno strumento irrinunciabile nell'attuale società complessa³³, la tecnologia può diventare un punto di riferimento, a patto che essa serva ad impedire processi di emarginazione e di esclusione.

Infine il quarto e ultimo capitolo è incentrato sulla ricerca azione partecipativa, con un focus sui contenuti emersi dalle interviste e dagli elaborati scritti degli studenti coinvolti nel percorso collettivo, tramite l'analisi qualitativa ad orientamento analitico e, successivamente, tramite l'analisi quantitativa del software T-Lab. La ricerca azione partecipativa viene così definita in quanto contraddistinta dalla partecipazione attiva di coloro che hanno preso parte all'intero progetto di ricerca. Quest'orientamento finalizzato a «creare comunità di ricerca partecipanti in cui la qualità dell'impegno, la curiosità e gli interrogativi sono sviluppati per sostenere significativi esiti pratici»³⁴ deve essere percepito tanto nel suo scopo trasformativo

32. Connelly F.M., Clandinin D.J. (1997), *Il curriculum come narrazione*, Napoli: Lofredo Editore.

33. Cambi F. (2008), «La "questione del soggetto" come problema pedagogico», in *Studi sulla formazione*, 2, pp. 99-107, ISSN 2036-6981 (online), © Firenze University Press, testo disponibile al sito Internet: www.fupress.net/index.php/sf/article/view/3131.

34. Bradbury H., Reason P. (2008), *The SAGE Handbook of Participatory Action Research*, London: Sage Publications.

quanto nell'interazione del ricercatore, «attivatore» e «catalizzatore delle esperienze» nel processo d'indagine³⁵.

La ricerca azione partecipativa viene riferita al contesto specifico dell'educazione in quanto indagine qualitativa, finalizzata ad attivare processi formativi «relativamente e volontariamente limitati», al fine di consentire «un migliore controllo del processo e una valutazione più rigorosa dei risultati ottenuti»³⁶ in aree d'intervento locali considerate marginali³⁷. Tale valorizzazione passa attraverso il contesto scolastico inteso quale luogo di socializzazione di genere, nel quale il percorso formativo non viene formulato in termini di questioni relative allo strumento tecnologico utilizzato, ma in virtù di una situazione operativa rispettosa delle esigenze dei partecipanti alla ricerca.

La parte centrale del capitolo introduce il contesto dell'intervento educativo, rappresentato da due gruppi classe degli Istituti Scientifici “Cacciopoli” e “Caro” di Napoli. Se la scelta del tipo di Liceo è legata al fatto che si tratta di un contesto ancora oggi fortemente “connotato” per quanto riguarda le scelte scolastiche dei ragazzi e delle ragazze, quella del microcontesto, rappresentato dai due gruppi di studenti coinvolti nella ricerca rientra nell'ottica della ricerca azione partecipativa quale esperienza relazionale e culturale con al centro le esigenze della microcomunità coinvolta. In questa direzione muove l'analisi delle caratteristiche socio-culturali dei due Licei, riferibili all'area a ridosso della popolosa area industriale e dell'hinterland nordorientale da un lato, e a un quartiere benestante ospitante tuttavia studenti provenienti da zone confinanti, quali ad esempio l'area flegrea e il quartiere Pianura dall'altro.

La seconda parte del quarto capitolo si apre con la presentazione dei metodi e delle procedure impiegate per raccogliere i dati della ricerca. Pur essendo preliminarmente iscritte dalle docenti coordinatrici nell'ottica di un certo squilibrio, sotto il profilo quantitativo ma non solo, le dinamiche di genere dei due gruppi partecipanti, svolto tra i mesi di marzo e maggio 2012, sono analizzate in riferimento al percorso intrapreso. Le esperienze di vita dei partecipanti vengono raccolte attraverso l'intervista in gruppo misto, scegliendo un tipo di colloquio finalizzato a mettere in luce l'interazione tra i componenti del gruppo classe. L'uso flessibile degli strumenti della ricerca – interviste semi-strutturate con domande a risposta aperta a

35. Arcidiacono C. (2008), *Ricerca-azione partecipata [PAR] e cooperative inquiry: esperienze a confronto*, in F.P. Colucci, M. Colombo, L. Montali, *La ricerca-intervento: prospettive e ambiti*, pp. 217-238, Bologna: il Mulino.

36. Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

37. Orefice P. (2006), *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche. Vol. I: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Napoli: Liguori.

partire da materiale video selezionato insieme agli studenti, elaborati scritti – non impedisce che la costruzione delle interviste e delle tracce per gli elaborati scritti venga elaborata avendo come punto di riferimento le variabili del genere, dell'età e del tipo di produzione (scritto/orale).

L'ultima parte del volume prende in esame il testo scritto, che sarà sottoposto a un duplice procedimento interpretativo, tramite un criterio di tipo *analitico*³⁸, e tramite l'ausilio del software T-LAB. Tale procedimento aiuta a delineare non solo i possibili profili di legittimazione degli stereotipi di genere riconducendoli all'esperienza degli studenti e delle studentesse coinvolti nella ricerca, ma anche l'influenza delle variabili del genere e dell'età nell'evidenziare punti di forza o di debolezza dei modelli stessi. È possibile affermare che l'appartenenza a un genere piuttosto che a un altro determina l'approvazione piuttosto che la presa di distanza nei confronti delle immagini del maschile e del femminile proposte dalla televisione? E quale ruolo gioca in tal senso il fattore età? La discriminazione simbolica che sottende lo sport in tv condiziona entrambi i generi, facendo emergere la capacità dei *media* di influire in ugual modo sulle vite degli adolescenti e delle adolescenti? O piuttosto continua a esistere una distanza significativa tra rappresentazioni di genere inerenti il maschile e quelle inerenti il femminile, in modo tale che il confronto resti quello tra iper-sessualità femminile e virilità maschile?

Da tali domande, che mettono a tema due usi contrapposti e complementari dei *media*, strumenti stereotipanti suscettibili, nella ricerca azione partecipativa e in un contesto relazionale come la scuola, di produrre uno sguardo critico sulle rappresentazioni discriminatorie di genere, prende corpo questo volume. Nella consapevolezza che i risultati lasciano aperti non pochi interrogativi, costituendo un possibile punto di partenza per ulteriori verifiche e approfondimenti.

38. Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Milano: Raffaello Cortina.

Parte prima

*Gli stereotipi di genere nel calcio televisivo:
la maschilità*

1. Uno sguardo di genere

1.1. Gli stereotipi di genere nella tv italiana

Il discorso sulla saturazione prodotta dalla logica spettacolare deve essere collegato al ruolo della televisione in quella *complessificazione* del sapere «che ha contribuito all'introduzione di elementi di crescente instabilità e mutevolezza negli ambienti formativi, per cui il raggiungimento di saperi e conoscenze non sembra mai risultare sufficiente all'integrazione e all'interazione dell'individuo nel suo contesto sociale e culturale, cosa che può generare insicurezze e senso di inadeguatezza¹».

Compito del formatore è indicare al soggetto in formazione possibili modalità di decodifica della realtà, relative in particolare alle situazioni esterne alla scuola, con le quali egli interagisce nel corso della vita. Si rendono pertanto necessari percorsi educativi attenti ad una rivalutazione del ruolo guida del formatore come *elemento mediatore*, ovvero come colui «in grado di mostrare al soggetto che apprende possibili percorsi interpretativi e possibili strategie di decodifica della realtà: non più un soggetto che apprende in un ambiente indistintamente stimolante, ma un individuo che acquista capacità di orientamento attraverso stimolazioni coerentemente direzionate e costituite da una rete di relazioni finalizzate²».

Ne consegue la necessità di percorsi in grado di focalizzare sulle modalità rappresentative del mezzo televisivo, fornendo ai soggetti in formazione gli strumenti utili per andare al di là delle facili soddisfazioni, del *vedere tutto a tutti i costi*. Al fine di sensibilizzare i giovani e aiutarli ad analizzare in modo riflessivo le proprie attitudini, i propri valori e i propri stili di vita, la «relazione mediativa tra formatore e formando» deve fondarsi sull'esperienza e sulle giuste competenze, da parte del formatore stes-

1. Tratto da *Progetto per un Sistema di Monitoraggio Televisivo*, cit.

2. Ivi.