



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Gli stereotipi di genere nella pubblicità

Laboratorio di educazione mediale in quinta primaria

Relatore
Manlio Celso Piva

Laureanda
Teresa Longi

Matricola: 1154050

Anno accademico: 2022/2023

Indice

Introduzione	7
Capitolo 1: gli stereotipi di genere	11
1.1. Gli stereotipi: una definizione	11
1.2. Gli stereotipi: come si formano e si riproducono	11
1.2.1. La tendenza alla conferma delle ipotesi	12
1.2.2. La “Profezia che si autoavvera”	12
1.2.3. L’“effetto Pigmalione”	13
1.3. Gli stereotipi: a cosa servono	14
1.4. Gli stereotipi: gli effetti	14
1.5. I pregiudizi: una definizione	15
1.6. I pregiudizi: come si formano	17
1.7. Contrastare stereotipi e pregiudizi	17
1.8. Genere e sesso	18
1.9. Gli stereotipi di genere	22
1.10. Socializzazione al genere	24
1.11. Contrastare gli stereotipi di genere	27
1.11.1. La prospettiva educativa	28
1.11.2. La prospettiva nazionale e internazionale	31
Capitolo 2: la pubblicità	35
2.1. Breve storia della pubblicità	35
2.2. Verso una definizione di pubblicità	39
2.3. Caratteristiche della pubblicità	43
2.4. Pubblicità e bambini	47
2.4.1. Mass media come agenzia di socializzazione	49
2.4.2. Come la televisione influenza i bambini	51
Capitolo 3: la pubblicità e gli stereotipi di genere	57
3.1. In che modo la pubblicità veicola gli stereotipi di genere	57
3.1.1. Verso un cambiamento, ma solo apparente	62
3.1.2. Prospettiva nazionale e internazionale per una rappresentazione di genere paritaria	64
3.1.3. Come migliorare la comunicazione pubblicitaria	66

3.2. Pubblicità, stereotipi di genere e bambini	70
3.2.1. Come contrastare gli stereotipi di genere in pubblicità	74
Capitolo 4: l'intervento didattico	77
4.1. Perché l'educazione mediale a scuola	77
4.2. Analisi del contesto	80
4.3. Progettazione iniziale	82
4.4. Intervento didattico	85
4.4.1. Sviluppo delle attività	87
4.4.2. Modalità e strumenti di documentazione e valutazione	92
4.5. Risultati emersi.....	94
4.6. Riflessioni conclusive	104
Riferimenti.....	111
Bibliografia	111
Fonti normative.....	118
Sitografia	121
Allegato 1: questionario sulla pubblicità.....	123
Allegato 2: scheda di analisi della pubblicità	127
Allegato 3: questionario sugli stereotipi di genere nelle pubblicità	129
Allegato 4: cartellone finale.....	135

Introduzione

Gli stereotipi di genere nella pubblicità: questa è la tematica portante attorno a cui si è sviluppato il mio lavoro di ricerca.

L'interesse per l'argomento nasce in seguito al corso di *Educazione artistica e educazione mediale* tenuto dal professor Piva, che ha suscitato in me una riflessione in merito a come la pubblicità sia capace di plasmare il nostro pensiero, influenzando fortemente desideri, bisogni, atteggiamenti e comportamenti di ognuno di noi, spesso in maniera sottile, senza cioè rendercene consapevoli. Ponendo quindi la mia attenzione su questi aspetti, mi sono accorta di come gli spot pubblicitari veicolino immagini di donne e uomini fortemente stereotipate, attribuendo alle une e agli altri ruoli rigidi e ben precisi. Ho voluto così approfondire la questione, focalizzandomi su quello che è il lato negativo della pubblicità e su come essa veicoli stereotipi legati al genere, consapevole comunque dell'esistenza di campagne e spot pubblicitari attenti a trasmettere messaggi che non vadano a ledere la parità fra uomo e donna, ma che al contrario valorizzino e normalizzino la diversità come parte integrante di ognuno di noi.

Credo che il tema trattato sia di estrema attualità, considerando la costante ed invasiva presenza di materiale pubblicitario che caratterizza la società odierna: c'è pubblicità nei giornali, alla radio, nei programmi televisivi, al cinema, su internet, per strada, nei mezzi pubblici, nelle stazioni, negli aeroporti. Siamo continuamente immersi nei messaggi pubblicitari, da cui apprendiamo veri e propri modelli di pensiero e comportamento, e forse i soggetti più vulnerabili sono proprio i più piccoli, non avendo ancora a disposizione gli strumenti necessari per comprendere e valutare adeguatamente ciò che vedono. Il medium su cui ho concentrato la mia attenzione è stato quello televisivo, quello cioè a cui i bambini sono maggiormente esposti, fin dalla più tenera età. E se la televisione, in qualità di agenzia di socializzazione, veicola immagini femminili e maschili fortemente stereotipate, inevitabilmente i bambini ne saranno influenzati, in un'età in cui la costruzione della propria identità di genere è ancora in via di sviluppo.

All'interno del panorama appena delineato si colloca dunque il laboratorio mediale che ho svolto in quinta primaria, partendo da alcuni interrogativi di base: in che

modo la pubblicità influenzi la creazione degli stereotipi di genere, se i bambini ne siano consapevoli e come possano essere superati tali stereotipi veicolati dalla pubblicità.

La proposta di fondo è stata quella di far acquisire le competenze necessarie per potersi orientare all'interno di questo "bombardamento" pubblicitario; competenza che passa attraverso l'analisi critica della pubblicità stessa, con l'obiettivo di sensibilizzare ad una fruizione consapevole del messaggio pubblicitario e rendere i bambini dei consumatori mediatici attivi, andando così oltre gli stereotipi di genere stessi. In questo modo la pubblicità diventa un'opportunità di sviluppo del pensiero, contribuendo alla conoscenza del vivere quotidiano ed assumendo un valore educativo rilevante, tale da rendere indispensabile l'alfabetizzazione al linguaggio pubblicitario fin dalla più tenera età, per fornire ai bambini un ulteriore strumento per conoscere il mondo in cui vivono, partendo dalle proprie esperienze di fruitori della pubblicità stessa (Messina, 2005). Trova così il suo spazio l'educazione mediale, che dovrebbe essere una pratica abituale all'interno della scuola, vista l'importanza dei media nella società, capace non solo di rendere i bambini fruitori attivi, ma anche di fornire gli strumenti adeguati per consentire di maturare competenze tali da renderli autonomi nelle scelte, compito essenziale dell'istituzione educativa.

Questo elaborato vuole quindi essere la sintesi del lavoro da me compiuto, articolato in quattro capitoli.

Il primo capitolo vuole approfondire gli stereotipi di genere, decostruendo questo concetto. Nella prima parte cercherò quindi di comprendere cosa siano gli stereotipi e di delineare come essi si formano, si riproducono, a cosa servono e che effetti hanno. Strettamente collegati ad essi sono poi i pregiudizi, di cui darò una definizione e descriverò come si creano, per poi parlare dell'importanza di contrastare stereotipi e pregiudizi. La seconda parte del capitolo tratterà invece la differenza fra genere e sesso, gli stereotipi di genere, la socializzazione al genere e l'importanza di contrastarli, sia da un punto di vista educativo, sia analizzando la prospettiva nazionale e internazionale in merito all'argomento.

Il focus del secondo capitolo sarà la pubblicità, di cui illustrerò brevemente la storia, darò una definizione e presenterò le caratteristiche; analizzerò quindi il legame

esistente fra pubblicità e bambini, focalizzandomi in particolare sui mass media come agenzie di socializzazione e su come la televisione influenzi i bambini.

Il terzo capitolo tratterà del rapporto fra pubblicità e stereotipi di genere, approfondendo il modo in cui la pubblicità veicola tali stereotipi, riportando gli studi e le ricerche sull'argomento, per parlare poi di come questa prospettiva sia evoluta nel corso del tempo. Presenterò il punto di vista nazionale e internazionale nei confronti di una rappresentazione di genere paritaria e cercherò di delineare come la comunicazione pubblicitaria possa migliorare, citando alcune campagne che hanno lavorato in questa direzione. L'ultima parte del capitolo prenderà in esame la relazione fra pubblicità, stereotipi di genere e bambini, cercando di capire come poter contrastare la loro presenza sul piccolo schermo.

Il quarto e ultimo capitolo sarà la narrazione del laboratorio mediale svolto in due quinte primarie dell'Istituto salesiano "Agosti" di Belluno. Dopo aver chiarito le motivazioni che stanno dietro alla proposta di un percorso di educazione mediale a scuola e aver analizzato il contesto di riferimento, passerò alla narrazione dell'intervento, prendendo in considerazione lo sviluppo delle attività, i considerevoli adattamenti rispetto alla progettazione iniziale e le modalità e gli strumenti di documentazione e valutazione; illustrerò infine i risultati emersi e le riflessioni conclusive derivanti da questo lavoro.

Capitolo 1: gli stereotipi di genere

1.1. Gli stereotipi: una definizione

La parola stereotipo viene dal greco *stereòs*, cioè rigido e *typos*, cioè impronta; fu coniato verso la fine del Settecento in ambiente tipografico, per indicare la riproduzione di immagini a stampa per mezzo di forme fisse. Successivamente fu usato in ambito psichiatrico, in riferimento a comportamenti patologici caratterizzati da un'ossessiva ripetitività di gesti ed espressioni. Il termine entrò poi a fare parte delle scienze sociali grazie al giornalista Walter Lippmann, che nel 1922, con il suo libro *"Public Opinion"*, spiegò come gli stereotipi influissero nei processi di formazione dell'opinione pubblica. L'autore sostiene che la conoscenza della realtà esterna non avvenga in modo diretto, ma attraverso la mediazione di immagini mentali che ognuno crea. Queste immagini sono appunto delle semplificazioni, spesso molto rigide, poiché la mente umana non è in grado di trattare l'infinita varietà e complessità che caratterizzano il mondo.

La psicologia sociale definisce gli stereotipi come un insieme coerente e abbastanza rigido di credenze che un certo gruppo condivide rispetto ad un altro gruppo o categoria sociale; sono semplificazioni della realtà, basate su livelli di generalizzazione, solitamente resistenti al cambiamento e più o meno condivisi nella società. Sono scorciatoie che la nostra mente costruisce per categorizzare il mondo esterno al fine di semplificare la quantità elevata di informazioni che da esso riceve (Tajfel, 1981).

1.2. Gli stereotipi: come si formano e si riproducono

Se da un lato gli stereotipi appartengono all'individuo in quanto tale, dall'altro, secondo Lippmann (1922), essi si formano secondo modalità stabilite culturalmente: fanno parte della cultura del gruppo e come tali vengono acquisiti dai singoli e utilizzati per comprendere ciò che ci circonda; sono quindi costruzioni sociali, parte del senso comune, della cultura che si è appresa tramite i processi di socializzazione; rispecchiano una specifica società e dipendono quindi da condizioni storico - sociali. Essi influenzano la ricerca e la valutazione dei dati provenienti dall'esperienza, i quali vengono alterati a partire dal momento stesso della loro percezione da parte degli organi di senso, in modo da rispondere agli stereotipi correnti; le informazioni che li contraddicono vengono

ignorare o neutralizzare in diverse maniere, portando così alla creazione di un'immagine e di un'opinione collettiva, il cosiddetto senso comune o luogo comune (Aioane, 2016). Lo stereotipo si attiva quindi in modo automatico e tende a resistere nel tempo ai cambiamenti, anche in presenza di informazioni che lo confuterebbero (Arcuri, 1998). Questa caratteristica di eccessiva rigidità degli stereotipi, cioè il fatto di essere difficilmente modificabili, porta alla loro riproduzione, attraverso una serie di meccanismi di cui parla Mazzara (1997).

1.2.1. La tendenza alla conferma delle ipotesi

Non è possibile accostarci al mondo esterno in maniera del tutto libera da ipotesi e aspettative, di cui abbiamo bisogno per poterci prefigurare il possibile svolgimento degli eventi. Tali aspettative dovrebbero poi essere sottoposte a verifica, bisognerebbe cioè valutare se le informazioni provenienti dall'effettivo rapporto con la realtà smentiscono o confermano i nostri pensieri iniziali. Tuttavia, una volta formulata una certa ipotesi, essa gode di vantaggi rispetto a idee alternative, questo perché la raccolta di informazioni che dovrebbero confermare o smentire l'ipotesi formulata è condizionata dall'ipotesi stessa. In questo modo le informazioni che convalidano la nostra tesi appaiono più evidenti, perché possono essere inserite in uno schema interpretativo già presente e attivo, mentre altri dati vengono ignorati o considerati irrilevanti, soprattutto quelli che potrebbero smentire l'idea iniziale; essi vengono inoltre facilmente dimenticati, in quanto non inseriti in un contesto dotato di senso.

1.2.2. La "Profezia che si autoavvera"

In alcuni casi la riproduzione degli stereotipi avviene perché interagendo con gli altri sulla base delle proprie aspettative essi finiscono per rispondere effettivamente a queste aspettative. Per esempio, se ci aspettiamo che una persona sia fredda ed introversa, oppure amichevole ed estroversa, tenderemo ad assumere, nell'interazione con essa, un atteggiamento corrispondente, che potrebbe avere come risposta proprio quel comportamento che immaginavamo. Gli stereotipi generano quindi aspettative nei confronti delle persone a cui sono rivolti, e così esse si comportano in modo da confermare lo stereotipo stesso (Hean, 2006). Le aspettative possono poi avere, alla

lunga, un effetto sull'immagine di sé di coloro che ne sono oggetto, portando a una perdita di autostima.

1.2.3. L'“effetto Pigmalione”

Uno degli ambiti in cui si è maggiormente studiato l'effetto della “Profezia che si autoavvera” è quello educativo. Le ricerche più note sono quelle compiute alla fine degli anni Sessanta dagli psicologi Rosenthal e Jacobson, che chiamarono il fenomeno “effetto Pigmalione”, prendendo il nome dal re di Cipro che secondo la leggenda aveva scolpito la statua di una donna bellissima di cui si innamorò a tal punto da desiderare che essa si animasse; la dea Afrodite lo accontentò e la statua prese effettivamente vita.

Secondo gli studiosi, in ambito scolastico il rendimento degli studenti è condizionato dalle aspettative degli insegnanti nei loro confronti; e anche a parità di rendimento i docenti valuterebbero in modo migliore gli alunni di cui hanno una buona opinione e viceversa; in questo modo, i ragazzi verso cui si nutrivano aspettative alte risultano effettivamente migliori rispetto a quelli verso i quali le aspettative erano inferiori. Questo ci fa quindi capire come le nostre previsioni e i nostri pregiudizi possano incidere notevolmente sulla realizzazione delle potenzialità degli studenti.

Altro ambito in cui è presente questo fenomeno è quello degli stereotipi di genere: alcuni studi (Carli, Alawa, Lee, Zhao, Kim, 2016) hanno dimostrato come tanto gli uomini quanto le donne tendano a comportarsi in conformità alle aspettative di ruolo sessuale quando si trovano a interagire con persone che condividono tali aspettative.

Alcune ricerche (Kersey, Csumitta, Cantlon, 2019) hanno poi dimostrato l'effetto combinato delle aspettative di rendimento con quelle di genere: un compito di matematica molto difficile veniva sottoposto a gruppi di studenti composti sia da maschi che da femmine, tutti con le stesse abilità in matematica; ad alcuni di questi gruppi veniva detto, prima dello svolgimento della prova, che di solito le donne hanno prestazioni matematiche inferiori rispetto agli uomini, mentre ad altri gruppi veniva detto che non si riscontravano differenze fra i due sessi. Nei gruppi in cui l'aspettativa di successo delle donne era inferiore, esse tendevano effettivamente ad ottenere risultati inferiori, confermando quindi la validità dell'“effetto Pigmalione”.

1.3. Gli stereotipi: a cosa servono

La presenza degli stereotipi risulta necessaria nella nostra quotidianità, perché ci permettono di semplificare la realtà, riducendo così la fatica di affrontare situazioni sempre nuove; essi forniscono infatti gli schemi mentali necessari a dare senso ad una determinata situazione sociale, riconducendo eventi e persone all'interno di quadri categoriali. Stereotipi e pregiudizi sono considerati, secondo le teorie psicologiche, una delle caratteristiche della mente umana, proprio perché rientrano nel processo di categorizzazione, cioè quel meccanismo utilizzato dalla nostra mente per raccogliere, elaborare e classificare le informazioni provenienti dal mondo esterno. Posto di fronte alla complessità della realtà e alla vasta quantità di informazioni esistenti, l'individuo ha bisogno di semplificarle e classificarle, raggruppandole in insiemi omogenei, le categorie appunto. Esse rappresentano quindi quel processo di astrazione e generalizzazione necessario all'individuo per riconoscere gli eventi e comunicare con gli altri. Requisito fondamentale per la costruzione di una categoria è la sua omogeneità, che porta a valutare un intero gruppo come un'unica entità, senza dover elaborare informazioni diverse per ogni singolo componente; ed è proprio questa forzata omogeneità a creare stereotipi e pregiudizi, che portano spesso a disuguaglianze e discriminazioni.

Essi hanno anche una funzione difensiva, in quanto, mantenendo una certa cultura e organizzazione sociale, garantiscono all'individuo la salvaguardia delle posizioni acquisite. Grazie agli stereotipi possiamo sentirci protetti, perché attraverso essi costruiamo l'immagine di un mondo dove persone, cose e fatti hanno un loro posto preciso e si comportano secondo certe previsioni; un mondo in cui siamo inseriti e sappiamo come muoverci (Lippmann, 1922).

1.4. Gli stereotipi: gli effetti

I problemi nascono nel momento in cui gli stereotipi diventano l'unico filtro con cui guardiamo il mondo esterno, portando a generalizzazioni ed etichette, quando la mente si cristallizza in modelli immutabili e provoca un irrigidimento del modo di classificare la realtà, senza tener conto che essa si evolve in continuazione, modificando le condizioni in cui quei modelli avevano avuto origine e significato.

Gli stereotipi modellano le aspettative che abbiamo nei confronti degli altri, facendoli rientrare all'interno dei nostri schemi interpretativi; sono quindi capaci di limitare le potenzialità e le opportunità nella vita delle persone, che si conformano alle nostre aspettative su di loro, provocando talvolta una diminuzione dell'impegno e della motivazione; sono poi in grado di influenzare il modo in cui gli altri ci percepiscono e il modo in cui percepiamo noi stessi; possono essere causa di esclusioni e discriminazioni, proprio in virtù dello stereotipo attribuito.

1.5. I pregiudizi: una definizione

Il concetto di pregiudizio è strettamente connesso a quello di stereotipo, poiché gli stereotipi producono pregiudizi.

Lo stereotipo, secondo Lippmann (1922), costituisce il nucleo cognitivo del pregiudizio, ossia l'insieme degli elementi di informazione e delle credenze riguardo una certa categoria di oggetti, rielaborati in un'immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostenere e riprodurre il pregiudizio nei loro confronti. Se lo stereotipo rappresenta la componente cognitiva, il pregiudizio è invece quella valutativa, legata al valore affettivo, che può orientare poi la parte comportamentale, che ci porta ad assumere determinati atteggiamenti sulla base degli schemi mentali elaborati. La sua funzione principale sarebbe quella di rafforzare e confermare opinioni già possedute, talvolta come meccanismo di difesa, per mettere in salvo la propria rappresentazione della realtà (Stella, 2012).

Allport (1954) definisce il pregiudizio come un giudizio anticipato rispetto alla valutazione dei fatti, un atteggiamento sfavorevole od ostile caratterizzato da superficialità, generalizzazione e rigidità, con il rifiuto di mettere in dubbio la fondatezza dell'atteggiamento stesso e la persistenza a verificarne la consistenza e la coerenza.

Dal punto di vista etimologico il termine pregiudizio indica un giudizio precedente all'esperienza, cioè emesso in assenza di dati sufficienti. Proprio per l'impossibilità di avere una validazione empirica, il pregiudizio viene spesso considerato come un giudizio errato, non corrispondente alla realtà oggettiva, anche se la mancanza di dati non ha necessariamente come conseguenza l'errore, così come l'esperienza non garantisce un'interpretazione corretta degli eventi (Mazzara, 1997).

L'idea che il pregiudizio costituisca non solo un giudizio precedente l'esperienza, ma anche un giudizio errato, è un'idea antica: nella storia del pensiero umano, infatti, si è sempre manifestata l'esigenza di affermare la verità dei fatti contro ogni forma di preconconcetto; basti ricordare il lavoro compiuto da Bacone (citato da Mazzara, 1997), che agli inizi del Seicento fece una classificazione degli errori o illusioni dello spirito, gli *idola mentis*, che allontanano dalla vera conoscenza del mondo, e che devono essere eliminati affinché lo spirito possa conoscere la realtà. Per prima cosa egli identifica gli *idola tribus*, cioè gli errori del genere umano in quanto tale: il bisogno di coerenza e uniformità, ossia credere che il mondo funzioni secondo un'armonia e una regolarità; il fatto di immaginare sempre cause finali per gli eventi; il lasciarsi influenzare dai fatti più evidenti o che corrispondono ai nostri bisogni; la tendenza a selezionare quei dati che confermano le nostre opinioni e tralasciare quelli che invece le smentiscono; il fatto di farsi influenzare, nella valutazione dei fatti, da sentimenti, speranze, timori. Si tratta di quelli che noi oggi definiamo errori cognitivi, fortemente implicati nella spiegazione psicologica del pregiudizio. Bacone individua poi gli *idola specus*, cioè gli errori del singolo individuo, che derivano dai suoi tratti di personalità, cioè dalle sue disposizioni e dalla sua storia personale e dai suoi percorsi di socializzazione, cioè dalla sua educazione. Questo implica un particolare modo di guardare la realtà: c'è chi resta alla superficie delle cose e chi le approfondisce, chi preferisce il "nuovo" e chi il "vecchio" eccetera, e questo ha come conseguenza un diverso modo di distorcere i dati provenienti dall'esperienza. Ci sono poi gli *idola fori*, cioè gli errori che derivano dall'interazione fra le persone, primo fra tutti il linguaggio: le parole, necessarie per comunicare, possono impedire la vera conoscenza, creando barriere. Infine ci sono gli *idola theatri*, cioè gli errori che derivano dalla tradizione e dalle false teorie del passato, che una volta consolidate tendono a imporsi, e per essere soppiantate e portare quindi a un progresso della conoscenza devono essere confutate attraverso il metodo scientifico.

Bacone ci fa quindi capire come ciascuno di noi agisca e pensi in funzione di determinati orientamenti valutativi, ideologici, culturali, rispetto ai quali può essere più o meno flessibile, ma dai quali non può liberarsi del tutto, che condizionano le sue scelte.

A questa visione del pregiudizio come idea errata e ostacolo alla vera conoscenza, le scienze sociali (Farris, Ioppolo, Melis, 2007) hanno aggiunto due ulteriori specificazioni: in primo luogo che il pregiudizio si riferisca non tanto a fatti ed eventi, quanto piuttosto a gruppi sociali, e poi la convinzione che esso abbia connotati negativi, nel senso che l'errore di valutazione tenderebbe più a svalutare che a favorire l'oggetto del giudizio. Il rischio legato al pregiudizio è dunque quello che esso produca discriminazioni, nei confronti di singoli o di gruppi, in virtù della loro appartenenza a una determinata categoria.

1.6. I pregiudizi: come si formano

I pregiudizi sono profondamente radicati nel costume perché presentano un'utilità sociale: l'essere umano ha bisogno di certezze ed essi le forniscono; vengono trasmessi come verità indiscutibili fin dall'infanzia e l'individuo li interiorizza senza la capacità di analizzarli in modo critico (Gianini Belotti, 2013).

Sono dunque processi fisiologici, che scaturiscono da quei meccanismi di categorizzazione e generalizzazione tramite cui l'individuo organizza le proprie conoscenze sul mondo esterno per poter elaborare efficaci risposte comportamentali alle situazioni (Allport, 1973).

Non nasciamo con i pregiudizi, ma essi vengono appresi già in tenera età, in primo luogo in famiglia; poi possono essere ridotti tramite l'esperienza.

1.7. Contrastare stereotipi e pregiudizi

Abbiamo visto come la mente umana lavori per stereotipi e pregiudizi, perché non può rimanere senza schemi e senza aspettative; essa necessita di semplificazioni per rapportarsi con la realtà esterna, ed è quindi importante essere consapevoli che questi meccanismi non possono essere eliminati. Essi sono per lo più inconsci ed istintivi; agiscono in modo inconsapevole e il loro modo di plasmare la società secondo ruoli e compiti prestabiliti non si presenta in modo chiaro fino al momento in cui non viene attuato un ragionamento diretto a scardinarli. «E' più facile spezzare un atomo che un pregiudizio» diceva Albert Einstein, tuttavia, è possibile e necessario tentare di contrastare questi processi, per esempio fornendo schemi interpretativi alternativi allo

stereotipo stesso, che mettano in risalto informazioni che altrimenti non verrebbero considerate, dando così una diversa possibilità di spiegazione della realtà. In questo modo può essere ridotta la rigidità e la tendenza all'autoriproduzione degli stereotipi stessi (Mazzara, 1997).

Spesso questi meccanismi nascono dal fatto di non conoscere in modo approfondito una determinata situazione, e questo ci porta a darne giudizi affrettati e non sempre corretti; entrarne quindi in contatto e analizzarla criticamente può portare a smentire le nostre idee iniziali; è infatti importante non irrigidirsi nelle proprie convinzioni, lasciando che le informazioni provenienti dalla realtà entrino a far parte di nuovi schemi interpretativi.

Per coloro che sono oggetto di stereotipi e pregiudizi è importante prendere coscienza delle proprie caratteristiche personali, per poter riconoscere la loro non corrispondenza allo stereotipo; in questo modo sarà possibile contrastare l'effetto dell'autoavveramento. Esso avrà un maggiore impatto quando il soggetto può trarre vantaggio dal suo adeguarsi alle attese altrui, ad esempio per farsi accettare dal gruppo e dalle persone più influenti; in questo caso sarà più vulnerabile al sistema di aspettative prevalente, e più esposto al rischio di autorealizzazione del pregiudizio. La coscienza di sé risulta quindi fondamentale per contrastare questo processo, in quanto rappresenta il più potente fattore di protezione rispetto all'autorealizzazione dei pregiudizi (Mazzara, 1997).

Eliminare stereotipi e pregiudizi è impossibile, essi sono onnipresenti: nel linguaggio, nel nostro immaginario, nella nostra vita quotidiana; sono costitutivi del mondo in cui viviamo e rivelano molto di noi, di come stiamo nel mondo, del nostro modo di vivere e della nostra cultura. È importante però riconoscerli, ragionarci sopra e cercare di smontarli, in modo da evitare che essi diventino una forma di discriminazione.

1.8. Genere e sesso

Dopo aver analizzato le caratteristiche degli stereotipi, aver compreso come si formano e si riproducono e quanto permeano la nostra quotidianità, risulta ora necessario, in relazione all'argomento di questa ricerca, approfondire il concetto di

genere, distinguendolo da quello di sesso, per evidenziare i pregiudizi e gli stereotipi correlati ad essi.

È a partire dagli anni Settanta che iniziano le riflessioni sul tema del genere, grazie al movimento femminista americano, che avendo preso coscienza della disuguaglianza fra uomini e donne, si pone l'obiettivo di creare una società paritaria. Il termine *gender*, tradotto poi in italiano come "genere", nasce nel 1975 grazie all'antropologa americana Gayle Rubin, che nel suo scritto *The Traffic in Women* (1975) espone il concetto di *sex-gender system*, definendolo come l'insieme dei processi, dei comportamenti e dei rapporti con cui ogni società trasforma il sesso biologico in prodotti dell'attività umana e differenzia così i compiti tra uomini e donne, creando il genere (De Beauvoir, 1994). Già nel 1972, l'autrice Ann Oakley, nel suo scritto *Sex, Gender and Society* pone una distinzione fra il concetto di genere e quello di sesso: quest'ultimo si riferirebbe alla differenza biologica e anatomica fra maschio e femmina, mentre il termine genere sarebbe connesso a questioni culturali (Busoni, 2000). Nello specifico, il sesso permette di classificare gli individui a seconda dei loro caratteri riproduttivi: maschi e femmine hanno caratteristiche anatomiche e biologiche diverse, legate al sistema di riproduzione sessuale. Il genere invece fa riferimento al significato sociale che assumono le differenze sessuali: i comportamenti e le caratteristiche che vengono associati a maschi e femmine e che ci si attende in una certa società (Burr, 2000). È quindi la natura a definire se siamo maschi o femmine, ma in seguito è la società che attribuisce significato a questa distinzione: chi diventiamo come uomini e donne è in larga misura determinato dalle aspettative sociali e culturali.

Ci sono diversi aspetti che influenzano la definizione di genere: il sesso biologico, cioè le caratteristiche fisiche dell'essere umano; l'identità di genere, che fa riferimento alla percezione di sé stessi come maschi o femmine; l'ideale di genere, ovvero le aspettative culturali riguardo i comportamenti maschili e femminili; il ruolo di genere, che deriva dalla divisione sessuale del lavoro, dei diritti e delle responsabilità.

Sesso e genere non sono due concetti contrapposti, ma interdipendenti e strettamente connessi che rendono esplicite le due dimensioni dell'essere umano: quella biologica e quella sociale e culturale; il sesso è il dato biologico su cui la società

ha costruito un sistema di ruoli, cioè il genere (Ruspini, 2009). La novità che quest'ultimo concetto introduce sta dunque nel fatto che molte differenze associate alle donne e agli uomini non sono riconducibili alla sola biologia, né sono da considerarsi come suoi effetti diretti; il genere completa il significato del sesso, ma non si sostituisce ad esso, così come il concetto di sesso è essenziale per elaborare il significato di genere.

Il genere ci dice chi siamo ma soprattutto chi dovremmo essere, come dovremmo comportarci e presentarci al mondo in virtù delle caratteristiche sessuali del nostro corpo. In questo modo si è venuta a creare una rigida contrapposizione tra le rappresentazioni di mascolinità e femminilità, a cui vengono ricondotte specifiche caratteristiche e ruoli sociali, portando poi a differenze di potere; il genere crea e legittima posizioni sociali differenti che producono disuguaglianza. Le norme di genere hanno quindi l'effetto di rendere normali le differenze prodotte socialmente e culturalmente, legandole alle differenze dei corpi: si tende cioè a sottolineare ciò che fanno di diverso uomini e donne, piuttosto che focalizzarsi su ciò che li accomuna.

La polarizzazione sessuale è una costante di tutte le culture: tutti i gruppi umani hanno definito cosa significhi essere donne e uomini, basando su tale differenza valori e codici comportamentali considerati appropriati all'agire sociale. Tuttavia, diverse ricerche antropologiche mettono in discussione l'estrema rigidità di ciò che si considera maschile o femminile, che varia nel tempo, tra diversi gruppi etnici o religiosi, tra diverse classi sociali; ciò che una certa società definisce come essere donna o essere uomo, definendo comportamenti e ruoli sociali attesi dall'una e dall'altro, rispetto ai quali ci si attende che ci si uniformi, non sono sempre gli stessi, ma cambiano di volta in volta. È soltanto in epoca postmoderna che questa dicotomia viene rotta, allargando il concetto di genere alla molteplicità e alla flessibilità (Taurino, 2005). Secondo Taurino risulta allora necessario aprirsi a nuove modalità di guardare l'individuo nel suo complesso, sapendone valorizzare le differenze e riconoscendo quindi ad ognuno la possibilità di non essere ingabbiati in definizioni che sono il risultato di ideologie da superare o di culture da modificare.

La diversità dei sessi è un dato di fatto, ma essa non predestina ai ruoli e alle funzioni. Non esiste un'identità femminile e una maschile immutabili, fisse e

predeterminate; essa è piuttosto il risultato di una costruzione continua da parte del singolo, che apre così la strada al possibile; un'indifferenziazione di ruoli che non significa però indifferenziazione delle identità, ma al contrario rappresenta la condizione della molteplicità e della libertà (Badinter, 2004).

Dire maschile e femminile significa riconoscere una dimensione biologica, una psicologica e una culturale della sessualità. Se l'aspetto biologico, come abbiamo già detto, distingue nettamente l'uomo dalla donna, per quanto riguarda l'ambito psicologico, invece, dobbiamo riconoscere che maschile e femminile sono presenti in ciascuno, anche se in modi diversi. È proprio la componente psicologica legata al sesso che apre la questione dell'identità di genere, che coinvolge, oltre agli aspetti biologici, anche e soprattutto quelli simbolici, relazionali, sociali e culturali. In questo senso possiamo affermare che la distinzione fra maschio e femmina non è netta, ma graduale: il maschile e il femminile sono presenti in ogni persona (Dianin, 2021).

Componente biologica e psicologica fanno poi i conti con l'ultima dimensione, cioè quella culturale: il processo di formazione dell'identità è anche un fatto culturale, poiché «non ci sarebbe identità senza linguaggio e senza relazioni» (Dianin, 2021, p.269).

Parlare di genere, o meglio di "generi", significa dare voce ad una "molteplicità di combinazioni che potranno portare ad un'autonomia dei soggetti nel ritrovarsi, riconoscersi e autonomamente definirsi come individui autentici" (Sartori, 2009, p.9).

Abbiamo quindi compreso come il concetto di genere sia sfaccettato e complesso; esso rappresenta uno sguardo sul mondo, costruisce identità, definisce relazioni, gerarchie, rapporti di potere, criteri di inclusione ed esclusione, ha effetti sulle traiettorie di sviluppo di ognuno e sull'organizzazione sociale. "È una componente fondamentale della personalità in quanto parte integrante dell'immagine del sé, dell'esperienza della relazione con gli altri e della concezione del proprio ruolo nella società" (Businaro, Santangelo, Ursini, 2006, p.15). Infatti, "se prendiamo in esame gli aspetti più minuti della vita quotidiana, comprendiamo immediatamente che non ve n'è alcuno che non è connotato secondo il genere" (Burr, 2000, p.13).

1.9. Gli stereotipi di genere

Possiamo definire gli stereotipi di genere come una sottoclasse di stereotipi. Sono rappresentazioni o immagini comuni e semplificate della realtà che attribuiscono determinate caratteristiche alle donne, agli uomini e ai rapporti tra loro, senza tener conto del fatto che ricondurre una persona a tratti specifici sia limitante, perché ognuno può essere in tanti modi diversi.

Essi non condizionano solo le idee di individui e gruppi, ma hanno anche conseguenze sulla società in quanto non solo definiscono ciò che le persone sono, ma anche come dovrebbero essere, creando aspettative differenti in merito ai comportamenti dell'uno o dell'altro sesso. Proprio per questo essi assumono una funzione normativa, prefigurando un certo tipo di comportamento come più desiderabile per un maschio piuttosto che per una femmina; ecco allora che ostacolano il cambiamento.

Abbatecola e Stagi (2017) parlano di “stereotipi sessuali”, intesi come quegli stereotipi che si basano sul sesso biologico per spiegare comportamenti, tratti di personalità, competenze, ruoli di donne e uomini nella società. Essi rappresentano una generalizzazione che, basandosi su una differenza sessuale, giustifica le disuguaglianze e le discriminazioni esistenti fra donne e uomini. Gli stereotipi sessuali sono resistenti ai tentativi di superamento, in quanto influenzano fortemente le rappresentazioni sociali dei soggetti femminili e maschili, come anche l'idea che uomini e donne hanno di sé stessi e del mondo in cui vivono; rappresentano quindi immagini ideali, modelli di uomo e donna, e possono poi portare agli stereotipi sessisti, che riguardano il confronto e la discriminazione tra i generi; discriminazione non riconducibile solamente agli altri, ma che porta gli individui stessi ad auto-limitarsi: il cosiddetto fenomeno dello *stereotype threat* (Steele & Aronson, 1995), cioè la minaccia associata allo stereotipo, per cui una persona, appartenente a un gruppo a cui è associato lo stereotipo, avrà una performance inferiore rispetto a quella in una condizione di controllo (Cadinu, 2005); quello che la psicologia definisce come “Profezia che si autoavvera”.

Tra i primi ad affrontare nello specifico il tema degli stereotipi di genere troviamo Sheriffs e Jarrett (1953) e Sheriffs e McKee (1957), che hanno cercato di individuare le

credenze condivise e le diverse caratteristiche attribuite rispettivamente a uomini e donne. Gli studi successivi (Busby, 1975; Diekman, Eagly, 2000), pur a distanza di diversi anni e in seguito a profondi mutamenti sociali, hanno di fatto mostrato un'invarianza rispetto ai primi dati raccolti.

Per lo stereotipo maschile risultano gli aggettivi "dominante", "aggressivo", "competitivo", "indipendente", "ambizioso", "sicuro di sé", "avventuroso", "decisionista"; per lo stereotipo femminile invece termini come "affettuosa", "remissiva", "emotiva", "empatica", "loquace", "gentile".

Ci sono poi una serie di opposizioni tra maschi e femmine, per cui ai primi sarebbero attribuite caratteristiche come l'autonomia e l'attivismo, mentre alle seconde la sollecitudine e la capacità di prendersi cura degli altri (Bakan, 1966); e ancora i primi sarebbero orientati al risultato e all'azione manuale, le seconde sarebbero supportive e capaci di esprimere i propri sentimenti (Talcott & Bale, 1955).

Uno studio di Diekman e Eagly (2000) ha individuato quattro dimensioni degli stereotipi riferiti a maschi e femmine: di personalità positivi, dove i primi sarebbero coraggiosi e le seconde sensibili; di personalità negativi, per cui i primi sarebbero arroganti e le seconde petulanti; cognitivi, con uomini analitici e donne intuitive; fisici, in base a cui i maschi sarebbero vigorosi e le femmine fragili.

Altre schematizzazioni riferite ai due generi ruotano attorno alle seguenti polarità (Taurino, 2005):

- razionalità/emotività, la prima attribuita al genere maschile, legata ad aspetti quali la capacità d'azione, l'efficacia, l'efficienza, la competenza, la forza, l'autostima, l'autoaffermazione, l'ambizione, mentre la seconda attribuita al genere femminile e connessa a caratteristiche come la capacità comunicativa, l'affettività, la preoccupazione per gli altri, l'empatia, l'intuizione, ma anche all'essere volubile, lunatica, istintiva;
- forza/grazia, la prima intesa come virilità, sicurezza, coraggio, decisione, la seconda attribuita al femminile come delicatezza, dolcezza, tenerezza, armonia, ma anche fragilità, debolezza, remissività;

- indipendenza/interdipendenza, la prima appartenente all'universo maschile, la seconda a quello femminile, più centrata sulla dimensione relazionale, la connessione emotiva con gli altri e l'interazione;
- dominio sul mondo interno/dominio sul mondo esterno, il primo caratterizzante le donne, concentrate sul mondo relazionale e sulla sfera emotiva ed intima, mentre il secondo appartenente più agli uomini, focalizzati maggiormente sulla sfera sociale e le relazioni pubbliche;
- gruppo/squadra, dove il primo termine sarebbe riferito alle donne, poiché rimanda a sentimenti, affetti, emozioni, fantasie, orientato al benessere e al piacere, il secondo invece riferito agli uomini, legato a normative, regolamenti, ruoli, gerarchie, orientato al successo.

Tali dicotomie portano a ragionare in termini di categorie opposte fra loro nella relazione mascolinità-femminilità. Ciò che è necessario capire è se e in che modo le diverse "agenzie di socializzazione" (famiglia, gruppo dei pari, scuola, media), che rivestono un ruolo centrale nella definizione del ruolo maschile e femminile, trasmettono e rafforzano stereotipi e differenze e se trasmettono messaggi univoci o contrastanti.

1.10. Socializzazione al genere

Per socializzazione si intende quel processo mediante il quale le aspettative della società vengono insegnate ed apprese; è il modo attraverso cui ogni individuo diventa un essere sociale a tutti gli effetti. Ogni società, infatti, garantisce la sopravvivenza di sé stessa e della sua cultura attraverso la capacità di incidere sulla formazione degli individui e soprattutto delle nuove generazioni (Crespi, 2008). Tale processo mette quindi in luce il sistema di valori condiviso da una certa società ed ha un ruolo importante nella formazione delle identità e dei ruoli maschili e femminili, trasformando le caratteristiche biologiche in comportamenti ad esse appropriati (Ruspini, 2009). Pertanto, attraverso la socializzazione al genere, bambine e bambini apprendono le aspettative associate dalla cultura al loro sesso, che incidono sul concetto di sé, su atteggiamenti e comportamenti, sul modo in cui si stabiliscono e intrattengono relazioni (Lombardi, 2005). In altre parole, si nasce maschi o femmine, ma si apprende la

maschilità e la femminilità stando nella società. Fondamentali sono quindi gli atteggiamenti, i gesti, gli interessi messi in atto da chi svolge un compito educativo rispetto ai vissuti di genere e ai rapporti di genere nelle giovani generazioni. La trasmissione degli stereotipi, infatti, avviene anche attraverso l'imitazione dei modelli, sia reali che simbolici: genitori, insegnanti, figure vicine al bambino, ma anche programmi televisivi, pubblicità, film, cartoni animati, fiabe. Si acquisiscono così singoli comportamenti che vengono poi connessi alle categorie di maschile e femminile, portando a sviluppare l'idea che ci siano tutta una serie di modi di fare e di essere appartenenti al proprio sesso. Dallo stereotipo si passa poi facilmente al pregiudizio e alla discriminazione.

Come ci insegnano le autrici Abbatecola e Stagi (2017), donne e uomini non si nasce, ma si diventa, attraverso un processo di socializzazione accuratamente differenziato per i generi, secondo un modello rigidamente binario.

Tuttavia, dobbiamo ricordare che l'essere uomo o donna non è una condizione predeterminata, ma un divenire, qualcosa che è continuamente e attivamente in costruzione. Ecco allora che le agenzie di socializzazione hanno una grande influenza in merito all'acquisizione dell'identità di genere, a partire dalla prima infanzia. La questione relativa al genere si impone molto presto nella vita di una persona: l'idea di trovarsi di fronte a una bambina o ad un bambino condiziona la percezione e le aspettative dell'adulto a partire dai loro primi mesi di vita. La famiglia è infatti l'agenzia di socializzazione primaria dove si apprendono i primi comportamenti di genere rispetto ai ruoli. Sicuramente il rapporto con i genitori riveste una grande importanza, sia per i meccanismi di identificazione che vengono ad attivarsi, sia per le pressioni esplicite o meno che vengono esercitate nell'incoraggiare o nell'inibire i comportamenti dei figli. Sin dalla più tenera età, i genitori ripongono aspettative differenti su bambine e bambini, per esempio vestendoli con colori diversi o proponendo loro determinati giocattoli piuttosto che altri. Attraverso questi messaggi il bambino si crea un'idea di sé stesso, degli altri e del mondo. Già a 3 anni i bambini sono consapevoli dei comportamenti degli adulti a seconda del genere: per esempio sono in grado di prevedere che un adulto

sceglierà una bambola per una bambina e una macchinina per un bambino (Dafflon Novelle, 2004).

Schaffer (1996) ha individuato cinque ambiti di socializzazione in cui gli adulti assumono comportamenti diversi per maschi e per femmine: la scelta dei giocattoli, dove il pallone, le macchinine, i videogiochi sono adatti ai primi, mentre le bambole, i trucchi, le cose per la casa sono adatte alle seconde; la sfera emotiva; gli stili di gioco; l'aggressività; l'assegnazione di compiti. In questo modo i bambini interiorizzano gli stereotipi di genere provenienti dagli adulti stessi.

Importante è poi il gruppo dei pari, perché giocare assieme mette in evidenza l'esistenza dei confini di genere. Alcune ricerche sottolineano come già a 3-4 anni si impari ad evitare le attività proprie del genere opposto e si concentri invece l'attenzione su quelle ritenute appropriate al genere di appartenenza.

Successivamente interviene la scuola, che dovrebbe favorire il libero sviluppo dell'identità individuale, ma che talvolta, come hanno dimostrato alcuni studi, tende a perpetuare elementi discriminatori, sia attraverso materiali didattici, che comportamenti degli insegnanti. (Businaro, Santangelo, Ursini, 2006). Questi ultimi hanno infatti un ruolo fondamentale nella rappresentazione che bambine e bambini hanno rispetto a ciò che significa essere femmina o maschio. Spesso ciò avviene in maniera inconscia, attraverso gesti, parole o comportamenti, e questo richiede quindi maggiore consapevolezza da parte degli adulti che si relazionano con i bambini.

Notevole influenza rivestono poi i media: televisione, cartoni animati, pubblicità, videogiochi, ma anche libri e manuali scolastici, che veicolano immagini ed esempi capaci di diffondere e consolidare, oppure di contribuire a modificare i modelli stereotipati (Busby, 1975; Hupfer, 2002); consolidamento o modifica che risultano di grande rilevanza, essendo gli stereotipi legati ad atteggiamenti e comportamenti potenzialmente discriminatori o comunque svantaggiosi sia per sé stessi che per gli altri.

Dobbiamo comunque ricordare che lo sviluppo dell'identità di genere non è un processo a senso unico, in cui bambini e bambine hanno un ruolo passivo, ma è al contrario un processo interattivo, dove si ricerca e si costruisce, attivamente e soggettivamente, il significato di essere maschio o femmina. Questa costruzione avviene

per tappe e solo verso i 5-7 anni avviene la piena comprensione del concetto (Abbatecola, Stagi, 2017).

Gli studi sulle conoscenze che bambine e bambini hanno in merito agli stereotipi di genere mostrano come questi ultimi siano appresi molto rapidamente: a partire dai 20 mesi, hanno già degli oggetti preferiti tipici del genere di appartenenza e dai 2-3 anni hanno già delle conoscenze in merito ad attività, professioni, comportamenti ed aspettative attribuite a ciascun genere (Dafflon Novelle, 2004). La conoscenza degli stereotipi di genere aumenta con l'età, in particolare rispetto a ciò che ci si aspetta dal proprio sesso, e con essa aumenta l'attenzione alle convenzioni sociali e al loro rispetto. Dai 7 ai 12 anni c'è un periodo di maggiore flessibilità a livello di comportamenti, mentre in adolescenza si ritorna ad una rigidità, e questo è dovuto alle modificazioni corporee e alla necessità di costruire la propria identità.

1.11. Contrastare gli stereotipi di genere

Il genere si definisce all'interno delle relazioni, si configura come qualcosa che facciamo con e per gli altri, piuttosto che qualcosa che abbiamo. Esso è il frutto di esperienze, scambi, relazioni e non qualcosa che fa parte del nostro bagaglio individuale e naturale. Come abbiamo visto, è un concetto complesso e presenta molte sfaccettature al suo interno; proprio per questo è necessario riflettere in modo critico sugli stereotipi legati al genere che possiamo trasmettere, consapevoli del fatto che essi hanno il potere di influenzare le future scelte di bambini e bambine. Lo stereotipo nega la differenza, ecco allora l'importanza di superarlo, in modo da permettere ad ognuno di sviluppare la propria soggettività, sapendo distinguere tra ciò che richiede l'ordine sociale di genere e ciò che si desidera se messi di fronte a un ventaglio di possibilità; un ventaglio che non deve essere ridotto da quello che è considerato nel senso comune essere "da maschi" o "da femmine".

Gli stereotipi di genere ostacolano il raggiungimento della parità effettiva tra uomini e donne, determinando disuguaglianze sociali, nel lavoro e nella vita; la loro decostruzione risulta quindi fondamentale per promuovere l'uguaglianza. Se la natura non è modificabile, lo sono invece la cultura e il valore che un tempo storico e una civiltà attribuiscono alle cose, agli eventi e alle persone.

1.11.1. La prospettiva educativa

Importante è il ruolo di genitori ed educatori come soggetti aventi il compito di guidare e sostenere bambini e bambine nel processo di esplorazione di sé in quanto maschi e femmine. L'educazione e la formazione sono sicuramente le prime armi per combattere gli stereotipi di genere. Se è vero che le credenze attribuite ai ruoli di genere vengono interiorizzate e influiscono sulla percezione di sé, sulla valutazione delle proprie capacità, sulle aspettative di successo e sulle motivazioni, allora è altrettanto vero che un'adeguata educazione al genere può rompere quelle strutture che, attraverso la socializzazione, continuano ad essere riprodotte e a porre le basi per il mantenimento di diverse forme di asimmetria di genere.

L'educazione dovrebbe essere mossa da un'istanza critica al fine di contrastare la pressione omologatrice della socializzazione, prevedendo percorsi finalizzati sia a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all'identità e ai ruoli di genere, sia rivolti a promuovere la costruzione individuale del soggetto (Leonelli, 2011). A tal proposito possiamo citare Gianini Belotti (2013), che denuncia la necessità di "restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso a cui appartiene" (p.8).

La sfida è quindi duplice: da un lato sapersi orientare negli studi di genere e tenersi aggiornati sui cambiamenti in corso, dall'altro realizzare progetti di educazione al genere che sappiano rispettare l'antinomia identità/differenza appartenente ad ogni individuo, e che siano in grado di promuovere consapevolezza e spirito critico (Leonelli, 2011).

L'educazione al genere dovrebbe avere i seguenti obiettivi (Gamberi, Maio, Selmi, 2010):

- svelare i modelli normativi che impongono stereotipi di genere e rinchiudono le identità di genere entro una rigida polarizzazione maschio/femmina;
- offrire strumenti capaci di capovolgere questi modelli;
- valorizzare la complessità e molteplicità delle esperienze dei soggetti.

Per le autrici ciò si traduce nel "fare democrazia", perché le differenze che caratterizzano l'esistenza dei soggetti troppo spesso diventano disuguaglianze che limitano la possibilità di una cittadinanza piena

Il contesto educativo è quello più adeguato a promuovere un cambio di prospettiva proprio a partire dal genere: è nel mondo della scuola e nei contesti educativi che si può, e si deve, incidere nel percorso formativo dei futuri cittadini; il che significa anche evitare di riprodurre gli stereotipi di genere dominanti per proporre una pluralità di modelli culturali e identitari (Gamberi, Maio, Selmi, 2010, p.18).

Ecco che la *decostruzione* diventa lo strumento centrale per educare al genere: proprio perché il genere è qualcosa di socialmente costruito, ciò vuol dire che così come è possibile riconfermare e ricostruire gli stessi schemi di genere, allo stesso modo è possibile decostruirli; è necessario disfare il genere, che non significa eliminare le differenze, ma mettere in discussione l'ordine dominante, essere aperti alla pluralità al di là della concezione binaria di maschilità e femminilità (Butler, 2014). Questo implica anche insegnare il cambiamento, proprio perché la categoria di genere si pone in una cornice di significati mobili e non stabiliti una volta per tutte.

L'educazione al genere, ci dicono ancora Gamberi, Maio e Selmi (2010), avvia ad una competenza al vivere: deve accompagnare la crescita verso la scoperta di sé e l'apprendimento dello stare nel mondo. "È un sapere necessario a giovani donne e giovani uomini per comprendere la storia, i saperi del proprio genere e dell'altro, per comprendere come la costruzione dell'identità di ognuno/a si formi anche nella differenza con l'altro/a. Se infatti l'identità si costruisce anche, e soprattutto, nell'incontro-scontro con l'altro/a, allora la differenza di genere rappresenta la condizione essenziale per il costruirsi del soggetto" (pp.22-23).

L'obiettivo dell'educare al genere, quindi, è quello di creare uno spazio educativo in cui ciascuno sia libero di essere sé stesso e di costruire il proprio progetto di vita al di là di modelli rigidi, rispettando il modo di essere e i progetti dell'altro.

Nella pratica didattica ciò implica, come insegnanti, sottrarsi alla tentazione di essere neutrali e di porsi come modello di un apprendimento a-sessuato, perché ciò rischia di eludere il problema, contribuendo a consolidare una falsa neutralità che di fatto produce disuguaglianze. Ogni docente è sempre un inconsapevole veicolo di pratiche didattiche e relazionali sessuate, cioè è vittima di atteggiamenti stereotipati riguardanti il genere dei propri alunni e alunne e delle discipline insegnate. Se questi

pregiudizi e comportamenti non sono esplicitati e sottoposti a critica, rischiano di passare come messaggi educativi distorti che rispecchiano valori ormai superati; inoltre, questa falsa neutralità non considera come, nel compito educativo, sia fondamentale confrontarsi con i mutamenti delle identità singole e collettive e delle relazioni fra i sessi. Risulta quindi indispensabile, per chi insegna, dare visibilità alla dimensione di genere in modo che essa venga percepita come rilevante e degna di essere oggetto di riflessione e confronto (Gamberi, Maio, Selmi, 2010).

Se educare al genere significa educare a una relazione trasformativa con sé e con il mondo, ecco che le metodologie didattiche tradizionali non sono le più adeguate a raggiungere tale obiettivo. Per prima cosa è importante fare attenzione al linguaggio che si utilizza nella relazione con i propri studenti e studentesse, il che significa che una buona prassi potrebbe essere quella di declinare sia al maschile che al femminile; in secondo luogo, sarebbe preferibile l'utilizzo di metodologie didattiche attive, che facilitano la partecipazione al processo educativo e attivano un apprendimento che coinvolge sia il piano emotivo che intellettuale: tecniche come la narrazione, il lavoro di gruppo, l'analisi dei casi, il *brainstorming*, il *role play*, il *problem solving*, le storie di vita e le biografie (Gamberi, Maio, Selmi, 2010); indispensabile è anche prestare attenzione ai materiali scolastici proposti, a partire dai libri di testo: ricordiamo a tal proposito il progetto europeo *Polite* (Pari Opportunità nei Libri di Testo), un progetto di autoregolamentazione dell'editoria scolastica per ripensare i libri scolastici nell'ottica di una rappresentazione di maschi e femmine senza stereotipi e discriminazioni sessiste. Il progetto è nato nel 1998 ed ha portato alla stesura di un *Codice di Autoregolamentazione* degli editori affinché nella redazione dei libri di testo si adotti una prospettiva di genere; infine importante è favorire l'immaginazione dei bambini, intesa come la capacità della nostra mente di costruire scenari possibili, frutto di un'elaborazione interiore, non fermandosi invece a quei modelli indotti dall'esterno, che riproducono un ideale di mascolinità e femminilità che definiscono l'essere uomo e donna socialmente accettabili. Svelare la costruzione di genere significa quindi promuovere l'immaginazione al fine di ragionare criticamente su questo concetto per superare così gli stereotipi ad esso collegati.

Risulta fondamentale prendere coscienza di quanto il genere non sia tanto un contenuto da trasmettere, quanto piuttosto una lente per guardare la realtà a partire da sé, diventando così capaci di sostenere in maniera consapevole bambine e bambini nella generazione di modelli autentici, vicini alle singole individualità e desideri. In questo modo, i soggetti in età evolutiva saranno agevolati nel compiere il passaggio a livello cognitivo e di consapevolezza, riguardo a chi sono e al senso di uno stare al mondo nel corpo di donna o di uomo (Matticoli, 2015).

Matticoli e Tinacci (2015) propongono, al fine di superare gli stereotipi di genere, la strategia del posizionamento sessuato su di sé, che consiste non solo nel pensarsi e/o dirsi maschio o femmina, ma anche nel percepirsi e nell'essere in un corpo di uomo o di donna, in relazione con il diverso da sé. Il focus che le due autrici propongono è la riflessione sulla propria identità, dando significato alle esperienze a partire da sé, confrontandole poi con modelli, rappresentazioni e immagini provenienti dall'esterno. La rimozione degli stereotipi diventa così la conseguenza di un processo di appropriazione di sé.

Come abbiamo visto, anche se lo sviluppo dell'identità di genere inizia in tenera età in modo inconscio, bambini e bambine non restano passivi in questo processo; risulta quindi importante dar loro strumenti per valutare criticamente gli stimoli esterni proveniente dalla società, in modo che riescano autonomamente a scegliere come vogliono essere e come vogliono vivere il ruolo di genere (Peccianti, 2015).

1.11.2. La prospettiva nazionale e internazionale

L'impegno a ridurre gli stereotipi di genere penalizzanti, che danno luogo a discriminazioni sociali, è al centro del dibattito e dell'attenzione a livello sia nazionale che comunitario.

A tal proposito possiamo citare la Risoluzione del Parlamento europeo del 12 marzo 2013 sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea, che evidenzia come gli stereotipi legati al genere esercitino una forte influenza sulla suddivisione dei ruoli tra uomini e donne e impediscano di raggiungere la parità di genere, non permettendo di realizzare appieno il proprio potenziale in quanto individui. Il documento sottolinea inoltre come da un lato, i bambini, fin dalla più tenera età

entrano in contatto con questi stereotipi attraverso i modelli proposti dalla società, ma dall'altro mostra come sia possibile trasmettere la nozione di uguaglianza proprio grazie ad un'educazione basata sul riconoscimento della parità e sulla decostruzione degli stereotipi di genere. Invita quindi, sul piano dell'istruzione e della formazione, a predisporre attività capaci di contrastare gli stereotipi di genere, promuovere la parità tra uomini e donne e il rispetto dell'altro; a formare adeguatamente gli insegnanti su questi argomenti; a valutare i programmi di studio e il contenuto dei libri di testo per le scuole. L'obiettivo risulta quindi quello di eliminare le disuguaglianze e le discriminazioni per il raggiungimento della parità di genere.

Secondo l'Unesco l'uguaglianza di genere implica l'idea che tutti gli esseri umani siano liberi di sviluppare le proprie capacità individuali e di fare scelte senza limitazioni imposte da stereotipi, pregiudizi e ruoli rigidi; considera inoltre l'equità di genere, intesa come la parità di trattamento in base alle rispettive necessità, come il presupposto fondamentale per la cittadinanza democratica. La comunità internazionale, inoltre, riconosce l'importanza delle politiche educative, considerandole come uno degli strumenti fondamentali per educare al rispetto reciproco, capace di porre fine a disuguaglianze, discriminazioni e violenze di genere. Trova in questo modo il suo fondamento la già citata "educazione al genere", che si pone come obiettivi primari la decostruzione delle strutture normative entro cui sono confinati i generi e la lotta agli stereotipi che condizionano scelte e modi di essere dei singoli, per formare un individuo libero e consapevole del valore delle differenze e del rispetto reciproco.

Tali obiettivi, riconosciuti dagli organismi internazionali e accolti a livello nazionale, hanno trovato il loro spazio anche all'interno della scuola, con la legge 107/2015 di riforma dell'ordinamento scolastico, con un esplicito richiamo all'approccio di genere; citiamo infatti l'articolo 1 che parla di "attuare i principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni".

È proprio a partire dalla centralità di questa tematica che risulta dunque necessario ripensare alla questione di genere, a come essa influenzi e permei ogni aspetto della nostra vita, in modo da poter superare gli stereotipi ad essa connessi e

raggiungere una reale equità fra donne e uomini, partendo in primo luogo da quella che è l'educazione al genere delle giovani generazioni da parte delle diverse agenzie di socializzazione.

Capitolo 2: la pubblicità

2.1. Breve storia della pubblicità

Risulta difficile datare l'inizio della pubblicità, in quanto essa esiste dal momento in cui è sorto il commercio. Molti autori, infatti, la considerano «antica come l'uomo» (Casalegno, 2012, p.20). L'autrice, all'interno del suo libro *Pubblicità: istruzioni per l'uso* (2012), analizza dettagliatamente quella che è la storia della pubblicità.

Possiamo rintracciare le sue origini nelle forme spontanee in cui essa ha trovato manifestazione in tempi ben più remoti dello spot, per esempio le urla dei mercanti ambulanti che nell'antica Babilonia reclamizzavano ai passanti le qualità delle proprie merci, oppure gli annunci murali per le feste sportive, gli spettacoli teatrali, le cure termali, le bevande delle osterie nella romana Pompei.

Per molti anni la pubblicità si è fatta strada attraverso la stampa, tanto da poter affermare che sia nata con essa: il 17 ottobre 1482 Jean du Prè realizza il primo manifesto della storia per il Grande Perdono di Notre Dame de Reims e nel 1498 Pierre Le Carton pubblica un piccolo manifesto per l'entrata di Luigi XII a Parigi.

Il primo vero e proprio servizio pubblicitario risale però solo al 1631 grazie al parigino Renaudot, fondatore della "Gazette", che decise di raccogliere annunci pubblicitari per poi pubblicarli in cambio di un pagamento. Seguendo questa scia, negli anni successivi iniziano a diffondersi anche nel territorio inglese giornali contenenti solo avvisi, il primo dei quali prende il nome di "The Public Advertiser". In Italia il primo annuncio pubblicitario risale al 1691, quando viene scritto l'elogio sull'"Acqua della Regina d'Ongaria" sul "Progiornale veneto perpetuo". Da questo momento in poi iniziano a diffondersi in tutto il mondo i giornali contenenti annunci pubblicitari.

Tappa fondamentale per la storia della pubblicità è la Rivoluzione industriale: l'aumento delle merci e la produzione di nuovi prodotti commerciali portano con sé l'esigenza di informare i consumatori su di essi, con l'intento di incentivarne la vendita e prevalere sulla concorrenza; trova in questo modo il suo spazio la pubblicità così come la intendiamo noi.

Nella seconda metà dell'Ottocento si sviluppa una nuova tipologia di comunicazione: l'affissione. Grazie alla cromolitografia, una tecnica per stampare

disegni a colori, diventa possibile produrre manifesti, anche di grandi dimensioni, dove l'immagine si mescola con la parola e il colore. Molti di questi manifesti vengono firmati da artisti importanti, ricordiamo per esempio Henri de Toulouse – Lautrec che nel 1891 realizza il suo primo poster: Moulin Rouge - La Gouloue.

Alla fine dell'Ottocento nascono le agenzie di pubblicità: la prima impresa che se ne occupa in modo specifico viene creata nel 1843 da Volney Palmer a Filadelfia, mentre in Italia sorge nel 1863 grazie al farmacista milanese Attilio Manzoni, che fonda una società di commercio di prodotti farmaceutici e appalta una pagina dei giornali esistenti all'epoca per pubblicizzare i prodotti stessi.

L'espansione della produzione industriale e la successiva nascita dei mezzi di comunicazione di massa fanno sì che la pubblicità diventi uno dei segni distintivi del XX secolo, ed è in questo tempo che la teoria pubblicitaria inventa e perfeziona le proprie tecniche fondamentali riguardanti il modo di concepire e costruire una proposta d'acquisto, lo studio della carica emotiva dei prodotti, l'individuazione delle motivazioni all'acquisto.

Altra data importante è il 28 agosto 1922, quando viene trasmesso il primo comunicato radio della storia, da parte di una stazione americana che invita le persone a visitare degli appartamenti, della durata di 10 minuti. In Italia, invece, la radio inizia a prendere piede nel 1924 e la pubblicità radiofonica dal 1926.

Negli anni Venti iniziano anche ad essere scritti dei manuali contenenti regole e strategie per fare pubblicità in modo efficace: nel 1925 viene pubblicato il primo trattato di tecnica pubblicitaria, elaborato dallo statunitense Daniel Starch. Secondo questo autore, un annuncio pubblicitario, per avere successo, deve avere le seguenti caratteristiche (Abruzzese, Colombo, 1994): essere visto, letto, ricordato e indurre all'azione.

A metà del Novecento nasce in America un nuovo medium pubblicitario: quello televisivo. Il primo spot, della durata di 10 secondi, viene trasmesso nel 1941.

La pubblicità televisiva italiana nasce più tardi, il 3 febbraio 1957, con una rubrica chiamata *Carosello*, in onda ogni sera dopo il telegiornale. Ogni filmato di *Carosello* era composto da uno spettacolo di 1 minuto e 40 secondi, seguito da un codino

pubblicitario di 35 secondi. Lo spettacolino poteva consistere in scenette comiche, parodie, canzoni, ma in esso non si poteva fare la minima allusione al prodotto; nel codino, invece, si poteva citare il prodotto per non più di cinque volte. I *Caroselli* che ebbero maggior successo commerciale erano quelli nei quali il collegamento fra la prima e la seconda parte non era forzato, ma naturale e logico; era anche apprezzato dai bambini, grazie alle sue caratteristiche di ritualità e ripetitività, tanto che molte aziende italiane si rivolsero ai disegnatori di cartoni animati e utilizzarono la tecnica dell'animazione degli oggetti e dei pupazzi. *Carosello* ebbe il merito di introdurre la gente all'idea che il consumo è bello e a portata di mano.

Gli anni Settanta portarono alcuni progressi nel mondo pubblicitario. Sono anni segnati da contestazioni moralistiche, politiche, sociologiche, a cui si aggiungono quelle delle femministe contro la pubblicità che usava la donna come oggetto e stereotipo sessista. Negli Stati Uniti viene creato un organismo, l'Advertising Council, con lo scopo di dimostrare che la pubblicità non è soltanto un'attività al servizio della vendita, ma anche uno strumento per migliorare la convivenza sociale. Si costituisce allora un comitato chiamato Pubblicità Progresso, che si occupa della promozione di diverse campagne tra cui quelle riguardanti la donazione del sangue, l'ecologia e quelle contro il fumo. Per quasi vent'anni fu l'unico organismo che promosse questa forma di contributo alle cause sociali per migliorare il comportamento dei cittadini.

In questo periodo, nel contesto italiano, viene anche messo a punto il Codice di lealtà pubblicitaria, che prenderà poi il nome di Codice di Autodisciplina, con l'obiettivo di difendere il consumatore, con l'idea che la pubblicità dev'essere onesta, veritiera e corretta, che essa è buona se informa e non imbrogia il fruitore, se lo aiuta ad orientarsi nella molteplicità dei consumi, ma è pessima se inganna e non rispetta la centralità della persona. Viene inoltre istituito un organo giudicante, il Giurì, che tutti gli enti, aziende e agenzie sono tenuti ad osservare e che nel caso di condanna comporta l'immediata fine della campagna pubblicitaria su tutti i mezzi. Al Giurì viene poi affiancato un altro organo, il Comitato di accertamento, chiamato poi Comitato di controllo, che esprime pareri preventivi per campagne non ancora diffuse e ha il diritto di invitare un'impresa a modificare la propria campagna pubblicitaria.

Gli anni Settanta coincidono anche con la fine di *Carosello*, più precisamente nel 1977, e di conseguenza cambia anche il linguaggio pubblicitario. Finisce il monopolio detenuto dalla RAI fino a quel momento e inizia l'esplosione delle TV private, che rivoluzionano il mercato della pubblicità e dei media. La televisione, che proprio nel 1977 diventa a colori, è presente nella maggior parte delle case e diventa strumento privilegiato per la diffusione dei messaggi pubblicitari alle famiglie.

Gli spot sono caratterizzati da una maggior libertà sessuale, che talvolta tende verso la pornografia; alcuni prodotti utilizzano il linguaggio parareligioso e si fa uso di illustrazioni psichedeliche, dello stile floreale tipico della cultura hippie di questi anni, della parodia di personaggi e slogan politici; ci si ispira alla pittura o alla letteratura e temi portanti sono il futuro, la gioia, la speranza, il coraggio, la liberazione dalle convinzioni sociali e generazionali; il messaggio pubblicitario deve essere originale, ma al tempo stesso ben ancorato al quadro di riferimento della cultura corrente.

Nel corso degli anni Ottanta la pubblicità, che era prima contestata perché poca e razionata, ora piace, fa discutere e viene anche recensita. Essa non è più soltanto un mezzo per promuovere un prodotto e incentivarne la vendita, ma diventa un modo per intrattenere il pubblico e questo è dovuto anche ad un miglioramento degli strumenti utilizzati per progettare le campagne pubblicitarie. I partiti politici la utilizzano per far propaganda delle proprie idee, con messaggi sintetici ed incisivi, facili da ricordare; viene anche utilizzato l'umorismo; comincia inoltre il tempo della pubblicità dei grandi nomi della moda, dove compaiono le modelle, ed ecco che torna la donna come oggetto sessuale, con il dilagare della volgarità e del doppio senso; la parola, che per tutti gli anni Settanta aveva dominato la scena pubblicitaria, lascia il posto all'immagine, sempre più colorata e accattivante.

Gli anni Ottanta sono anche gli anni della neotelevisione, termine introdotto da Umberto Eco nel 1983, il cui scopo è quello di raccogliere la più alta percentuale di pubblico possibile in modo da vendere ad un prezzo più alto gli spazi pubblicitari: gli intenti educativi lasciano quindi spazio al divertimento e si annulla ogni tentativo di settorializzazione a favore di un pubblico misto e di generi differenti, con la perdita di un confine preciso fra la programmazione per l'infanzia e quella per gli adulti.

Nella prima parte degli anni Novanta la pubblicità vive una battuta d'arresto che porta ad una vera e propria crisi dei consumi, degli investimenti pubblicitari e dell'idea stessa di qualità e valore della marca, per poi rivoluzionarsi nella seconda parte del decennio grazie all'evoluzione dei mezzi di comunicazione e alla nascita del web: internet diventa non solo un luogo di comunicazione, ma anche di acquisto. È in questo periodo che nella pubblicità la parola ritorna a dominare nei confronti dell'immagine.

Con il nuovo millennio si afferma un'immagine di donna opposta a quella fin qui descritta: forte, autoritaria, che assume l'iniziativa, tratta l'uomo come oggetto del desiderio e lo riduce a sesso debole. Si diffondono campagne pubblicitarie con scopi sociali, aprendo così a nuove forme di comunicazione. Nel 2004 viene approvata la legge Gasparri, che all'articolo 4 sottolinea l'importanza della «diffusione di trasmissioni pubblicitarie e di televendite leali ed oneste, che rispettino la dignità della persona, non evochino discriminazioni di razza, sesso e nazionalità».

Dagli anni Duemila fino ai giorni nostri molte cose sono cambiate: il sistema pubblicità è diventato sempre più esteso e complicato, tanto da invadere la vita di ognuno di noi, influenzando non solo il nostro modo di fare acquisti, ma anche i nostri comportamenti e modi di pensare. Essa utilizza infatti modalità di persuasione più sottili, coinvolgenti ed efficaci rispetto al passato.

2.2. Verso una definizione di pubblicità

Dal punto di vista etimologico, la parola pubblicità deriva dal latino *publicare* che significa rendere di proprietà o di uso pubblico. In altri Paesi, invece, lo stesso termine assume sfumature differenti: *Werbung*, dal verbo tedesco *Werben*, significa far conoscere, ma anche attirare; *Advertising*, utilizzato nel mondo anglosassone, significa segnalare, rendere noto; *Réclame*, dal verbo francese *réclamer*, assume il significato di esigere, richiedere.

Cercare di definire con precisione cosa sia la pubblicità non è un'impresa facile, esistono infatti tante definizioni quanti i soggetti che si sono occupati della questione sotto diversi punti di vista: sociologico, linguistico, economico. L'ampiezza del dibattito può essere considerata un segno della notevole influenza che la pubblicità ha avuto e continua ad avere nella nostra vita, basti pensare a quanti messaggi pubblicitari ognuno

di noi è sottoposto nel corso di una giornata: accendere la radio, la televisione, andare al cinema, a teatro, uscire di casa, entrare in un negozio, sono tutte occasioni per imbattersi nei messaggi pubblicitari; si calcola che, in media, ogni persona ne riceva circa 3000 al giorno (Trotta, 2002).

In ambito commerciale, la pubblicità può essere definita come l'insieme delle iniziative volte a favorire e stimolare le vendite di un'impresa, raggiungendo il maggior numero di potenziali clienti attraverso forme di comunicazione persuasive. Il decreto legislativo 145/2007 la definisce come "qualunque forma di messaggio che sia diffuso, nell'esercizio di una attività economica, allo scopo di promuovere la vendita o il trasferimento di beni mobili o immobili, oppure la prestazione di opere e servizi (...). Sono incluse nella nozione di pubblicità quelle forme di comunicazione che, anche se non tendono immediatamente a spingere all'acquisto di beni o servizi, promuovono comunque l'immagine dell'impresa presso il pubblico dei consumatori".

Per Devoto e Oli (1967, citati da Puggelli, 2002) è una vera e propria «forma di propaganda diretta a ottenere dalla collettività la preferenza nei confronti di un prodotto o di un servizio».

Testa (2003) la definisce come un «sistema di tecniche di comunicazione persuasive, utili a promuovere consumi» (p.8). Per l'autrice essa non è solo un insieme di messaggi diffusi in un insieme di luoghi fisici, ma è un vero e proprio luogo della mente, una struttura del pensiero che produce segni e senso, che interagisce con bisogni e desideri, influisce sulle categorie estetiche, sui linguaggi, sui valori, sui criteri di giudizio e più in generale sul nostro stile di vita.

Un'altra definizione ce la danno Abruzzese e Colombo (1994), che la descrivono come «pratica sociale volta all'esibizione di contenuti simbolici, con funzioni di persuasione o di socializzazione, solitamente realizzata nel contesto di un più vasto scambio di stampo economico e/o comunicativo» (p.355).

E ancora per Zanicchi (1998) essa è «una forma di comunicazione impersonale (cioè rivolta a più individui), diffusa attraverso qualsiasi mezzo da soggetti economici per influenzare, a proprio favore, sia gli atteggiamenti e le scelte riguardanti il consumo di beni e l'utilizzazione di servizi, sia la costruzione dell'immagine dei soggetti stessi»

(p.11). L'autore pone dunque l'accento sul fatto che la comunicazione pubblicitaria costituisca sì il principale veicolo economico per la diffusione dei più svariati prodotti, ma abbia ripercussioni anche sulla vita dell'individuo e della società: rappresenta infatti un importante sistema di influenza sociale, nato per promuovere la vendita di beni, l'utilizzazione di servizi, ma capace anche di diffondere idee, valori, linguaggi, modelli di comportamento, stili di vita e pensiero, e si pone quindi come agente attivo dell'evoluzione culturale. Contribuisce a modellare la mentalità del pubblico, proponendo una specifica visione delle persone e del mondo, un mondo dominato da certi valori e che esige il conseguimento di certi obiettivi (Fabris, 1997).

L'interrogativo che emerge è dunque se la pubblicità rappresenti uno specchio della società, oppure se sia formatrice di quest'ultima, cioè se si limiti a riflettere le caratteristiche del contesto socioculturale o se piuttosto le modifichi a suo vantaggio (Villamira, 1994). Secondo Purayidathil (2000), essa assolverebbe a entrambe le funzioni: è specchio della società perché se vuole inserirsi in un determinato contesto deve conoscerne le regole, i valori dominanti e tradizionalmente riconosciuti così da rispecchiarli nei propri messaggi, ma è anche formatrice perché fornisce punti di vista, atteggiamenti, motivazioni, che incidono sulla visione che l'individuo ha della vita e del mondo, modificandola e operando come fonte continua di interpretazioni della realtà. La pubblicità cerca di imitare la quotidianità, ma di fatto risulta essere un'imitazione artificiosa che tende a riprodurre modelli, piuttosto che a ricercare la realtà, finendo per rappresentare un universo falsato. Per questo Pollay (1986) la definisce uno specchio distorto, che allo stesso tempo riflette e modifica la cultura sociale: non solo contribuisce a modificare quelli che sono i valori individuali e sociali, ma tende anche ad alterare la cornice di riferimento attraverso cui le persone danno senso alla realtà che percepiscono.

Tutte le definizioni di pubblicità fin qui presentate hanno due elementi che fanno da denominatore comune: la comunicazione e la persuasione. Per quanto riguarda il primo aspetto, la pubblicità mette sempre in moto un processo comunicativo. In essa, infatti, ritroviamo le sei funzioni della comunicazione linguistica elaborate da Jakobson nel 1966:

- funzione referenziale o denotativa, dove l'attenzione è per il contenuto;
- funzione emotiva o espressiva, dove l'attenzione è per l'emittente;
- funzione conativa o persuasiva, dove l'attenzione è per il ricevente;
- funzione fàtica o di contatto, dove l'attenzione è per il canale comunicativo;
- funzione metalinguistica, dove l'attenzione è per il codice;
- funzione poetica o estetica, dove l'attenzione è per il messaggio.

Secondo Jakobson, in ogni messaggio possono coesistere e sovrapporsi tutte queste funzioni, anche se solitamente una sola è quella predominante. La pubblicità sfrutterebbe maggiormente quella conativa ed emotiva (Bonomi, Masini, Morgana, 2003).

Legata all'aspetto comunicativo è poi la dimensione persuasiva: la pubblicità ha come scopo quello di influenzare atteggiamenti, scelte, comportamenti e modi di pensare, cercando di creare piacere e benessere attraverso immagini belle e divertenti (Zanacchi, 2002). In realtà ad essere persuasiva non è solo la pubblicità in sé, ma anche il linguaggio che utilizza, caratterizzato da messaggi brevi, semplici, accattivanti, suggestivi e destinati ad essere ripetuti sistematicamente. Proprio grazie allo sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa essa ha potuto affinare le sue tecniche e i suoi linguaggi, diventando sempre più efficace nell'influencare il comportamento dei consumatori: lo scopo è quello di scatenare un'azione, modificare atteggiamenti, dirigere comportamenti, far prendere posizione, creare modelli da seguire e da adottare nella vita quotidiana. È quindi lecito sostenere, come già detto in precedenza, che oltre ad essere una guida per l'acquisto di un prodotto, essa assume anche la funzione di generatrice di modelli sociali. La pubblicità "non resta confinata ai livelli di comportamento economico, ma si riflette anche sul piano dei valori, proponendo modelli di vita che ricalcano in tutto e per tutto, senza sbavature e praticamente senza eccezioni, quelli che la classe egemone impone perché funzionali al conseguimento dei propri fini, esercitando così una forma di controllo sociale" (Fabris, 1997, citato da Zanacchi, 2004, p.30).

2.3. Caratteristiche della pubblicità

Interrogativo doveroso da porsi a questo punto è in che modo la pubblicità raggiunge i suoi scopi, ossia quali sono le sue caratteristiche salienti.

Diverse discipline hanno contribuito all'individuazione delle peculiarità della pubblicità, dalla linguistica alla psicopedagogia, fino alla sociologia, all'antropologia e alla semiotica. Essendo il testo pubblicitario un forte veicolo di significati, la disciplina che ha ottenuto maggior successo è la semiotica, che studia i processi di produzione di senso che si svolgono all'interno della società.

La pubblicità è un oggetto di indagine piuttosto complesso e proprio da questa complessità nasce la necessità di conoscerne i diversi aspetti. Inoltre, gli effetti che essa esercita sulla nostra società sono di notevole importanza, capaci di influenzare profondamente bisogni, desideri e interessi degli individui. Essa è la rappresentazione del nostro modo di essere, quindi saperla leggere significa vedere e capire come siamo fatti. A tal proposito, Richard Pollay (1986) individua le caratteristiche che consentono alla pubblicità di esercitare effetti sulla società:

- la pervasività, diffusa con diverse modalità e mezzi di comunicazione;
- la ripetitività, che permette di rinforzare continuamente la stessa idea o idee simili;
- l'elevata professionalità richiesta, basata su ricerche sofisticate con lo scopo di migliorare le probabilità di attenzione, comprensione, memorizzazione e/o influenza sul comportamento.

La pubblicità risulta poi essere particolarmente attrattiva grazie alla sua capacità di rispondere e soddisfare molteplici bisogni: informazione, divertimento, aggregazione, approvazione, consenso e sicurezza (Zanacchi, 2004).

Dalle teorie di Jakobson abbiamo appreso che essa, come qualsiasi altra forma di comunicazione, presuppone la presenza di alcuni elementi fondamentali che analizzeremo ora più nel dettaglio: mittente, destinatario, messaggio, oggetto della comunicazione, cioè il prodotto o il servizio, medium.

Il mittente è colui che vuole rendere pubblico un messaggio e dare visibilità a un prodotto o a un servizio. Nel caso della pubblicità commerciale il mittente coincide con

l'azienda che vuole pubblicizzare il suo prodotto. La comunicazione pubblicitaria, tuttavia, può anche essere utilizzata da altri soggetti, per esempio lo Stato, che può farne uso per fini sociali come le campagne di sensibilizzazione in merito ad alcune tematiche. Esistono infatti diverse tipologie di pubblicità: da quella esterna, che parla al consumatore in modo immediato attraverso le fiancate dei mezzi di trasporto pubblico, i cartelli stradali, i manifesti, le insegne luminose, fino a quella informativa, passando per quella dinamica, diretta, istituzionale e sociale.

Il destinatario è colui al quale è rivolto il messaggio pubblicitario. Grazie all'evoluzione della tecnologia, in particolare all'avvento di internet, oggi è possibile raggiungere target di consumatori molto definiti, con specifici interessi e preferenze, mentre altri media come la radio o la televisione non sono altrettanto precisi. Per esempio, quando si trasmette uno spot pubblicitario, non è detto che tutti gli utenti che stanno guardando quel canale in quel momento siano il target pensato per il prodotto pubblicizzato. Questa minore precisione dei media tradizionali ha causato un deflusso degli investimenti pubblicitari da questi ai nuovi media, internet su tutti. Il consumatore è comunque sempre considerato non in quanto individuo, ma in quanto essere sociale: la pubblicità deve fargli capire che egli è carente in qualcosa per poi proporre come soluzione un determinato prodotto.

Parlando dei messaggi veicolati dalla pubblicità, possiamo dire che essa si serve di più linguaggi contemporaneamente (visivo, sonoro, verbale eccetera), gioca su una varietà di registri (descrittivo, evocativo, simbolico), utilizza richiami colti, ma anche modelli popolari e si serve di una strategia essenziale nella comunicazione: la persuasione (Casetti, Corrain, 1994, citati da Abruzzese, Colombo, 1994). Si avvale infatti delle regole della retorica elaborate fin dai tempi di Aristotele come strumento per costruire e smontare testi che siano il più possibile convincenti, caratterizzati da brevità, sinteticità, ritmo, capaci di informare e orientare all'acquisto. Troviamo spesso figure retoriche come la metafora, la sineddoche, l'iperbole e così via, che non costituiscono un semplice ornamento, ma sono strutture portanti del pensiero umano (Lakoff, Johnson, 2004). Le tecniche pubblicitarie comunicano in modo leggero, provocante, preciso, si adattano al contesto e all'interlocutore (Maragliano, Martini, Penge, 1994).

Fabris (1997) ha messo a punto un modello in cui indica le principali variabili che entrano in gioco nel processo operato dalla pubblicità, basato su due gruppi di fattori che si distinguono per le loro iniziali, individuando le quattro “i” e le quattro “c”.

Del primo insieme farebbero parte i seguenti elementi:

- impatto, inteso come attenzione;
- interesse;
- informazione, in riferimento a quelle indicazioni che il consumatore cerca prima di effettuare un acquisto;
- identificazione, riferita ai protagonisti della comunicazione.

Nel secondo gruppo troviamo invece:

- comprensione, intesa come completa decodifica del messaggio;
- credibilità, ossia una comunicazione non ingannevole;
- coerenza, cioè concordanza tra lo stile della comunicazione e il prodotto pubblicizzato;
- convinzione.

Queste variabili sarebbero fortemente interconnesse e sovrapposte e possono costituire una linea guida per la costruzione di messaggi pubblicitari efficaci, capaci di suscitare l'interesse delle persone e la conseguente propensione ad acquistare il prodotto pubblicizzato. In un annuncio pubblicitario nessun particolare appare per caso, ogni elemento rappresenta qualcosa di voluto. L'immagine riveste sicuramente un ruolo fondamentale per la sua grande capacità di trasmettere rapidamente e con immediatezza, anche se talvolta la sua lettura non è così semplice poiché in essa vi ritroviamo sempre due diversi livelli: quello denotativo, riferito ai segni presenti nell'immagine, gli elementi identificabili e oggettivi, e quello connotativo, che interpreta questi segni rispetto a ciò che possono rappresentare culturalmente e affettivamente. Gli spot narrano storie sorprendenti, eccezionali, a lieto fine; si ispirano al cinema, ai fumetti, al teatro; fanno il verso alla letteratura, alla satira, alla storia; riciclano immagini, miti, formule linguistiche. La durata va dai più rari casi di due minuti fino ai più utilizzati trenta secondi. Catturano lo spettatore con tutto il corpo, coinvolto nel turbinio di immagini, suoni, colori e parole che vanno a sollecitare tutti i sensi,

stimolando reazioni non sempre consapevoli o controllabili razionalmente, corrispondenti alle fantasie, all'immaginario e ai bisogni di chi li guarda, alimentati attraverso la visione stessa. La pubblicità fa infatti appello a canali sensoriali diversi e a differenti modalità cognitive (Messina, 2005). Righetti (2004) la definisce come la gazza ladra, simile in tutto e per tutto all'uccello beffardo e ladro, attratto da tutto ciò che luccica. I messaggi veicolati rispecchiano valori, modelli di comportamento e stili di vita esaltandoli e rendendoli più appetibili al consumatore, che è un soggetto attivo con bisogni, attese, gusti ed interessi: egli seleziona, dall'inesauribile flusso di suoni e immagini, ciò che gli è utile, che gli piace, che lo sorprende; collabora alla costruzione stessa dello spot nella misura in cui esso corrisponde alle sue attese. Il rapporto fra pubblicità e telespettatore è infatti mediato dalle conoscenze di cui quest'ultimo dispone: il messaggio viene recepito in maniera diversa in base a valori, credenze, atteggiamenti, classi sociali, bagaglio culturale; ognuno dà senso e rielabora ciò che vede in maniera originale e soggettiva. La pubblicità diventa in questo modo specchio delle conoscenze, dei gusti, degli aspetti reali o desiderati, della personalità dello spettatore.

Ecco allora che risulta importante prestare attenzione ad alcuni elementi, da parte di chi emette il messaggio stesso, in modo da mettere in atto una comunicazione efficace: individuare il corretto target a cui rivolgersi, adottare un corretto codice comunicativo, utilizzare il corretto medium in base al target da raggiungere e al tipo di messaggio da comunicare.

L'oggetto della comunicazione dipende dalla tipologia di pubblicità: in quella commerciale, per esempio, l'oggetto è la promozione di un certo prodotto o servizio, invece nella Pubblicità Progresso, dove lo scopo è quello di modificare atteggiamenti e comportamenti della popolazione, l'oggetto sarà la tematica rispetto alla quale si vogliono sensibilizzare i cittadini.

Infine, il medium è il mezzo attraverso il quale la pubblicità viene veicolata. Tra i media tradizionali ci sono la stampa, la televisione, la radio e il cinema, mentre tra i nuovi mass media troviamo soprattutto internet. La scelta del mezzo con cui veicolare un determinato messaggio risulta determinante per l'azienda che intende pubblicizzare un certo bene o servizio, in quanto ogni mezzo presenta caratteristiche differenti più o

meno efficaci, così come i diversi formati che la pubblicità può assumere: gli annunci stampa o le pagine tematiche sui giornali o sui periodici, gli annunci o gli spot in radio, i filmati o gli spot televisivi.

2.4. Pubblicità e bambini

La tematica Media e Minori comprende un'ampia area di studi teorici ed empirici volti ad analizzare il complesso rapporto tra i mezzi di comunicazione di massa e i soggetti in età evolutiva.

Nonostante il proliferare di nuovi media, sembrerebbe che guardare la TV risulti ancora oggi una delle attività prevalenti cui si dedicano bambini e adolescenti nel loro tempo libero (Biemmi, 2010). L'oggetto televisore rappresenta qualcosa di familiare al quale ci si abitua precocemente, si potrebbe dire fin dalla nascita. La TV rimane accesa diverse ore al giorno come sottofondo alle attività quotidiane ed è quasi sempre presente nei momenti centrali della vita domestica: durante i pasti, quando la famiglia è riunita attorno alla tavola, e dopo cena. I bambini sperimentano il consumo televisivo come parte integrante dell'organizzazione della vita in casa, a cui ricorrere quando sono soli o annoiati, e così la TV rappresenta uno dei compagni più fedeli dell'infanzia (Morcellini, 1999).

Secondo il Rapporto Auditel-Censis *Convivenze, relazioni e stili di vita delle famiglie italiane* del 2018, la televisione resta il mezzo più diffuso nelle famiglie italiane e anche quello più aggregante, capace di far dialogare adulti e bambini creando occasioni di convivialità e fruizione condivisa. Dalle più recenti indagini ISTAT emerge che vi è un'alternanza di momenti di visione solitaria a momenti di visione condivisa con i familiari, e circa nel 40% dei casi essa avviene sempre con qualcuno. La fruizione televisiva totalmente solitaria coinvolgerebbe solo una minoranza di bambini, il 10% circa, cifra comunque significativa. È quella che Morcellini (1999) definisce "TV-isolamento": quella fruizione individuale che comporta l'indebolimento del ruolo fondamentale svolto dalla famiglia in qualità di guida alla scelta dei programmi e alla mediazione dei contenuti. La TV diventa dunque fonte di informazione in grado di competere con le altre agenzie di socializzazione e ciò sollecita riflessioni e preoccupazioni. Parallelamente cambiano anche gli orari di visione dei bambini, che si

concentrano sempre di più al mattino presto, prima di andare a scuola, e nella seconda serata anziché nella fascia pomeridiana, in teoria a loro dedicata (16-19). Il problema è amplificato dal fatto che i bambini non si limitano a guardare i programmi rivolti al loro target di età, ma sono diventati telespettatori dei programmi per adulti (Biemmi, 2010). È vero che esistono strumenti con la finalità di tutelare i minori davanti al piccolo schermo, come per esempio il *parental control*, ossia quel software che permette all'adulto di monitorare o bloccare l'accesso a determinate attività da parte del bambino, tuttavia secondo i dati dell'Agcom (2018), l'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni, esso non è utilizzato dal 73% delle famiglie e una delle motivazioni è che il minore non guarda la TV senza la supervisione degli adulti, anche se come abbiamo visto i dati smentiscono questa affermazione.

Ma perché bambini e ragazzi scelgono di guardare la televisione? Le motivazioni dichiarate sono piuttosto variegata e si rifanno a una pluralità di significati che la TV assume per i ragazzi, nonché ai bisogni che essa riesce a colmare: la sua funzione ludico-evasiva, rispondendo ai desideri di gioco, svago, fantasia e avventura; la possibilità di imparare cose nuove; la rassicurazione data dalla ripetitività e dall'uniformità dei programmi; l'accompagnamento alle attività quotidiane; l'opportunità di stare con i propri pari e con i genitori, oppure al contrario di sottrarsi ad essi in caso di litigi o disagio; la possibilità di proiettarsi nel mondo adulto. La motivazione più forte che spinge all'esposizione televisiva è tuttavia il fatto di rappresentare una compagna contro la noia e la solitudine. Infatti, quando i bambini hanno delle alternative, preferiscono impegnarsi in altre attività piuttosto che nel guardare la TV (Metastasio, 2002).

La pubblicità, poi, risponde a tutta una serie di esigenze e di bisogni di tipo affettivo, cognitivo e sociale: gli spot sono ricchi di emozioni, stimoli cognitivi, personaggi con cui identificarsi, anche se spesso vi è una discrepanza tra il mondo idilliaco della TV e quello reale, con il rischio di creare un profondo senso di insoddisfazione (Biemmi, 2010). Bisogna anche dire che le immagini catturano, invadono e ipnotizzano grazie alla loro velocità, al movimento, all'associazione tra parole e musica: tutti fattori studiati accuratamente per non lasciare ai bambini tempi di riflessione per elaborare criticamente ciò che viene visto e sentito, penetrando profondamente nel

linguaggio e nel modo di pensare dei più piccoli, in un'età in cui sono facilmente suggestionabili, hanno una ridotta capacità di giudizio e non hanno una visione d'insieme. Secondo il parere di diversi autori, ai bambini la pubblicità piace e la tollerano meglio degli adulti: sono in grado di ricordare un gran numero di spot, ripetono con grande precisione le battute e i *jingle*, integrano facilmente nel loro parlato i termini proposti, provano piacere nel raccontare le scene viste e nel condividere le proprie conoscenze con i coetanei.

Laeng (1985, citato da Metastasio, 2002) e Puggelli (2002), sottolineano come la pubblicità sia particolarmente incisiva nel processo di socializzazione mediatica infantile, in quanto è molto amata dai telespettatori proprio grazie ad alcune caratteristiche che le sono peculiari:

- la ripetitività, in quanto ai bambini piace ritrovare le cose che già conoscono, favorendo così l'ascolto e la memorizzazione degli spot;
- la brevità temporale, che ben si adatta ai tempi di attenzione infantili;
- la familiarità e la riconoscibilità delle situazioni rappresentate;
- la semplicità del messaggio verbale e iconico, con poche parole, spesso ripetute ed associate alle immagini, rendendo gli spot facilmente riconoscibili e immediatamente percepibili;
- l'attrattività dei modelli proposti, che facilita l'identificazione con i protagonisti degli spot e quindi un maggior coinvolgimento;
- l'attrattività del prodotto, visto come chiave di ingresso per un mondo ideale;
- il ricorso ad aspetti ludici e al sonoro, a cui il pubblico infantile risulta molto sensibile;
- la struttura persuasiva, che insieme all'impatto emotivo è in grado di fare presa sui minori.

2.4.1. Mass media come agenzia di socializzazione

È noto che oggi i mezzi di comunicazione di massa, in particolare la televisione, rappresentino un polo di socializzazione che si inserisce nel tessuto culturale, interagendo con le altre agenzie (Businaro, Santangelo, Ursini, 2006). Nel *Codice di regolamentazione convenzionale TV e minori*, sottoscritto nel 1993, con l'intento di

«assicurare il rispetto dei diritti e delle esigenze di un armonioso sviluppo dei telespettatori in età evolutiva», si afferma che “sussiste e resiste tuttora una sostanziale differenza tra le agenzie educative propriamente dette (come la famiglia e la scuola) e i soggetti di produzione e di emissione di programmi televisivi i quali, pur non avendo i ruoli, i compiti e le responsabilità di un’agenzia educativa strettamente intesa, tuttavia debbono e non possono non essere consapevoli di produrre comunque effetti educativi, di incidere comunque, positivamente o negativamente, sulla formazione e sull’educazione del telespettatore in età evolutiva, specie per la trasmissione di valori e di modelli di comportamento”. E ancora il *Codice di autoregolamentazione TV e minori* del 2002 sottolinea come «la funzione educativa, che compete innanzitutto alla famiglia, deve essere agevolata dalla televisione al fine di aiutare i minori a conoscere progressivamente la vita e ad affrontarne i problemi».

Esistono due procedimenti attraverso cui i mass media intervengono nel processo di socializzazione, a livello sia individuale che collettivo. Il primo procedimento spiega l’influenza indiretta e a lungo termine sull’azione individuale: lo spettatore osserva una persona all’interno del contenuto mediale e la prende come modello, identificandosi con essa. Il secondo procedimento riguarda l’influenza indiretta e a lungo termine sull’azione collettiva: i mass media offrono delle rappresentazioni che rispecchiano le aspettative sociali riguardo al modo in cui agiscono i membri dei vari gruppi che compongono la società; tali aspettative forniscono delle indicazioni rispetto a come comportarsi.

I mass media sono in grado di creare e diffondere su larga scala una definizione e una rappresentazione della realtà che si affianca a quella proposta dalla famiglia e dalla scuola. I bambini e le bambine hanno a disposizione “due mondi” da cui attingere per elaborare e costruire la propria immagine personale e sociale: il mondo dell’esperienza diretta, con cui si interfacciano personalmente e il mondo mediale che offre conoscenze indirette, filtrate e organizzate a priori in base a logiche che svincolano da obiettivi di tipo educativo, essendo orientate a finalità commerciali.

I media hanno comunque un ruolo importante nella percezione e costruzione della realtà: più le persone sono esposte ai contenuti mediali, più tendono a farli propri

includendoli nel loro sistema di atteggiamenti e aspettative. Svolgono poi un ruolo rilevante nella costruzione dell'identità: consolidano valori ed educano a determinati stili di vita, non rispecchiano una realtà ipotizzata, ma gli ideali che guidano la società, influenzano rappresentazioni, opinioni, concezioni del mondo, oltre che condotte degli attori sociali (Priulla, 2013). Elisa Manna (1982), a tal proposito, sottolinea come l'influenza dei mass media, e in particolare della televisione, abbia connotazioni etiche rilevanti, soprattutto nei bambini, la cui esperienza televisiva sembra essere già piuttosto consistente ancor prima dell'impatto con il mondo scolastico, prima cioè che le altre agenzie di socializzazione possano porsi come guide critiche e alternative rispetto alla televisione e prima che i più piccoli abbiano gli strumenti per compiere valutazioni sulla base di conoscenze dirette ed esperienze personali.

I bambini, all'interno del loro percorso di crescita, hanno la necessità di organizzare le informazioni, farle proprie e creare sistemi di rappresentazione che li mettano in grado di comprendere il mondo. Essi si comporteranno, all'interno della società, secondo i modelli che avranno interiorizzato come migliori, più adatti a risolvere problemi, quelli che la realtà a loro più vicina propone come vincenti. Anche la televisione e la pubblicità rientrano in questo nucleo di esperienze, attraverso cui i bambini compiono il loro lavoro di crescita, e lo sono tanto più perché sono esperienze sempre a loro disposizione nell'ambiente domestico. Ecco che se il modello che la televisione e la pubblicità propongono è negativo, questo è quello che i bambini apprenderanno (Brancati, 2005).

2.4.2. Come la televisione influenza i bambini

Il problema dell'influenza positiva o negativa del mezzo televisivo sui più piccoli è stato posto sin dall'apparizione del piccolo schermo, suscitando un dibattito che nel tempo si è cristallizzato su due principali posizioni: da un lato chi considera il pubblico infantile come vittima, inconsapevolmente manipolato dalla televisione, che si propone come un falso specchio del reale; dall'altro chi sostiene che la fruizione televisiva avvenga all'interno di un contesto relazionale che ne media gli effetti, e non se ne possono comunque negare gli aspetti positivi (Metastasio, 2002).

Andando ad analizzare più nel dettaglio le opinioni sulla televisione, possiamo notare come nel corso degli anni si siano susseguiti pensieri diversi in merito ad essa: prima degli anni Sessanta la TV viene descritta in modo per lo più negativo, come strumento capace di plasmare le masse; verso la metà del decennio iniziano invece a diffondersi posizioni meno pessimistiche: McLuhan (1968), per esempio, sostiene sia necessario riconoscerle un ruolo fondamentale nel rendere la società meno rigida e più multidimensionale, grazie alla combinazione di comunicazione verbale e visiva. Nel suo testo *La scomparsa dell'infanzia* (1982) Neil Postman (citato da Rivoltella, 1997) sostiene invece che la televisione inibisce la creatività e l'immaginazione dei bambini a causa della natura stessa dell'immagine televisiva: un'immagine iper-reale, caratterizzata da uno sguardo ravvicinato sulle cose, che non richiede agli spettatori un'elaborazione di senso e di significati. Secondo l'autore, la conseguenza che i media hanno nella società è la scomparsa dell'infanzia come categoria: guardare la TV non richiede particolari competenze e anche i più piccoli hanno accesso a contenuti che un tempo erano accessibili solamente agli adulti, in quanto richiedenti un certo grado di comprensione e valutazione critica. La conseguenza è che lo spettacolo televisivo diventa esperienza comune, di adulto e bambino, e questo porta alla loro progressiva scomparsa, in favore di un nuovo soggetto, il "bambino adulto" che, privato della sua infanzia, non è mai abbastanza maturo per assumere un serio atteggiamento critico nei confronti di ciò che vede.

Il pubblico infantile, al giorno d'oggi, viene bombardato dagli spot, capaci di influenzarne e modificarne il comportamento: il 97,6% degli adulti afferma che i piccoli chiedono sempre di acquistare i prodotti pubblicizzati in TV, secondo l'84% dei genitori i bambini si autovalutano per quello che possiedono e per il 55% gli spot convincono i bambini più dei consigli di genitori e amici (Businaro, Santangelo, Ursini, 2006).

Zanacchi (2004) individua una serie di effetti dannosi della pubblicità televisiva sui bambini:

- delusione e disinganno, legati ad una non corrispondenza tra prodotto pubblicizzato e prodotto reale;

- frustrazione, in seguito al rifiuto da parte degli adulti di soddisfare le richieste dei bambini, che può portare a due conseguenze: la perdita del senso di sicurezza del bambino e l'incrinamento del suo rapporto di fiducia verso i genitori, con la creazione di conflitti e tensioni;
- disadattamento, derivante dalla tendenza dei genitori a soddisfare costantemente e indiscriminatamente le richieste dei figli, preoccupati di evitar loro qualunque possibile trauma, che porta con sé il rischio che non ci sia un adattamento alla realtà da parte del bambino;
- inferiorità e inadeguatezza relazionale, legata alla mancata o minore possibilità di fruire dei prodotti pubblicizzati;
- pericolo, provocato dalla presentazione di modelli di comportamento dannosi.

Altre visioni meno ostili nei confronti del mezzo televisivo chiamano in causa le differenze individuali che entrano in gioco nella relazione tra emittente, messaggio e destinatario, coinvolgendo fattori psicologici quali l'interesse, l'esposizione, la percezione, la memorizzazione selettiva e le caratteristiche della personalità che differenziano gli individui nel modo di recepire il messaggio. Il focus non sarebbe quindi su un pubblico omogeneo e passivo che viene manipolato dai media, ma piuttosto sull'efficacia persuasiva di questi ultimi, dove di fondamentale importanza sono le caratteristiche del contesto sociale entro cui avvengono i processi comunicativi. Gli studi di Lazarsfeld (1944, citato da Wolf, 1985) dimostrano infatti che l'influenza negativa esercitata dai mass media viene limitata dalla rete di rapporti sociali significativi che legano le persone fra loro: i gruppi sociali di riferimento, come la famiglia o il gruppo dei pari, avrebbero cioè la funzione di catalizzatori dei messaggi provenienti dai media.

Vi sono poi posizioni che si collocano nel mezzo, come quella di Capecchi e Ferrari (1997), che sottolineano il ruolo ambivalente che esercita la televisione nei confronti dei bambini: il piccolo schermo rappresenta uno strumento di crescita e una fonte di conoscenza, ma allo stesso tempo rafforza ed esaspera alcuni ideali presenti nella società, come il culto del corpo, del successo, dei soldi, nonché un certo tradizionalismo nei ruoli sessuali, rafforzando così stereotipi e luoghi comuni. Secondo le autrici, i bambini sono fruitori attivi dei media, ma vengono influenzati dai valori proposti, senza

che vi sia una riflessione critica riguardo ad essi, in quanto gli stimoli inviati dal mezzo televisivo sono tanti e veloci; di fatto la TV mostra, ma non spiega. L'elaborazione dell'immaginario da parte dei più piccoli deriva dall'intreccio di due dimensioni: il mondo dell'esperienza diretta, con il quale essi interagiscono personalmente e senza mediazioni, e il mondo mediale, che offre conoscenze indirette, ma è più veloce ed immediato. I bambini, secondo le autrici, sono capaci di confrontare i messaggi mediiali con le loro conoscenze ed esperienze precedenti, di conseguenza quanto più essi avranno la possibilità di fare esperienze e ricevere sollecitazioni alternative alla televisione, tanto più riusciranno a districarsi nella moltitudine di stimoli proposti, senza esserne condizionati, ma anzi utilizzandoli per riflettere, capire, fare confronti.

Kapferer (1992, citato da Purayidathil, 2000) propone un modello generale dell'influenza pubblicitaria sul bambino, che si esplica in quattro diverse dimensioni:

1. per prima cosa, il bambino, per subire l'influenza della pubblicità, deve essere esposto ai media;
2. importante è poi l'attenzione prestata al messaggio, che dipende dal tipo di prodotto pubblicizzato, dalla creatività del messaggio stesso e dalla ripetizione. In questa fase ha un ruolo anche lo stato cosiddetto di pre-attenzione, tramite cui il segnale pubblicitario è riconosciuto anche mentre il soggetto è impegnato in un'altra attività;
3. il messaggio decodificato darà luogo a reazioni di due tipi: reazioni emozionali, come piacere, dispiacere, irritazione, identificazione, proiezione, riso, dovute alle immagini, alla musica eccetera, e reazioni cognitive, come riflessioni, ricordi, argomentazioni, supporto, valutazione della credibilità eccetera; i due tipi di reazioni interagiscono reciprocamente;
4. occorre poi distinguere tra ciò che il bambino trattiene subito dopo la pubblicità e ciò che farà successivamente a tale acquisizione, combinandola con altre fonti d'influenza come i compagni, i genitori eccetera. Tali ricordi variano infatti secondo lo stadio di sviluppo del bambino: sotto i 5-6 anni egli avrà una memoria episodica, descrittiva più che specifica; con il procedere dell'età

acquisirà invece una memoria semantica, in grado di creare dei nessi fra ciò che ha memorizzato.

È quindi necessario fare delle distinzioni, perché le modalità di fruizione della televisione, della pubblicità in particolare, e gli effetti che essa ha, dipendono da una serie di variabili: l'età del bambino, il livello di istruzione, lo sviluppo cognitivo ed emozionale, il livello di attenzione, lo sforzo mentale investito, il modo di cogliere le informazioni, le esperienze di vita, l'ambiente sociale che lo circonda, il controllo esercitato dai genitori.

Dagli 0 ai 3 anni il bambino non identifica il messaggio pubblicitario in quanto tale: talvolta canticchia i *jingle* o ripete delle frasi che sente, ma questo è riconducibile allo sviluppo dei suoi primi anni di vita, in cui ripete parole, suoni, imita le sillabe, anche senza comprendervi il senso; è attratto principalmente dalle caratteristiche dell'immagine: colore, movimento, velocità. Verso i 4-5 anni è capace di distinguere la pubblicità dal suo contesto, di recepirne alcuni messaggi e di conformare il proprio comportamento ad essi. Fino ai 6-7 anni non è comunque in grado di discriminare fra una pubblicità e l'altra e non ha chiaro lo scopo del messaggio pubblicitario (Statera, Bencivenga, Morcellini, 1990). Dopo questa età, e con sempre maggior precisione verso gli 8-10 anni, aumentano le capacità di attenzione e concentrazione, la comprensione si fa sempre più completa, il bambino coglie l'intenzionalità persuasiva della pubblicità ed inizia a valutarla in modo critico (Purayidathil, 2000). Durante questo periodo i bambini sono sempre più spesso lasciati soli davanti alla TV. Tutto ciò che è pressoché verosimile viene registrato come reale e si identificano spesso con i personaggi fantastici perché forti, potenti e ammirati. La violenza televisiva sembrerebbe avere più effetto sui maschi: le bambine di questa età valutano il comportamento violento come non appropriato per le femmine (Biemmi, 2010).

Appurata quindi la notevole influenza che hanno i mass media in generale, e più nello specifico la televisione e la pubblicità in questo caso, rappresentando un importante polo di socializzazione nei confronti del pubblico infantile, ritengo necessario analizzare, nel capitolo a seguire, in primo luogo i modelli maschili e femminili veicolati dal mondo televisivo, e successivamente comprendere come tali rappresentazioni

vengano percepite dalle bambine e dai bambini, in che modo e quanto ne vengano influenzati nel breve e nel lungo periodo.

Capitolo 3: la pubblicità e gli stereotipi di genere

3.1. In che modo la pubblicità veicola gli stereotipi di genere

A partire dagli anni Settanta sono state sviluppate diverse ricerche focalizzate sulla rappresentazione dei ruoli di genere in televisione, che hanno denunciato un forte squilibrio fra la presenza di personaggi femminili e maschili, a favore di questi ultimi. Il dominio maschile sul piccolo schermo viene definito *male gaze* (sguardo maschile), termine nato in ambito femminista, utilizzato per la prima volta da Laura Mulvey in un articolo dal titolo *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, pubblicato nel 1975 su *Screen*. Il termine si riferisce al fatto che la TV perpetua, presentandoli come naturali, i tradizionali stereotipi di genere; il mondo televisivo riprodurrebbe una prospettiva maschile, considerata come qualcosa di normale (Brancati, 2002). I diversi studi hanno poi rilevato una forte stereotipizzazione dell'immagine femminile: la donna viene ritratta soprattutto nei ruoli di madre/moglie/casalinga o di donna oggetto, valorizzata esclusivamente per i suoi aspetti estetici, bisognosa di supporto emotivo, subordinata agli uomini nei rapporti professionali e interpersonali; i maschi appaiono invece alla costante ricerca di sfide e competizioni in cui mettere alla prova la loro forza e le loro abilità in un ambiente ostile e pericoloso. Gli uomini sarebbero impositivi, tesi ad affermare la propria identità ed indipendenza, mentre le donne sarebbero più ritenute, cooperative e supportive, oppure incerte ed esitanti (Metastasio, 2002). E ancora ai maschi sono riservate le doti dinamiche dell'intelligenza, dell'azione, della creatività, mentre alle femmine la bontà, la dedizione e la bellezza (D'amato, 1993).

In linea con quanto appena detto è anche l'indagine compiuta da Goffman, uno dei primi sociologi che cerca di analizzare come la pubblicità ritualizzi il genere. Con il suo testo *Gender Advertisements* (1979) egli sottolinea come le immagini pubblicitarie non mostrino come realmente ci comportiamo come uomini o donne, ma come dovremmo comportarci in relazione a noi stessi e agli altri, secondo le convenzioni sociali. L'autore, guardando come uomini e donne sono ritratti nelle pubblicità, propone una categorizzazione basata sui seguenti elementi:

- la dimensione relativa: le donne sono solitamente più piccole e basse rispetto agli uomini ed occupano una posizione meno centrale;
- il tocco femminile: quando le donne toccano un oggetto, lo accarezzano; non c'è una presa funzionale, che serve a fare qualcosa, ma lo scopo è quello di valorizzare l'oggetto, esaltarne la bellezza e il piacere che può offrire; esso viene sollevato, accostato al viso, accarezzato, baciato;
- il ruolo funzionale: gli uomini ricoprono spesso ruoli attivi, mentre le donne svolgono attività che non hanno una funzionalità ben precisa;
- la ritualizzazione della subordinazione: le donne sono spesso mostrate in una posizione subordinata rispetto agli uomini, e questi ultimi svolgono spesso una funzione protettiva nei loro confronti. Possiamo notare la sottomissione femminile anche in situazioni dove sono presenti letti o pavimenti, dove chi vi si stende si trova in una posizione di inferiorità; il pavimento corrisponde anche alla parte meno pulita, meno pura e meno nobile di una stanza; la posizione distesa è anche quella da cui si riesce meno a difendersi, ed essere sdraiati sul pavimento, sul divano o sul letto costituirebbe anche un modo convenzionale per esprimere una disponibilità sessuale;
- il ritiro permesso: spesso le donne non guardano in camera, oppure nascondono parte del viso con una mano o con degli oggetti.

Tali categorie sono state riprese da studi successivi, che hanno messo in evidenza come alcune si siano evolute, ma molte di esse siano ancora valide, in particolare la ritualizzazione della subordinazione, che continua ad essere di attinenza prettamente femminile. Nonostante l'analisi di Goffman risalga a fine degli anni Settanta, e non sia quindi propriamente recente, questa sua ipotesi rimane applicabile anche alle pubblicità contemporanee, dove di fatto permangono gli stereotipi di genere, resi in modo meno esplicito, ma altrettanto pervasivo.

Le immagini che la pubblicità veicola continuano ad essere caratterizzate da processi di sessualizzazione e oggettivizzazione: Kang, facendosi guidare dalle categorie proposte da Goffman, nel suo lavoro del 1997 aveva già sottolineato la tendenza delle protagoniste femminili a relazionarsi in maniera sensuale con gli oggetti, accarezzandoli

e toccandoli invece che utilizzarli in modo funzionale; aveva inoltre notato come le donne toccassero di più il loro corpo rispetto agli uomini e venissero presentate meno vestite rispetto a questi ultimi.

In tempi più recenti Zanardo (2010) ha criticato duramente la strumentalizzazione a scopi commerciali del corpo femminile, parlando di un vero e proprio occultamento delle donne reali; Corradi (2011) ha documentato il progressivo aumento di immagini di fondoschiena femminili nella pubblicità italiana; e ancora Massimo Guastini, presidente dell'Art Directors Club Italiano (ADCI), nel 2014 ha condotto l'indagine "Come la pubblicità racconta le donne e gli uomini, in Italia" in collaborazione con Nielsen Italia e l'Università di Bologna, ottenendo interessanti risultati (citato da Cosenza, Colombari, Gasparri, 2016). Secondo la ricerca, la pubblicità italiana sarebbe tra le più sessiste al mondo: essa crea, sostiene e promuove stereotipi e modelli discriminanti. Basato sull'analisi di quasi 20.000 campagne tra TV, radio, affissione, stampa e web, lo studio ha esaminato il modo in cui uomini e donne sono rappresentati nelle pubblicità, identificando 12 tipologie narrative femminili, che in ordine di quantità di apparizione sono: "modelle", "grechine", "disponibili", "professioniste", "manichini", "madri", "ragazze interrotte", "preorgasmatiche", "sportive", emotive", "mogli", "innamorate", e 9 maschili, in ordine: "professionisti", "modelli", "sportivi", "ragazzi interrotti", "padri", "grechini", "disponibili", "mariti", "innamorati". Le donne sarebbero rappresentate con maggiore frequenza, ma nella maggior parte dei casi con funzione decorativa: 54% dei casi contro il 32% degli uomini e nel 6% dei casi sarebbero rappresentati insieme. Interessante è l'analisi dei dati relativi agli investimenti pubblicitari, dai quali emerge una forte disparità fra uomini e donne: per le donne gli investimenti puntano sulla donna-modella, per gli uomini sull'uomo-professionista, con una spesa di circa 11.000.000 di euro per le prime contro i 490.000 euro per i secondi, relativi al mese di dicembre del 2013.

Secondo la psicologa Paola Righetti (2004) la pubblicità tende alla semplificazione valoriale, all'irrigidimento delle categorie, all'appiattimento delle figure umane. E così anche lo psicanalista Claudio Risè (2004) vede in essa il disprezzo verso la figura umana e la dignità dell'individuo, uomo o donna che sia. La logica è quella dell'usa e getta, dove

tanto il corpo maschile quanto quello femminile vengono ridotti a meri oggetti. Anche la scrittrice e giornalista Dacia Maraini in diverse occasioni ha ribadito come la pubblicità sia un potente mezzo di discriminazione. Discriminazione veicolata grazie al sapiente utilizzo di sofisticate tecniche di comunicazione, delineate da Sabrina Pomodoro, professoressa di comunicazione presso lo IULM di Milano (citata in Codeluppi, 2001), che si è focalizzata soprattutto su quelle utilizzate per la rappresentazione e differenziazione della donna nelle pubblicità:

- il corpo femminile viene frammentato, e un solo frammento è utilizzato per indicare simbolicamente l'intero corpo; questo porta alla perdita dell'identità, perché il corpo diventa un mero oggetto;
- lo sguardo del soggetto femminile è provocante, seducente, rivolto all'interlocutore per coinvolgerlo in profondità, mentre quello maschile, autoritario e indipendente, raramente incontra quello dello spettatore;
- il soggetto maschile è immaginato come osservatore implicito, che guarda dall'esterno e svolge un ruolo attivo, di conseguenza la donna si definisce per effetto di questo sguardo come soggetto passivo;
- la donna rappresentata si annulla come persona e diviene mera portatrice dei significati del prodotto pubblicizzato; si instaura una sorta di processo di scambio, dove il prodotto trascende la sua natura materiale e diventa quasi umano, e allo stesso tempo la donna assume il ruolo dell'oggetto da acquistare e consumare.

Fra le altre interessanti ricerche compiute sulla tematica degli stereotipi di genere nelle pubblicità, vale la pena citare quella compiuta da Furnham e Voli (1989), che nella loro indagine degli spot trasmessi da Canale 5 nell'arco di una settimana hanno visto come gli stereotipi dominassero la scena, costringendo attori e attrici a ricoprire ruoli tradizionali, in linea con l'immagine dell'uomo autonomo e lavoratore e della donna casalinga. Petrillo e Formicola (1999) hanno constatato alcune deviazioni dai pattern tradizionali: un'immagine più sfaccettata della donna e una certa femminilizzazione dell'immagine maschile, soprattutto per quanto riguarda la cura dell'aspetto fisico.

Il lavoro svolto da Valtorta e colleghe (2017), che riprende e approfondisce un loro precedente studio sulla medesima tematica, approdando di fatto a risultati simili, ha mostrato come la pubblicità televisiva continui a rappresentare donne e uomini in modo stereotipato: ai maschi continua ad essere attribuita la dimensione dell'*agency*, ossia il fatto di essere autocentrati, orientati al compito, impegnati nel raggiungimento dei propri obiettivi, mentre alle femmine la dimensione della *communality*, che fa riferimento al pensare agli altri, essere attente alle relazioni, provare empatia e comprensione (Eagly e Johannesen-Schmidt, 2001).

Susan Sontag (1999, citata da Valtorta, Sacino, Baldissarri, Volpato, 2017) ha parlato di doppio standard per indicare le diverse aspettative legate ai generi: gli uomini si misurano sulla base di ciò che fanno, le donne sulla base di come appaiono, e i mass media non fanno altro che adeguarsi e rafforzare tale percezione. Ecco allora che nelle pubblicità le figure femminili appaiono giovani, sensuali, seducenti, impegnate a curare il proprio aspetto, ad occuparsi delle relazioni familiari e delle cure domestiche, mentre i maschi sono autonomi, indipendenti e inseriti nel mondo del lavoro e dello sport. Accanto alla figura tradizionale di casalinga/mamma e di donna decorativa, emergono anche figure femminili più moderne e indipendenti, che riflettono in qualche misura il cambiamento dei ruoli sociali della donna avvenuto nell'ultimo secolo. Non è riscontrabile, tuttavia, un corrispondente mutamento per quanto riguarda il genere maschile, che continua a ignorare i ruoli relazionali e di cura. Una forte stereotipizzazione è anche legata al prodotto pubblicizzato: abbigliamento, cura del corpo, della casa e della famiglia appartengono all'universo femminile, mentre finanza, tecnologia e auto a quello maschile (Valtorta, Sacino, Baldissarri, Volpato, 2017). La pubblicità italiana, secondo le autrici, non farebbe altro che rispecchiare consuetudini e valori del contesto sociale di cui è espressione. Se le indagini di Furnham e Voli del 1989 avevano sottolineato come uomini e donne incarnassero fortemente i ruoli tradizionali, e quelle di Petrillo e Formicola di dieci anni dopo intravedevano la possibilità di una strada verso la parità, la situazione odierna appare invece caratterizzata da una tendenza alla regressione verso la riproposizione dei vecchi stereotipi di genere.

3.1.1. Verso un cambiamento, ma solo apparente

Alla luce di queste analisi, diversi sforzi sono stati compiuti nel corso del tempo per denunciare una rappresentazione poco paritaria dell'uomo e della donna veicolata dai mass media: il Comitato Media e Minori, che vigila sulla corretta applicazione del *Codice di Autoregolamentazione TV e Minori* a tutela del target televisivo infantile, nel 2004 ha stilato un documento dal titolo *La rappresentazione della donna in televisione*. Nel documento si afferma che «quello che la televisione rappresenta e rafforza ogni giorno è un modello più che semplicemente un'immagine femminile». Tale rappresentazione agisce negativamente a due livelli: sia sull'autopercezione delle donne stesse, come immagine personale, sia sulla percezione che delle donne maturano gli uomini e i minori, quindi come immagine sociale. E i minori sono la fascia più vulnerabile rispetto ai contenuti sessisti proposti, in quanto facilmente influenzabili a causa della mancanza degli strumenti necessari per una loro valutazione critica.

Possiamo dire che, seppur lentamente, sono comunque avvenuti alcuni cambiamenti nel panorama televisivo: le donne rimangono sottorappresentate rispetto agli uomini, ma il loro numero è in crescita; vengono inoltre raffigurate in modo meno passivo, quasi a sottolineare una posizione di parità rispetto all'uomo; a risaltare rimangono comunque gli aspetti estetici, motivo per cui troviamo soprattutto donne giovani; le protagoniste femminili vengono valorizzate sia nel privato che nel pubblico, impegnate in lavori tradizionalmente maschili come la magistrata, la poliziotta, la medica o la manager e allo stesso tempo i personaggi maschili appaiono più propensi a prendersi cura dei figli e a mostrare i propri sentimenti. Questo ci fa quindi riflettere su come lo sguardo televisivo sia più aperto al femminile, proponendo personaggi che ricoprono ruoli che si discostano da quelli tradizionali (Trisciuzzi, Ulivieri, 1993). La rappresentazione pubblicitaria mostra così la propria doppiezza: vengono proposte visioni dell'identità, della famiglia, del genere, della razza eccetera funzionali alla riproduzione delle gerarchie e delle differenze sociali consolidate, ma anche visioni minoritarie e perfino rivoluzionarie.

Tuttavia, se a prima vista le pubblicità sembrano cambiate, rappresentando il genere in modo diverso ed innovativo, dove si nota un'emancipazione della donna e un

ruolo maschile più attento alla cura dei figli e della casa, eliminando le differenze sessuali e andando verso una parità dei sessi, in realtà, analizzate più nel dettaglio, continuano di fatto a perpetuare gli stereotipi tradizionali: la donna vista come angelo del focolare, nella veste di madre/moglie/casalinga, a cui viene attribuito il ruolo di cura, oppure la seduttrice seduttibile, cioè la donna-oggetto affascinante e bella, che deve piacere, soprattutto all'uomo, riproponendo così la sua inferiorità. In entrambi i casi esse dipendono dall'uomo e acquistano la loro identità sociale non per sé stesse, ma attraverso la visione dell'uomo. Molte sono state le immagini della donna proposte dalla pubblicità nell'ultimo secolo: c'è stato il tempo delle bambole, delle vamp, delle miss, delle gioiose massaie, delle emancipate, e via proseguendo fino alle vincenti ed aggressive donne in carriera; restano in ogni caso tutte immagini stereotipate tratte soprattutto dall'esperienza e dall'immaginario maschile.

Ma perché nelle pubblicità sono così presenti le differenze legate al genere?

Questo perché le categorie di maschio e femmina hanno un forte impatto comunicativo, espressivo e di riconoscibilità, rispondendo all'esigenza della pubblicità di comunicare in uno spazio di tempo ridotto e di raggiungere l'immediata comprensione del messaggio. In questo modo è possibile esprimere in modo sintetico tematiche complesse, rendere le situazioni rappresentate subito riconoscibili e accettabili, ancorare il prodotto ai bisogni e alla realtà dei consumatori, caricando il tutto di sentimenti ed emozioni. Gli individui sono costantemente bombardati dalle informazioni provenienti dall'esterno, che vengono selezionate, elaborate ed immagazzinate, in modo più o meno consapevole, diventando rappresentazioni simboliche e semplificate della realtà. Ed è proprio da questo bisogno di riduzione di una complessità non facilmente veicolabile che i mass media ricorrono all'uso di stereotipi, capaci di evocare realtà complesse in modo estremamente sintetico. Attraverso di essi la pubblicità cerca costantemente di salvaguardare formule, valori tradizionali e status quo vigente, ostacolando nuovi atteggiamenti e comportamenti (Puggelli, 2014).

Il ragionamento che occorre fare è che la pubblicità, in verità, non fa altro che imitare la realtà, riflettere le immagini della nostra quotidianità e moltiplicarle all'infinito, in un gioco di ripetizione e riproposizione senza fine, dove molti aspetti sono

enfaticizzati e deformati. Ciò che vediamo non per forza corrisponde a ciò che avviene nella società, ma viene amplificato; la pubblicità mostra ciò che è riconosciuto e riconoscibile perché deve essere in grado di comunicare in maniera immediata: credenze, stereotipi, modelli che rappresentano determinati rapporti di genere e che tutti condividiamo (Simonigh, 1996). E questo vale anche per le differenze di genere, che vengono rese visibili in forma concentrata, semplificata ed esagerata (Sassatelli, 2010); non dedichiamo infatti troppo tempo a interpretare i messaggi pubblicitari, per questo devono arrivarci in modo diretto per contagiarci. La pubblicità diventa in questo modo produttrice di senso, perché contribuisce a costruire la realtà: veicola e legittima valori, modelli di comportamento, stili di vita appartenenti all'immaginario collettivo.

Probabilmente ciò che ancora manca nella comunicazione pubblicitaria è il desiderio di costruire nuovi immaginari, di non cadere in stereotipi ormai consumati, per pigrizia o per facilità di decodifica (Papakristo, 2014).

3.1.2. Prospettiva nazionale e internazionale per una rappresentazione di genere paritaria

In ambito nazionale e internazionale possiamo trovare diverse indicazioni normative che puntano ad una rappresentazione di genere paritaria veicolata dai mass media, che ci danno segnali incoraggianti circa il cambiamento di sensibilità rispetto alle tematiche di genere e alla ricerca di un linguaggio e una terminologia più rispettose ed attente.

Le questioni di genere nei media vengono sollevate per la prima volta nella quarta Conferenza mondiale sulle donne di Pechino del 1995, dove viene approvata la Piattaforma dei diritti delle donne nell'ambito della comunicazione e dei media, per promuovere un'immagine equilibrata e non stereotipata delle donne nei mass media.

Un'attenzione per questa tematica la troviamo anche in precedenza, più precisamente nel 1990 con la legge Mammì, che all'articolo 8 afferma che «la pubblicità non deve evocare discriminazioni di razza, sesso e nazionalità».

La Risoluzione del Consiglio europeo concernente l'immagine dell'uomo e della donna nella pubblicità e nei mezzi di comunicazione, emanata nel 1995, sottolinea come gli stereotipi connessi al sesso nella pubblicità e nei mezzi di comunicazione

costituiscano un fattore di disuguaglianza, e proprio da ciò si evidenzia la necessità di promuovere la parità in tutti i settori della vita sociale; evidenzia inoltre come i mass media possano “apportare un notevole contributo al cambiamento dell’atteggiamento della società, riflettendo la diversità di ruoli e delle potenzialità delle donne e degli uomini, la loro partecipazione a tutti gli aspetti della vita sociale e la ripartizione più equilibrata delle responsabilità familiari, professionali e sociali”; viene inoltre data importanza al fatto che i mezzi di comunicazione non debbano ledere il rispetto della dignità umana, né comportare discriminazioni basate sul sesso. Il documento invita quindi gli stati membri a «promuovere un’immagine diversificata e realistica delle possibilità e delle attitudini delle donne e degli uomini nella società» e ad attivare misure adeguate per evitare ogni discriminazione, realizzando campagne di sensibilizzazione per favorire una presa di coscienza delle agenzie di pubblicità, dei mezzi di comunicazione e del pubblico in merito a queste tematiche e promuovendo la vigilanza, eventualmente con codici di autodisciplina, per il controllo dei contenuti discriminatori e sessisti trasmessi dai mass media.

Altro documento da citare, riguardante queste importanti tematiche, è la Risoluzione del Parlamento europeo del 3 settembre 2008 sull’impatto del marketing e della pubblicità sulla parità tra donne e uomini, che afferma che «la pubblicità che presenta messaggi discriminatori e/o degradanti basati sul genere e gli stereotipi di genere sotto qualunque forma rappresenta un ostacolo per una società moderna e paritaria», e che «la presenza di stereotipi negli spot pubblicitari trasmessi durante i programmi per bambini costituisce un vero problema a causa delle sue potenziali ripercussioni sulla socializzazione di genere e, di conseguenza, sul modo in cui i bambini vedono se stessi, i propri familiari e il mondo esterno».

Il *Codice di Autodisciplina della Comunicazione Commerciale* del 2021 all’articolo 1 afferma che «la pubblicità deve essere onesta, veritiera e corretta» e l’articolo 10 dichiara che la comunicazione commerciale «deve rispettare la dignità della persona in tutte le sue forme ed espressioni e deve evitare ogni forma di discriminazione, compresa quella di genere».

Il Contratto di servizio tra la RAI e lo Stato del 2018-2022 pone fra i suoi obiettivi quello di superare gli stereotipi di genere, al fine di promuovere la parità e la non discriminazione. L'articolo 9, intitolato *Parità di genere*, ritiene fondamentale che «in tutte le trasmissioni siano utilizzati un linguaggio e delle immagini rispettosi, non discriminatori e non stereotipati». Si sottolinea inoltre l'impegno a «non trasmettere messaggi pubblicitari discriminatori o che alimentino stereotipi di genere».

Molto è stato fatto a livello legislativo e attraverso codici di autodisciplina per regolamentare la programmazione televisiva e la pubblicità in particolare, ma, considerando la portata non trascurabile di quest'ultima per la socializzazione al genere, ci sono ancora grandi passi da fare per rendere la narrazione pubblicitaria luogo di creatività e fantasia, occasione importante per esprimere contenuti che possano superare la visione stereotipizzata del genere (Businaro, Santangelo, Ursini, 2006).

3.1.3. Come migliorare la comunicazione pubblicitaria

La pubblicità può cambiare nella direzione di una rappresentazione più paritaria di uomini e donne se, insieme alla consapevolezza degli addetti ai lavori, delle imprese committenti e delle istituzioni, cresce anche la consapevolezza e la sensibilità del pubblico: più diventiamo capaci di leggere le immagini, di smontarle, di capire come funzionano, meglio ci possiamo difendere denunciando un uso scorretto ed offensivo della pubblicità. È infatti possibile fare delle segnalazioni all'Istituto dell'Autodisciplina Pubblicitaria (IAP), ente privato che dal 1966 regola la comunicazione commerciale per una corretta informazione dei cittadini e dei consumatori e una leale competizione fra le imprese e che si occupa del controllo dei grandi mass media nazionali, con lo scopo di bloccare quelle campagne ritenute offensive, false, violente o volgari; la campagna bloccata non può più essere né pubblicata né trasmessa. Le norme da rispettare sono contenute nel *Codice di Autodisciplina della Comunicazione Commerciale* e sono applicate dal Comitato di Controllo e dal Giurì. Spesso, tuttavia, i pubblicitari creano appositamente spot provocatori, di cui parleranno i giornali e che verranno sanzionati dal Giurì che ne disporrà il ritiro, che arriverà quando ormai le due settimane di programmazione in TV saranno già finite; in questo modo lo spot in questione avrà comunque una grande visibilità.

Fra gli sforzi che sono stati compiuti verso una rappresentazione paritaria del genere possiamo citare la campagna “Punto su di te”¹, promossa dalla Fondazione Pubblicità Progresso nel 2014 per valorizzare la diversità di genere. La campagna affronta i vari volti della discriminazione, partendo dal presupposto che «la prima forma di discriminazione consiste nel negare che esista». Il fatto che venga identificata, riconosciuta e portata allo scoperto è la prima condizione per poterla definitivamente combattere. Si mira quindi alla valorizzazione della diversità di genere, con due obiettivi: da un lato la presa di coscienza dei propri diritti e potenzialità, dall’altro la consapevolezza degli effetti di certi atteggiamenti e comportamenti e di come questi debbano essere superati. La campagna prevede l’utilizzo di diversi strumenti comunicativi: affissione, TV, radio, stampa, web. L’affissione presenta immagini di volti di donne con un balloon all’interno del quale è presente una frase incompiuta per dimostrare come le donne non possano esprimersi al 100%. Interessante è notare come in alcuni poster le frasi siano state completate con parole discriminatorie che fanno emergere pregiudizi ed atteggiamenti negativi. In questo modo si è messo in evidenza uno degli intenti della campagna: rendere visibile la discriminazione al fine di ricordare quanto sia necessario e urgente un cambio di atteggiamento. Lo spot televisivo ricostruisce tutta l’operazione: dall’affissione del manifesto, agli atti di vandalismo, concludendosi con un invito all’azione: «per superare i pregiudizi punto su di te», esortando quindi il pubblico ad una partecipazione attiva.

Altro esempio di lotta agli stereotipi sessisti è il progetto portato avanti dalla Città di Torino nel 2007 sul tema del contrasto alla pubblicità che usa in modo strumentale l’immagine femminile, in occasione dell’Anno europeo delle Pari Opportunità per tutti. La campagna “Svendi il mio corpo? Tieniti i tuoi prodotti”² rappresenta una donna ridotta a merce, con tanto di cellophane e codice a barre, pronta per essere proposta in un’offerta speciale.

¹ Campagna pubblicitaria “Punto su di te”: <https://www.pubblicitapgresso.org/campagne/punto-su-di-te-2014/>

² Campagna pubblicitaria “Svendi il mio corpo? Tieniti i tuoi prodotti”: <http://www.irma-torino.it/it/index.php/vetrina-progetti/435-svendi-il-mio-corpo-tieniti-i-tuoi-prodotti>



Campagna "Svendi il mio corpo? Tieniti i tuoi prodotti" promossa dalla Città di Torino, 2007

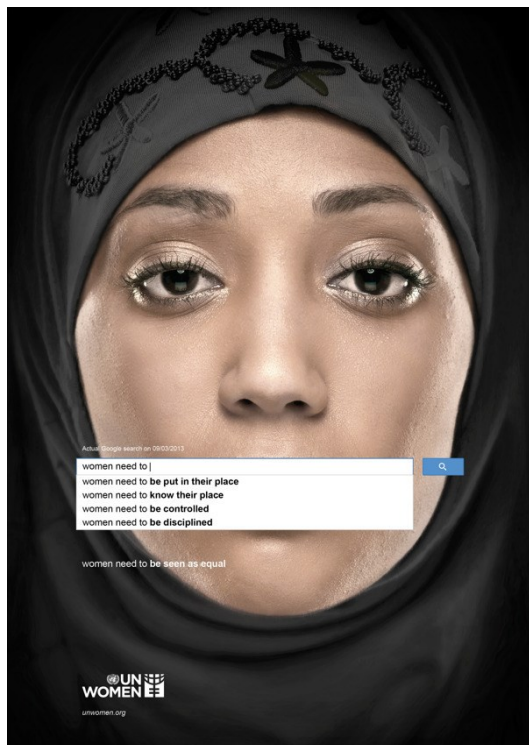
Non si può poi non fare un accenno alla pubblicità veicolata in rete, dove di certo non mancano gli stereotipi di genere. La campagna "#womenshould"³ promossa nel 2013 dall'agenzia delle Nazioni Unite Un Women con lo scopo di eliminare la discriminazione nei confronti delle donne, rappresenta un volto femminile sulla cui bocca è collocata la barra di ricerca di Google che riporta i suggerimenti offerti dalla funzione di autocompletamento usando le parole chiave degli stereotipi sulle donne. Simbolicamente si vuole mettere in evidenza come i dati delle ricerche su Google diano voce e materializzino i pregiudizi sulle donne, ma allo stesso tempo si può interpretare come i pregiudizi che coprono la loro voce e le loro parole, impedendo di esprimersi. Questo ci dimostra come nel mondo la maggior parte delle ricerche su determinate parole abbia una connotazione negativa. Altro aspetto di grande impatto è lo sguardo delle protagoniste, fisso verso chi legge: una comunicazione diretta e sincera. La scelta delle quattro donne, inoltre, non è casuale, infatti esse rappresenterebbero il mondo: una latina, una caucasica, una medio-orientale e una dall'estremo oriente.

La campagna dimostra il sentire comune e i sentimenti negativi nei confronti delle donne. Ognuna delle quattro foto riporta altrettante ricerche Google sui pregiudizi:

- cosa sarebbe necessario facessero le donne (women need to);
- cosa dovrebbero fare (women should);
- cosa non sono in grado di fare secondo gli stereotipi (women cannot);
- cosa non dovrebbero fare (women shouldn't).

³ Campagna pubblicitaria "#womenshould":
<https://www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-ads>

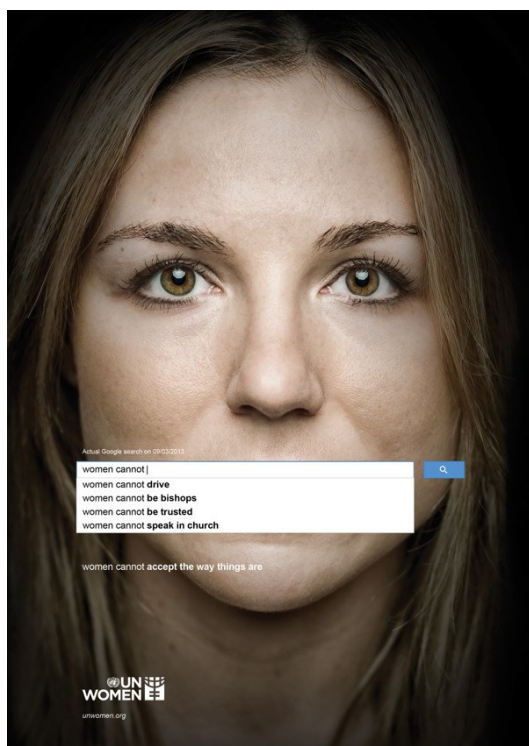
Sotto la barra delle ricerche è invece riportato lo slogan di come sia necessario cambiare la percezione di ciò che il mondo pensa.



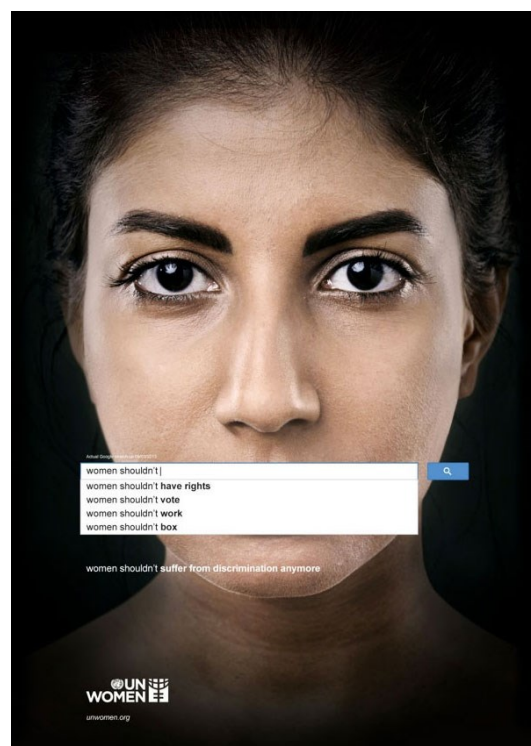
Campagna #womenshould promossa da Un Women, 2013



Campagna #womenshould promossa da Un Women, 2013



Campagna #womenshould promossa da Un Women, 2013



Campagna #womenshould promossa da Un Women, 2013

Questi esempi virtuosi di campagne che puntano al superamento degli stereotipi di genere devono farci riflettere sulla necessità di una comunicazione pubblicitaria che lavori verso la direzione della parità, spingendo l'audience a meditare sui messaggi trasmessi.

3.2. Pubblicità, stereotipi di genere e bambini

La prospettiva di genere richiede di interrogarsi sul tipo di correlazione esistente tra le rappresentazioni di genere divulgate a livello mediatico e i processi di costruzione identitaria di bambini e bambine. Gli studi sul ruolo svolto dalla televisione nel processo di socializzazione al genere, che si inseriscono nel più vasto settore di ricerca che indaga gli effetti dei mass media su bambini e bambine, riconoscono due posizioni differenti: chi sostiene vi sia un assorbimento diretto dei modelli maschili e femminili provenienti dal mondo televisivo e chi considera fondamentale la mediazione dei genitori e afferma che bambini e bambine, almeno a partire da una certa età, sono in grado di usare attivamente la televisione, scegliendo quali programmi seguire e con quali personaggi identificarsi.

Sicuramente lo spot è il genere televisivo a cui i bambini sono maggiormente esposti. Le tecniche utilizzate per il pubblico infantile, riconosciuto di fondamentale importanza nella società dei consumi, non sono molto diverse da quelle impiegate per il target adulto, ma fanno presa in particolare sui più piccoli per la loro poca esperienza e vulnerabilità. Il problema nasce nel momento in cui la pubblicità utilizza valori, codici e comportamenti connessi alla realtà di genere, in quanto diversamente dal pubblico adulto, fornito di capacità critiche nei confronti di ciò che vede, quello infantile molto spesso non conosce gli oggetti e i significati a cui gli stereotipi fanno riferimento, e utilizza la pubblicità come fonte di apprendimento per orientarsi nel mondo circostante.

I modelli e le modalità di interazione sociale che la TV propone rappresentano per i bambini uno scenario a cui attingere per rispondere al bisogno fondamentale di sperimentare, delineare e confermare la propria identità di genere, nonché di apprendere i valori e le norme di comportamento associati a ciascun sesso.

I numerosi studi (Businaro, Santangelo, Ursini, 2006) che avevano come obiettivo la verifica della correlazione tra alti livelli di esposizione televisiva e una maggiore

concentrazione stereotipata dei ruoli di genere nei bambini non hanno portato a risultati univoci: in alcuni casi si è riscontrato un consistente legame fra i due aspetti presi in considerazione, in altri casi un legame molto più modesto. Laddove è presente una correlazione è difficile stabilire in che direzione si sviluppi: la televisione potrebbe influenzare le concezioni di genere, ma a sua volta, chi ha concezioni più stereotipate potrebbe trascorrere più tempo di fronte allo schermo, in quanto fonte di conferme per il proprio sistema di credenze, oppure entrambe le variabili potrebbero essere allo stesso tempo causa ed effetto. Un altro limite consiste nella difficoltà di isolare l'impatto della televisione dalle altre agenzie di socializzazione, dalle condizioni di fruizione e dalle capacità elaborative dei bambini.

In ogni caso è possibile affermare che l'immagine della donna, ma anche dell'uomo, che la televisione presenta, specialmente negli spot pubblicitari, indubbiamente non possa essere ritenuta positiva per una crescita equilibrata di giovani ragazzi e ragazze (Biemmi, 2010). Vale quindi la pena interrogarsi su come gli stereotipi di genere veicolati dalle pubblicità influenzino i più piccoli.

Abbiamo visto come l'identità di genere si costruisca socialmente, motivo per cui le agenzie di socializzazione rivestono un ruolo fondamentale in questo processo. I mass media, attraverso la proposta di modelli in cui identificarsi e dare significato all'essere uomini o donne, influenzano fortemente la percezione che ognuno ha di sé stesso e degli altri, dettando comportamenti da seguire e ruoli da assumere all'interno della società (De Laurentis, 1996). Essi diffondono e rinforzano idee, valutazioni e modelli socialmente plasmati e accettati; offrono rappresentazioni del genere maschile e femminile ed hanno quindi un'influenza sui processi di socializzazione e di identificazione (Hug, Weyland, 2009).

La pubblicità, in particolare, rappresenta un condensato delle tipizzazioni di genere e perpetua una rigida visione dei ruoli sessuali. I modelli di genere sono fortemente caratterizzati e vengono presentati come naturali: maschi e femmine vengono ritratti in differenti ambientazioni, svolgono attività diverse e mostrano tratti caratteriali distinti (Businaro, Santangelo, Ursini, 2006), e questo avviene anche nello specifico caso della pubblicità diretta all'audience infantile, che si rivolge in maniera

differenziata ai due sessi attraverso l'uso di temi, contenuti e caratteristiche che veicolano un modello di genere fortemente tipizzato. Anzi, se si scende più nel dettaglio nell'analisi degli spot, sembrerebbe che quelli rivolti ai bambini presentino una maggior stereotipizzazione sessuale rispetto a quelli rivolti agli adulti, sia a livello di tematiche che nel modo di presentare i personaggi, ma anche nei valori trasmessi (Puggelli, 2014). Essi danno precise indicazioni su come comportarsi, parlare, vestirsi, giocare, in quanto maschi e in quanto femmine, rifacendosi ai tradizionali modelli di genere a cui bambini e bambine attingono per la formazione della propria identità. Si crea così un circolo vizioso per cui la pubblicità va a rinforzare un immaginario sessista già assimilato dai più piccoli attraverso le principali agenzie educative: la famiglia e la scuola (Biemmi, 2010).

Nell'ambito della programmazione per bambini, la pubblicità spicca come un vero e proprio condensato di stereotipi di genere, con la finalità di ribadire, estremizzandoli, i diversi ruoli che uomini e donne ricoprono nella società. Gli spot televisivi di giocattoli destinati a bambini e bambine forniscono un esempio lampante di polarizzazione sessuale, con una netta separazione tra attività femminili come la cura delle bambole, dell'aspetto estetico e le faccende domestiche, e le attività maschili volte alla competizione, alla manipolazione di oggetti e alla pratica di sport. Gli spot rivolti ai maschi, indipendenti ed autonomi, danno enfasi alla competizione, quelli rivolti alle femmine, gentili e affettuose, puntano sulle interazioni sociali positive (Zogmaister, Castelli, 1998).

Gli spot rivolti alle bambine sono più frequentemente collocati in spazi chiusi e scenari rassicuranti, in particolare in ambiente domestico, dalla camera, alla cucina, al salotto, passando poi per i luoghi dello shopping o i party, dove a predominare sono i colori tenui e pastello; gli spot rivolti ai bambini, invece, si svolgono in luoghi aperti e avventurosi, come foreste, boschi, montagne, deserti, e sono spesso connessi a situazioni di pericolo, dove prevalgono le tinte scure come il grigio, il nero e il blu. I giocattoli pensati per le femmine sono castelli, casette, pupazzi, bambole, stoviglie in miniatura, accessori per la casa; quelli rivolti ai maschi sono invece macchinine, piste, bambolotti che rappresentano guerrieri ed eroi. Se la gamma di giocattoli pubblicizzati alle bambine fa riferimento alla bellezza e al *glamour*, riassumibile nel binomio

“seduzione e riproduzione”, i giochi maschili si basano sulla velocità, il coraggio, il rischio, l’avventura; molto presente è il tema della guerra, che porta con sé il valore della competizione, dove la soddisfazione non nasce dal divertimento, ma dalla sconfitta dell’avversario (Biemmi, 2010).

Due importanti ricerche che si sono occupate di approfondire la presenza di stereotipi sessisti negli spot, condotte da Metastasio (2000) e Chandler e Griffiths (2000), hanno sottolineato come la pubblicità faccia riferimento in modo esplicito al genere del consumatore e stabilisca una forte associazione fra genere, prodotto e modelli di comportamento. Secondo gli autori la pubblicità abitua il pubblico infantile ad associare alcune caratteristiche di per sé neutre alle connotazioni maschili e femminili. Bambini e bambine, alle prese con la comprensione del proprio essere uomini e donne nella società, sono particolarmente sensibili verso i segnali di genere ed inclini ad appropriarsi dei modelli di comportamento presentati come adeguati al proprio sesso. Gli stereotipi di genere di cui si serve la pubblicità costituirebbero quindi esempi attraenti e facilmente reperibili ai quali i più piccoli attingerebbero per apprendere caratteristiche e comportamenti appropriati. La regolare esposizione agli annunci televisivi contribuirebbe quindi a formare nei due sessi preferenze differenziate che porterebbero allo sviluppo di “gusti maschili” nei bambini e “gusti femminili” nelle bambine. In altre parole, la comunicazione pubblicitaria predispone nella mente dei piccoli telespettatori e telespettatrici modelli latenti e convinzioni di fondo capaci di influenzare la percezione di sé e degli altri (Puggelli, 2002). Per un bambino, in particolare, è difficile distinguere tra realtà e pubblicità: esse diventano parte di una stessa percezione, attraverso cui apprendere notizie utili per la propria vita. E gli stereotipi veicolati dalle pubblicità diventano quindi una conoscenza della realtà e vengono applicati a situazioni simili; in questo senso essi hanno una forte influenza, soprattutto quelli legati al genere. I bambini, infatti, apprendono i propri ruoli osservando gli altri, e la conoscenza avviene più rapidamente se il modello da seguire è attraente come quello proposto dagli spot, che influenzano l’autostima, la rappresentazione di sé stessi, le ambizioni e perfino le scelte future: le ricerche dimostrano che tra i 6 e i 7 anni i bambini cercano conferme rispetto al loro ruolo

sessuale e sono perciò più sensibili alle stereotipizzazioni. In questo modo, le immagini stereotipiche maschili e femminili contribuiscono al mantenimento dello status quo nei rapporti di genere, rafforzando i ruoli tradizionali.

3.2.1. Come contrastare gli stereotipi di genere in pubblicità

Le ricerche e gli studi presentati finora ci fanno riflettere su come la riproposizione di modelli stereotipati su base sessuale sia dannosa e limitante tanto per le bambine, quanto per i bambini, i quali, per affermare la propria mascolinità, devono assumere tratti di aggressività, competizione, forza. Ma se l'obiettivo è quello di consentire ad ogni individuo la possibilità di crescere nel miglior modo possibile, indipendentemente dal sesso di appartenenza, occorre cambiare prospettiva, guardando a donne e uomini non come a due tipologie contrapposte, che si escludono a vicenda, ma come entità interscambiabili, sia nelle relazioni che nei ruoli sociali (Biemmi, 2010).

Per promuovere questo nuovo immaginario i mass media potrebbero iniziare a mostrare maschi e femmine in ruoli e attività tradizionalmente attribuiti al sesso opposto, cioè proporre contro-stereotipi di genere che forniscano modelli di identificazione più variegati e svincolati dall'appartenenza di genere. In questo modo potrebbero svolgere la funzione di attivatori di una cultura più equa e paritaria.

Interessanti sono gli esperimenti riguardanti gli effetti prodotti dai contro-stereotipi: rappresentazioni non tradizionali dei ruoli sessuali porterebbero a un cambiamento in atteggiamenti e comportamenti; fondamentali risulterebbero tuttavia le condizioni di visione. Noto nella letteratura scientifica è l'esperimento di Jhonson ed Ettema (1982, citato da Capecchi, 1995): un campione di bambini fra i 9 e i 12 anni è stato sottoposto alla visione di una serie televisiva, appositamente creata per proporre contro-stereotipi rispetto a comportamenti ed attività ritenute appropriate per maschi e femmine. Il programma mostrava positivamente giovani che si comportavano in maniera non tradizionale per il loro genere, ad esempio ragazze in posizioni di leadership o ragazzi che accudiscono i figli. I bambini sottoposti all'esperimento sono stati pre e post testati circa le loro convinzioni sui ruoli di genere e sono stati suddivisi in tre gruppi sperimentali che hanno visto la serie in condizioni differenti: a casa da soli, a scuola senza discussione, a scuola con discussione. In tutte e tre le situazioni l'impatto è stato

positivo, tuttavia, mentre nel primo caso è stato minimo, nel terzo è stato considerevole, confermando quindi l'importanza del contesto di fruizione e della mediazione dei contenuti da parte delle agenzie di socializzazione.

Questo ci fa quindi capire come sia necessaria una vera e propria trasformazione mediatica nella direzione del contrasto agli stereotipi, che presuppone prima di tutto un cambiamento sociale e culturale. Interessante è infatti valutare la capacità dei media di porsi come agenti di mutamento sociale, utili per una ridefinizione delle immagini tradizionali femminili e maschili.

In letteratura sono rintracciabili tre approcci paradigmatici che si riferiscono al rapporto tra media e mutamento sociale (Grossi, Ruspini, 2007). Il primo vede i media come specchio della realtà, sottolineandone la funzione riproduttiva dello stato di cose presente: essi si limitano a riaffermare e valorizzare le tendenze culturali e i ruoli di genere già presenti nella società, ma non possono agire come anticipatori di un cambiamento sociale. Talvolta risultano uno specchio distorto, che non riesce a stare al passo e quindi a rappresentare i cambiamenti già avvenuti nella società. Il secondo approccio si concentra sui processi di ricezione, sottolineando la capacità del pubblico di decostruire i messaggi provenienti dai media, portando avanti azioni di "resistenza culturale" e prevedendo letture alternative dei messaggi proposti. Il terzo filone concepisce i media come produttori di nuovi ambienti culturali in grado di favorire nuovi comportamenti e stimolare nuove definizioni delle identità maschili e femminili. Secondo questa prospettiva i media non si limiterebbero a rispecchiare lo stato di cose dominante, ma sarebbero in grado di agire attivamente come mediatori e facilitatori delle ridefinizioni dei ruoli di genere (Biemmi, 2010).

Se andiamo ad analizzare la realtà televisiva italiana dobbiamo constatare che l'approccio più adatto a descriverla è il primo: la visione di maschio e femmina che viene offerta è intrisa dai più tradizionali stereotipi di genere e a volte risulta addirittura anacronistica rispetto alla realtà corrente.

I media offrono la possibilità di attingere ad un immaginario che va ad integrarsi, in maniera coerente oppure conflittuale, con i vissuti di genere sperimentati da uomini

e donne nella loro vita reale, andando a costituire uno spazio simbolico significativo per la ridefinizione delle identità femminili e maschili (Di Bari, 2019).

Se l'interrogativo di partenza era come contrastare gli stereotipi di genere presenti nella pubblicità, credo che il primo passo da compiere sia quello di prendere coscienza rispetto alla loro presenza nel piccolo schermo. Necessario è poi, in relazione al pubblico infantile, che vi sia un lavoro congiunto da parte delle principali agenzie di socializzazione, famiglia e scuola prima di tutto, verso un'educazione attenta al legame esistente fra genere e mass media. Da queste considerazioni nasce quindi il mio interesse nell'approfondire questi aspetti e la motivazione che mi ha portato a condurre la mia breve ricerca a scuola, coinvolgendo da vicino i bambini con l'obiettivo di indagare la loro consapevolezza rispetto a queste tematiche, per renderli dei fruitori mediatici attivi.

Capitolo 4: l'intervento didattico

4.1. Perché l'educazione mediale a scuola

La maggior parte delle conoscenze di un individuo derivano dai media: la rappresentazione del mondo, di sé stessi e degli altri sono in dialogo costante con i racconti e le rappresentazioni mediali; i media interagiscono con le persone entrando in profondità nei comportamenti, nei desideri, nelle emozioni (Falconi, Tirota, 2012).

Appurata la notevole influenza che essi hanno nelle nostre vite, fin dalla più tenera età, risulta necessaria un'educazione ad un loro utilizzo consapevole. Le autrici definiscono la *media education* come «quel processo che sviluppa e fornisce agli studenti strumenti per una maggiore comprensione sia dei media sia del proprio rapporto con i mezzi di comunicazione» (p.22). È dunque una questione di costruzione di senso, possibilità di problematizzare, dare significato a messaggi, contenuti, pratiche, immaginari, vissuti, chiamando in causa i diversi attori coinvolti: bambini, scuola e famiglia.

La rilevanza della *media education* nella formazione di bambini, giovani e adulti è stata riconosciuta dall'Unesco oltre trent'anni fa (Bellini, Donattini, citate da Falconi, Tirota, 2012). Successivamente, la Risoluzione del Parlamento europeo del 16 dicembre 2008 sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale ha sottolineato l'importanza dell'educazione ai media come elemento essenziale per conseguire un elevato livello di alfabetizzazione mediatica, intendendo quest'ultima come «la capacità di comprendere e valutare con cognizione di causa i diversi aspetti dei mezzi di comunicazione e dei contenuti mediatici». Il documento sottolinea inoltre come le attività di educazione ai media debbano avere, fra gli obiettivi, l'analisi critica dei prodotti mediatici, e particolare attenzione è dedicata proprio alla pubblicità. Secondo il Parlamento europeo, «l'educazione ai media dovrebbe far parte dell'istruzione formale a cui hanno accesso tutti i bambini ed essere parte integrante del programma didattico, anche attraverso la creazione di una disciplina specifica e l'adozione di un approccio interdisciplinare abbinato a progetti extrascolastici».

Nel contesto italiano, non possiamo non citare le Indicazioni Nazionali del 2012, che riconoscono ai media un ruolo sempre più rilevante all'interno del contesto didattico e della società in generale. Di fronte a tale prospettiva, la scuola si configura come guida che, davanti alla rapida evoluzione dei mezzi, non si limita ad inseguire il progresso tecnologico, ma si impegna affinché gli studenti «acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e selezionare le informazioni».

Il rapporto con i mezzi di comunicazione si sviluppa fin dalla più tenera età, per questo motivo lo sviluppo di competenze mediatiche è previsto dalle Indicazioni Nazionali fin dalla scuola dell'infanzia, dove i media rappresentano uno degli strumenti di conoscenza di sé stessi e del mondo, in un approccio che non è di spettatori passivi, ma di esplorazione, sperimentazione e creazione.

I media assumono poi una presenza più rilevante all'interno della programmazione nella scuola del primo ciclo. È importante innanzitutto sottolineare la concezione dell'alunno come portatore di conoscenze e abilità, acquisite in ambito extra-scolastico anche attraverso i media, che non possono essere ignorate e che, al contrario, devono essere tenute in considerazione e valorizzate nel percorso didattico.

Fare educazione ai media in classe non significa tanto utilizzare i mezzi di comunicazione e le nuove tecnologie in maniera strumentale alla didattica, per catalizzare l'attenzione e favorire l'apprendimento delle materie oggetto di studio, ma comporta soprattutto un lavoro di analisi, scomposizione, approfondimento e critica dei messaggi che vengono trasmessi e delle modalità di fruizione ed interazione (Bellini, Donattini, citate da Falconi, Tirota, 2012).

Un richiamo esplicito al digitale lo troviamo nella disciplina arte e immagine, che pone fra i suoi obiettivi quello di «leggere e interpretare in modo critico e attivo i linguaggi delle immagini e quelli multimediali».

È tuttavia alla disciplina della tecnologia che viene affidato un ruolo cruciale rispetto alla formazione degli studenti sull'uso dei mezzi di comunicazione. Si sottolinea infatti la necessità di sviluppare «un atteggiamento critico e una maggiore consapevolezza rispetto agli effetti sociali e culturali della loro diffusione, alle

conseguenze relazionali e psicologiche dei possibili modi d'impiego, compito educativo cruciale che andrà condiviso tra le diverse discipline».

La sfida educativa è dunque complessa e tenta di conciliare necessità diverse: da un lato la volontà di favorire la dimestichezza dei bambini con gli strumenti digitali, affinché possano usufruire dei vantaggi che questi comportano in termini di conoscenza, comunicazione, apprendimento, interattività; dall'altro, l'esigenza di capire come filtrare o gestire l'impatto con contenuti talvolta diseducativi, che propongono immagini e ruoli discutibili di donne e uomini.

Insomma, i media fanno parte della quotidianità di ognuno di noi, per questo è importante, soprattutto con i più piccoli, sviluppare percorsi di educazione ad un loro uso critico e consapevole, in quanto rappresentano forse il target più vulnerabile, non avendo ancora a disposizione gli strumenti necessari per comprenderli appieno e valutarli adeguatamente. Ecco allora che l'idea di proporre un laboratorio di educazione mediale a scuola nasce proprio dall'esigenza di dare tali strumenti, di promuovere un atteggiamento critico nei confronti dei media, capace di sviluppare quella competenza mediale necessaria a rendere i bambini fruitori attivi rispetto ai contenuti che si trovano ad affrontare.

Ho voluto in particolare approfondire il legame fra media e stereotipi di genere, principalmente per due motivi: il primo è legato al fatto che la televisione, cara ai bambini, che trascorrono diverso tempo in sua compagnia, è un concentrato di stereotipizzazioni delle immagini femminili e maschili, il secondo risiede nel fatto che la costruzione della propria identità è una tematica fondamentale nel percorso di crescita dei bambini; e se la televisione, in qualità di agenzia di socializzazione, veicola contenuti ricchi di stereotipi, lo sviluppo dei bambini ne sarà sicuramente influenzato. Ecco allora che trova spazio il mio lavoro, nel tentativo di fornire un'educazione ai media come «fondamentale strumento per lo sviluppo del senso critico» (legge regionale 14/2008 dell'Emilia – Romagna), capace non solo di far prendere maggiore consapevolezza ai bambini degli stereotipi che la pubblicità veicola, ma attraverso tale consapevolezza, di superare gli stereotipi stessi.

4.2. Analisi del contesto

Ho svolto il mio intervento didattico presso l'Istituto "Agosti", situato nella città di Belluno. L'istituto, fondato nel 1957 dai salesiani, inizialmente si configurava come scuola professionale, convitto e scuola media; oggi è una scuola paritaria di ispirazione cattolica e salesiana, comprendente una scuola dell'infanzia, una scuola primaria e una scuola secondaria di primo grado.

La pedagogia e le scelte metodologiche condivise dalla scuola si rifanno alla pedagogia salesiana, dove il giovane è posto al centro. È questa centralità che costituisce il segreto del successo di tale impostazione, superando l'idea che i ragazzi siano solamente soggetti da istruire, e portando a piena realizzazione la prospettiva che ognuno vada coinvolto in un cammino educativo. Il giovane è già portatore di un orizzonte di valori e interessi, di propensioni personali e bisogni educativi, di un profilo culturale che ha appreso grazie alla famiglia. La scuola salesiana riconosce e valorizza tutto questo, in vista della piena realizzazione della persona, unita alla scoperta del proprio progetto di vita.

La missione educativa della scuola, così come delineata dal PTOF, vede il ragazzo, inteso come persona, al centro dell'azione didattica: si punta alla crescita dello studente in quanto essere umano, in relazione con la realtà e la società. L'ispirazione salesiana ha infatti fra le sue finalità la crescita globale dei giovani come persone, aperte alla formazione per tutto l'arco della vita.

In quest'ottica, l'educatore salesiano sceglie di essere presente là dove i giovani vivono e s'incontrano, costruendo con loro un rapporto personale e propositivo. È un impegno di condivisione profonda, fatto di ascolto e testimonianza, che richiede la presenza concreta dell'educatore nella forma che Don Bosco chiamava "assistenza", l'esserci come accompagnamento, vicinanza animatrice, attenzione a tutto ciò che interessa loro, opportunità di proposta e intervento tempestivo. Don Bosco chiama questa avventura di crescita insieme "Sistema Preventivo", individuando gli aspetti più qualificanti attorno a quattro ambienti: scuola, casa, cortile e Chiesa, dove condividere esperienze di crescita e maturazione.

I contenuti formativi vengono trasmessi non solo attraverso l'insegnamento delle discipline, ma anche attraverso una serie di iniziative volte ad ampliare ed arricchire l'offerta formativa di base, organizzando e promuovendo diverse attività formative pomeridiane mirate al coinvolgimento educativo e all'acquisizione di ulteriori competenze:

- lo studio assistito, offerto ogni pomeriggio dalle 14.15 alle 16.45 con la presenza dei docenti;
- i corsi di specializzazione in lingua inglese, "Cambridge" e "Eipass Junior";
- i corsi "Steam", acronimo di *Science Technology Engineering Art Mathematics*, destinati a formare laboratorialmente i bambini su tematiche di approfondimento rispetto all'attività svolta in classe, che pone fra i suoi obiettivi l'alfabetizzazione ai media, il potenziamento delle competenze nei media, il potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio.

Ho svolto il mio intervento didattico alla scuola primaria, più precisamente nelle classi quinte. Il tempo scuola prevede 27 ore settimanali, distribuite nell'arco di cinque giorni, dal lunedì al venerdì, dalle 7.45 alle 12.45, a cui si aggiungono due pomeriggi di attività curricolari, il martedì e il giovedì, dalle 14 alle 16.30. Nei tre restanti pomeriggi sono invece previsti momenti strutturati extracurricolari collegati all'offerta d'Istituto, con attività di recupero, potenziamento e gestione delle attività didattiche.

Per quanto riguarda gli spazi, il plesso si sviluppa su tre piani, dove sono presenti, oltre alle aule destinate alle diverse classi, anche i laboratori di arte, musica, lingua, scienze, informatica e robotica, una biblioteca, una sala polifunzionale, dove si svolgono attività di diverso tipo, un'aula dedicata allo studio pomeridiano dei ragazzi, una cappellina e l'infermeria. All'esterno troviamo un campo da calcio, uno da calcetto, due da pallavolo, uno da basket e un campo in erba; c'è poi un edificio destinato alla palestra e uno alla mensa.

Ho avuto modo di lavorare con la 5^A, che presenta 18 alunni, 6 maschi e 12 femmine, e la 5^B, dove ci sono 14 alunni, 6 maschi e 8 femmine. Ad accogliermi nelle loro classi sono stati la maestra Maddalena, maestra curricolare, e il maestro Marco, che si occupa del progetto "Steam".

Fin dal mio primo ingresso nelle classi, e nonostante la mia breve permanenza, ho potuto respirare un clima positivo, fatto di serenità, voglia di stare insieme, amicizia, aiuto, curiosità e volontà di mettersi in gioco. Il rapporto fra alunni e insegnanti è caratterizzato da condivisione, ascolto, attenzione e cura, dove il contributo di ognuno risulta prezioso per l'intero gruppo classe; l'aula è ricca di disegni, cartelloni, prodotti dei bambini, che la rendono un ambiente accogliente, vivo e in continua trasformazione. Nel loro lavoro, i bambini sono incoraggiati a provare e sperimentare in autonomia, potendo sempre contare sul sostegno e l'aiuto della maestra, che è un vero e proprio punto di riferimento. È all'interno di questo contesto che ho potuto svolgere la mia ricerca, sentendomi fin da subito accolta sia dai bambini che dagli insegnanti.

4.3. Progettazione iniziale

Il progetto da me elaborato inizialmente si è molto discostato da quello che ho effettivamente realizzato, principalmente per il fatto che non è stato possibile avere a disposizione le ore richieste.

Il percorso che avevo pensato, focalizzato sull'analisi degli stereotipi di genere nelle pubblicità, sarebbe stato strutturato in cinque incontri da due ore ciascuno, per un totale di dieci ore, da svolgere in entrambe le sezioni. L'obiettivo sarebbe stato quello di sensibilizzare ad una fruizione critica e consapevole del messaggio pubblicitario e rendere i bambini dei consumatori mediatici attivi. Le domande di ricerca che mi ero posta erano se nei bambini fosse presente lo stereotipo di genere e come questo si correlasse con l'esposizione alla pubblicità. Le mie ipotesi erano che nei bambini fosse presente tale stereotipo e che ci fosse una correlazione positiva fra esposizione alla pubblicità e presenza dello stereotipo di genere.

Il compito autentico sarebbe stato la realizzazione di uno spot pubblicitario volto al superamento dello stereotipo di genere stesso.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle attività, la prima lezione avrebbe avuto l'obiettivo di indagare lo stereotipo di genere nei bambini. Avrei quindi sottoposto loro un questionario per rilevare la presenza o meno di tale stereotipo. In un secondo momento avrei proposto un brainstorming scrivendo alla lavagna due parole: da una parte "maschi" e dall'altra "femmine". A turno i bambini avrebbero dovuto dire una

parola riferita o ai maschi o alle femmine, facendo così emergere le loro idee riguardanti la distinzione fra i due sessi. Avremmo quindi realizzato due cartelloni: uno con una figura maschile e uno con una figura femminile, e per ciascun cartellone i bambini avrebbero attaccato immagini, parole e frasi da me proposte, decidendo se fossero più appropriate per la figura maschile, per quella femminile, oppure per entrambe (per esempio avrei chiesto: «dove volete attaccare l'immagine della lavatrice? Sulla figura del maschio, su quella della femmina oppure su entrambe? E la parola "sensibile" dove la attacchiamo?» Eccetera). La giornata si sarebbe conclusa con una discussione su quanto emerso e su come possa essere limitante attribuire alcune caratteristiche solo ai maschi o solo alle femmine.

La seconda lezione avrebbe avuto come obiettivo quello di indagare lo stereotipo di genere nelle pubblicità. Avrei quindi sottoposto ai bambini un altro questionario per indagare quanta pubblicità guardano e di che tipo; le risposte ottenute sarebbero quindi state confrontate con quelle del questionario precedente, per capire la correlazione fra pubblicità e stereotipo di genere. In un secondo momento avrei diviso gli alunni in quattro gruppi, ognuno con un focus diverso: la donna, l'uomo, la bambina, il bambino. Ogni gruppo avrebbe quindi dovuto analizzare, attraverso una scheda apposita, alcuni spot pubblicitari di vario tipo da me proposti, contenenti stereotipi di genere. Infine, ogni gruppo avrebbe realizzato un cartellone da presentare ai compagni, riportante le immagini degli spot analizzati e alcune parole chiave che riassumessero l'immagine di donna/uomo/bambina/bambino veicolata dalle pubblicità.

L'obiettivo della terza lezione sarebbe stato quello di riflettere con i bambini sul concetto di stereotipo, proporre loro il compito autentico volto al superamento dello stereotipo di genere nelle pubblicità, e far quindi conoscere gli elementi essenziali del linguaggio pubblicitario. In un primo momento avrei proposto un brainstorming sulla parola "stereotipo", facendo emergere le idee dei bambini. Ci sarebbe quindi stata una discussione, riprendendo anche l'attività svolta nell'incontro precedente, su come le pubblicità veicolino gli stereotipi. Sempre con lo scopo di riflettere su tale aspetto, avrei presentato ai bambini alcuni personaggi famosi, del passato e del presente, in controtendenza rispetto allo stereotipo di genere: Roberto Bolle, ballerino di danza

classica, Jury Chechi, ex ginnasta, Antonino Cannavacciuolo, cuoco, Alberto Manzi, maestro di scuola, Sara Gama, calciatrice, Stefania Bianchini, ex pugile, Rita Levi Montalcini, neurologa e senatrice a vita italiana, Premio Nobel per la medicina nel 1986, prima donna ad essere ammessa alla Pontificia Accademia delle Scienze, Amelia Earhart, prima donna pilota ad attraversare l'Atlantico in solitaria e prima persona ad aver sorvolato sia sull'Atlantico che sul Pacifico. In seguito, avrei proposto il compito autentico: realizzare uno spot capace di superare lo stereotipo di genere stesso. Nella seconda parte della lezione mi sarei quindi focalizzata sulla conoscenza degli elementi essenziali del linguaggio pubblicitario, in modo da rendere lo spot il più efficace possibile. Infine, per esercitare i bambini a diventare degli esperti di pubblicità, avrei proposto un'attività ludica: una volta divisi gli alunni in gruppi, ogni gruppo avrebbe dovuto pubblicizzare al resto della classe, in modo creativo ed originale, un oggetto che avrei assegnato loro.

Il quarto incontro avrebbe avuto l'obiettivo di elaborare un'idea per lo spot. I bambini sarebbero stati divisi in cinque gruppi, ognuno dei quali si sarebbe occupato della realizzazione di una parte dello spot. Le cinque aree da indagare riferite allo stereotipo di genere sarebbero state: il lavoro, lo sport, i giochi, gli aspetti caratteriali e i lavori domestici. Ogni gruppo avrebbe dovuto pensare al miglior modo di presentare la dimensione assegnata, con lo scopo di creare una breve scena che andasse contro e superasse lo stereotipo di genere. Le varie scene sarebbero poi state condivise con i compagni per avere un'idea del prodotto finale. Ci sarebbe quindi stata la stesura dello script e dello storyboard e la presa di accordi sui materiali da portare per le riprese.

Il quinto e ultimo incontro avrebbe avuto l'obiettivo di creare lo spot e riflettere sull'intero percorso svolto. La lezione sarebbe stata infatti dedicata alla realizzazione delle varie riprese, che avrei poi montato insieme, e gli attori sarebbero stati i bambini stessi. Al termine della giornata avrei proposto nuovamente il questionario presentato durante la prima lezione, per verificare gli effetti dell'intero percorso sugli stereotipi di genere presenti nei bambini. Infine, per stimolare la meta riflessione sull'esperienza svolta e avere un feedback rispetto all'efficacia delle mie proposte, avrei chiesto ai bambini di rispondere ad alcune domande su dei post-it da attaccare su un cartellone

suddiviso in tre parti: la valigia, dove avrebbero dovuto scrivere cosa avevano imparato e cosa portavano a casa dal percorso fatto assieme, il cestino, dove mettere in luce gli aspetti critici, e il punto interrogativo, dove esprimere riflessioni e dubbi rimasti.

4.4. Intervento didattico

Avendo a disposizione un numero esiguo di ore, più precisamente due ore e mezza con ciascuna delle due classi, ho dovuto cambiare la mia idea iniziale, delineando un nuovo percorso che rispondesse alle mie esigenze.

Ho svolto il progetto in entrambe le sezioni, suddividendo il lavoro in due momenti: una fase preparatoria della durata di 30 minuti, a cui è seguito un incontro di 2 ore, in cui ho sviluppato la lezione vera e propria.

Le mie scelte progettuali sono state supportate dai riferimenti teorici, quali le ricerche e gli studi presentati nei capitoli precedenti, che hanno permesso di addentrarmi in modo più concreto nell'ambito del mio intervento.

La mia ricerca ha quindi voluto indagare la presenza degli stereotipi di genere nelle pubblicità. Andando più nel concreto, le domande che mi sono posta sono state le seguenti: in che modo la pubblicità influenza la creazione dello stereotipo di genere? I bambini ne sono consapevoli? Come può essere superato lo stereotipo veicolato dalla pubblicità? L'ipotesi da cui sono partita è che c'è una correlazione positiva tra esposizione alla pubblicità e presenza degli stereotipi di genere, e che questi ultimi possano essere contrastati e superati portando i bambini a riflettere e prendere maggiore consapevolezza rispetto ad essi. Ho così sviluppato il mio progetto con l'obiettivo di sensibilizzare ad una fruizione critica e consapevole del messaggio pubblicitario e rendere i bambini dei consumatori mediatici attivi.

Ho quindi delineato la competenza chiave di riferimento, cioè la competenza digitale, così definita dalla Raccomandazione del Consiglio d'Europa sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018, che si riferisce al saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione.

I traguardi individuati, ripresi dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012, sono stati i seguenti:

Arte e immagine:

- l'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per rielaborare in modo critico le immagini;
- l'alunno è in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini e messaggi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip ecc.).

Tecnologia:

- l'alunno si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni;
- l'alunno inizia a riconoscere in modo critico le caratteristiche, le funzioni e i limiti della tecnologia attuale.

Gli obiettivi invece sono stati:

Esprimersi e comunicare:

- comunicare la realtà percepita.

Osservare e leggere le immagini:

- guardare e osservare con consapevolezza un'immagine;
- individuare nel linguaggio audiovisivo le diverse tipologie di codici, le sequenze narrative e decodificare in forma elementare i diversi significati.

Il format adottato è stato quello laboratoriale, capace di favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, così come sottolineano le Indicazioni Nazionali, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con gli altri. In questo modo il bambino è posto al centro del proprio apprendimento, ha la possibilità di fare esperienza, di esplorare e scoprire, comprendendo il valore e il significato delle sue conquiste, in quanto vissute in prima persona.

Il metodo attivo, grazie al quale gli studenti diventano i protagonisti di un sapere che avviene per scoperta e sperimentazione pratica, e il metodo interrogativo, che sviluppa il pensiero e il ragionamento attraverso domande legittime, hanno aiutato gli studenti a sapersi situare, cioè ad assumere una posizione consapevole rispetto al proprio apprendimento.

Fondamentali per il mio percorso sono stati alcuni strumenti costruiti da me, più nello specifico due questionari, uno sulla pubblicità e uno sugli stereotipi di genere nelle pubblicità, contenenti domande aperte, ma anche strutturate, e una scheda di analisi delle pubblicità, con quesiti a cui rispondere. Essi sono stati preziosi supporti che mi hanno permesso di indagare al meglio gli aspetti che mi interessavano ai fini della ricerca.

Ho quindi tentato di creare un ambiente di apprendimento accogliente, in cui ognuno potesse sentirsi a proprio agio e libero di esprimersi senza paura di sbagliare, in quanto non c'era una risposta giusta e una sbagliata. Mi sono sforzata il più possibile di dare la parola a tutti, anche a chi faceva più fatica ad intervenire. Credo di aver stabilito una buona relazione educativa, fatta di ascolto e rispetto reciproco, permettendo ai bambini di essere autonomi nel proprio lavoro, ma potendo allo stesso tempo contare sul mio aiuto. Ho cercato poi di fare proposte accattivanti, capaci di stimolare la curiosità e l'attenzione affinché mi seguissero durante il percorso. Li ho posti di fronte a situazioni problematiche, a domande che suscitassero riflessione e capacità di trovare risposte e soluzioni con gli strumenti a disposizione.

Abbiamo lavorato in classe, ma anche in aula informatica, alternando attività individuali ad attività in coppia o in piccolo gruppo, incoraggiando così un apprendimento collaborativo, in quanto imparare non è solo un processo individuale e la dimensione sociale svolge un ruolo significativo.

4.4.1. Sviluppo delle attività

La tematica della mia indagine non è stata né banale né semplice da affrontare con i bambini, richiedendo da parte loro alcune consapevolezza e conoscenze di base sia rispetto ai media che al concetto di genere.

Gli alunni avevano da poco affrontato il progetto di educazione socio-affettiva, destinato alle quinte primarie e alle tre classi della scuola secondaria. Si tratta di un percorso sul tema dell'educazione affettiva e relazionale, con incontri calibrati a seconda dell'età dei ragazzi, con attività condotte da consulenti specializzati in sessuologia e/o psicologia. Gli alunni avevano quindi già confidenza con il tema della differenza sessuale,

avendo ampiamente riflettuto sulle distinzioni e le somiglianze fra maschi e femmine, e questo ha quindi agevolato la realizzazione del mio progetto.

Per quanto riguarda la familiarità con i media, la scuola dà importanza al digitale, infatti, fra le sue scelte strategiche, nonché fra gli obiettivi formativi, così come delineato dal PTOF, pone lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media. Inoltre, sta sempre più implementando una didattica caratterizzata dai processi dell'educativo digitale. L'obiettivo è confrontarsi con le nuove tecnologie per crescere sotto il profilo scolastico e umano: il ragazzo impara così a muoversi in modo critico in questi nuovi luoghi di comunicazione. Nelle attività quotidiane lo studente è stimolato a fare ricerche in modo critico imparando a distinguere siti e informazioni, dove fondamentale è il controllo delle fonti: la rete internet facilita la ricerca di conoscenze, ma la scuola punta a sviluppare anche le competenze necessarie a padroneggiarle. Ogni alunno è inoltre dotato di un "profilo Google" interno alla scuola per attività cooperative e coordinate.

Questa è la situazione di partenza da cui ha preso avvio il mio progetto, con l'intento di approfondire il legame fra genere e pubblicità, comprendere se e quanto i bambini siano consapevoli di tale aspetto, e superare lo stereotipo di genere stesso mediante l'analisi e la riflessione su di esso e su come sia veicolato dai media, rendendo quindi i bambini dei fruitori attivi.

La fase preparatoria del mio lavoro è consistita in un breve incontro, della durata di 30 minuti, dove ho potuto presentarmi, conoscere gli alunni e sottoporre loro un questionario¹ con lo scopo di indagare le loro idee in merito alla pubblicità, l'esposizione a quest'ultima e capire quali spot prediligessero, come punto di partenza per sviluppare la lezione successiva.

Ho quindi spiegato ai bambini la struttura del questionario, suddiviso in tre parti principali:

- la prima parte contenente alcune domande in merito alla pubblicità: cos'è secondo loro, quanto, quando e dove la guardano, se la apprezzano e perché,

¹ Allegato 1: questionario sulla pubblicità

quale tipo di spot preferiscono, se parlano con qualcuno di ciò che vedono ed eventualmente con chi, cosa rimane loro più impresso;

- la seconda parte dove elencare una o più pubblicità in merito ad 8 categorie: prodotti alimentari, prodotti per i lavori domestici, vestiario, giochi, macchine, profumi, tecnologia, prodotti per la cura del corpo;
- infine, l'ultima parte dove viene chiesto ai bambini se hanno una pubblicità preferita, quale sia e per quali motivi.

Dopo aver letto il questionario insieme ai bambini e aver chiarito gli eventuali dubbi, li ho rassicurati in merito alle risposte da dare, dicendo loro che non ce n'era una giusta e una sbagliata, ma che avrebbero dovuto essere il più possibile sinceri, in quanto i risultati ottenuti sarebbero stati visualizzati solo da me.

Ho cercato di stimolare fin da subito l'interesse e la curiosità, dicendo che avremo parlato di pubblicità e che loro stessi sarebbero diventati dei piccoli pubblicitari, provando ad analizzare nei minimi dettagli alcuni spot. In questo modo ho catturato la loro attenzione e suscitato entusiasmo rispetto al tema trattato.

A questa prima fase è seguito un incontro di 2 ore in cui ho sviluppato la lezione vera e propria. L'obiettivo è stato quello di analizzare gli spot pubblicitari² indicati dai bambini nel questionario presentato loro. Ho infatti ritenuto importante non proporre a priori degli spot da analizzare, ma piuttosto basarmi su quelli più guardati dagli alunni stessi, in modo da partire dai loro interessi e costruire così un apprendimento basato non su qualcosa di astratto, ma su qualcosa di concreto e vicino alla loro esperienza.

Ho quindi suddiviso gli alunni a coppie, ognuna delle quali ha analizzato, attraverso una scheda³ apposita, gli spot maggiormente citati nel questionario. La scheda è stata suddivisa in cinque punti:

- aspetti generali, con domande come: qual è il prodotto pubblicizzato, a che pubblico si rivolge, con che tecnica è realizzato lo spot, quali concetti chiave e valori propone, quale codice predomina e perché;

² Spot pubblicitari presentati alle due classi:

https://drive.google.com/drive/folders/1qSFLMjij13DDvASfRS7Zq9RIh3QGCjcM?usp=share_link

³ Allegato 2: scheda di analisi della pubblicità

- aspetti visivi, con le seguenti domande: quali ambienti e personaggi sono presenti, che azioni svolgono, la loro descrizione con tre aggettivi, se è presente uno spunto narrativo ed eventualmente quale, che colori predominano;
- aspetti verbali, con domande come: in che modo è presente il linguaggio verbale, che tipo di linguaggio viene utilizzato, se è presente uno slogan e quale;
- aspetti sonori, con le seguenti domande: quali aspetti sonori sono presenti e in che momenti compaiono, se la musica è presente come sottofondo o come *jingle*, il genere di appartenenza della musica, i sentimenti che suscita, la descrizione dei caratteri sonori della musica e delle voci;
- riflessione finale sul perché per pubblicizzare quel prodotto siano state scelte proprio quelle immagini, parole e musiche.

Dopo aver letto e analizzato la scheda con i bambini, chiarendo i loro dubbi soprattutto in merito ad alcuni termini tecnici, che ho opportunamente spiegato fornendo alcuni esempi, ci siamo spostati in aula informatica, dove gli alunni hanno lavorato autonomamente, visualizzando in coppia gli spot che avevo condiviso in precedenza tramite il loro “profilo Google”.

Una volta tornati in classe, ho proposto un altro questionario⁴ con lo scopo di riflettere più a fondo sugli stereotipi di genere veicolati dalle pubblicità, e comprendere se e quanto i bambini fossero consapevoli di questo aspetto. La prima parte del questionario era volta ad indagare come sono e cosa fanno maschi e femmine nelle pubblicità, mentre la seconda parte chiedeva ai bambini se conoscessero le parole “stereotipo” e “stereotipo di genere”, di darne una definizione e se secondo loro nelle pubblicità fossero presenti gli stereotipi di genere, facendone qualche esempio.

Al termine della lezione abbiamo discusso e riflettuto sulle domande presenti nel questionario, focalizzandoci in particolare sull’espressione “stereotipo di genere”, e su come esso sia veicolato dalle pubblicità, facendo riferimento all’analisi degli spot appena svolta. È emerso come la maggior parte dei bambini non conoscesse il significato della parola “stereotipo”: solamente 3 su 32 hanno cercato di darne una definizione, definendolo come «qualcosa di simile a una presa in giro/una critica». Per quanto

⁴ Allegato 3: questionario sugli stereotipi di genere nelle pubblicità

riguarda l'espressione "stereotipo di genere", la totalità degli alunni ha affermato di non conoscerne il significato. Una volta chiarito fornendone anche alcuni esempi, sono stati i bambini stessi a collegare questo aspetto alle pubblicità analizzate, ritenendo ingiusto il fatto che alcune attività fossero svolte esclusivamente da maschi piuttosto che da femmine.

Per concludere il percorso, stimolare la meta - riflessione sull'esperienza svolta e avere un feedback rispetto all'efficacia delle mie proposte, ho chiesto ai bambini di rispondere ad alcune domande su dei post-it da attaccare su un cartellone⁵ suddiviso in tre parti:

- la valigia, contenente le seguenti domande: cosa porto con me? Cosa ho imparato? Cosa mi è piaciuto di più e perché?
- il cestino, con la domanda: cosa non mi è piaciuto e perché?
- il punto interrogativo, con le domande: cosa è cambiato in me? Su cosa voglio riflettere? Che domande mi sono rimaste?

Per quanto riguarda il primo quesito, gli alunni hanno detto di aver imparato come la pubblicità sia più complessa di quello che credevano, poiché contiene significati nascosti e richiede un gran lavoro da parte dei pubblicitari; hanno inoltre appreso il significato di "stereotipo" e "stereotipo di genere". L'attività che è piaciuta di più è stata andare in aula informatica e diventare degli "investigatori" degli spot assieme ai propri compagni.

Come aspetti critici, ai bambini sarebbe piaciuto fare meno questionari e più momenti di discussione e condivisione; avrebbero inoltre voluto approfondire l'argomento e provare a creare loro stessi uno spot.

Nella domanda finale sulle riflessioni personali, alcuni bambini hanno detto che presteranno maggiore attenzione alle pubblicità, ai messaggi e ai significati non immediatamente visibili; un interrogativo che è rimasto riguarda la veridicità della pubblicità, in quanto non sempre ciò che viene pubblicizzato si rivela essere come lo

⁵ Allegato 4: cartellone finale

spot lo rappresenta; si sono poi chiesti perché la pubblicità veicoli stereotipi che possono offendere; infine, ad alcuni sarebbe piaciuto capire come si crea una pubblicità.

4.4.2. Modalità e strumenti di documentazione e valutazione

La pratica della documentazione, così come definita dalle Indicazioni Nazionali, è un processo che produce tracce, memoria e riflessione, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo. Data l'importanza di questa azione, ho ritenuto fondamentale elaborare delle strategie che mi permettessero di avere testimonianza del lavoro svolto, per potervi riflettere individuando punti forti e criticità.

Ho quindi documentato il mio intervento innanzitutto attraverso i prodotti dei bambini, in questo caso le risposte ai questionari, l'analisi delle pubblicità e il cartellone finale, che hanno messo in evidenza l'apprendimento costruito e sono stati strumenti fondamentali per la mia indagine; anche le fotografie sono state utili per tenere traccia di quanto svolto; infine, il diario di bordo è stato davvero un prezioso supporto che mi ha permesso di mettere nero su bianco le aspettative iniziali e le riflessioni a posteriori, e quindi di ripensare in modo più profondo all'efficacia o meno delle proposte, facendo emergere momenti positivi e critici e potendo così focalizzare la mia attenzione su questi ultimi e maturare da un punto di vista professionale.

In ambito valutativo, ho cercato di mettere in pratica una valutazione autentica, riprendendo la metafora dell'iceberg di Castoldi (2016) che illustra in modo efficace l'idea di competenza da valutare: le conoscenze e le abilità, visibili attraverso i prodotti dei bambini, rappresentano solamente la punta dell'iceberg, il che cosa si apprende, ma la parte più importante, il come si apprende, è quella sommersa, costituita dalla motivazione, l'impegno, la partecipazione; ecco allora l'importanza di focalizzarsi sul processo tramite cui gli alunni giungono a costruire apprendimento. La prospettiva trifocale teorizzata da Pellerey (2004, citato da Castoldi, 2016) è quella che meglio si adatta a tale fine, considerando istanza oggettiva, soggettiva e intersoggettiva.

Per quanto riguarda la prima dimensione, volta ad analizzare le evidenze che attestano la prestazione dei soggetti, mi sono focalizzata sul prodotto realizzato, ossia

l'analisi delle pubblicità, osservando anche l'atteggiamento ed il coinvolgimento dei bambini nei confronti di quanto proposto.

La seconda dimensione, centrata sui significati personali che il soggetto attribuisce alla sua esperienza di apprendimento, e quindi rivolta all'autovalutazione, è stata sviluppata attraverso il dialogo, dove sono emerse opinioni e percezioni rispetto alla competenza raggiunta, ma anche tramite il cartellone finale, che ha reso possibile l'autovalutazione dell'intero percorso e mi ha permesso di riflettere a posteriori sull'efficacia delle mie proposte.

Infine, l'ultima dimensione, volta ad indagare la percezione di competenza da parte di altri soggetti coinvolti nel processo formativo, è stata realizzata attraverso il confronto con la maestra Maddalena e il maestro Marco e la condivisione dei punti di vista inerenti allo sviluppo e al raggiungimento dei traguardi.

Strumento essenziale è stata la rubrica valutativa, che ha consentito di legare fra loro le tre prospettive delineate, permettendomi di avere uno sguardo di insieme e sostenendo la significatività ed autenticità del mio lavoro.

Ho potuto così individuare i livelli di competenza degli alunni rispetto a sei dimensioni da me delineate: curiosità verso il sapere, partecipazione attiva, atteggiamento verso il lavoro, interazione sociale, osservazione, esplorazione, lettura e descrizione di messaggi mediali e rielaborazione e valutazione critica di messaggi mediali.

In generale, posso dire che i bambini hanno raggiunto buoni livelli di competenza: hanno dimostrato di essere curiosi verso ciò che è stato loro proposto, ponendo domande e attivando le proprie risorse; hanno partecipato attivamente, esprimendo le proprie opinioni, anche se non in modo uniforme: alcuni, infatti, avevano bisogno di essere sollecitati per dare il proprio contributo. Per quanto riguarda l'atteggiamento verso il lavoro, è emersa concentrazione e spirito di iniziativa da parte di alcuni alunni, mentre il bisogno di essere più stimolati ed orientati da parte di altri; anche la collaborazione ed il lavoro di squadra sono due aspetti che si sono ampiamente sviluppati: i bambini hanno dimostrato di sapersi relazionare positivamente fra loro, sia durante il lavoro in coppia, sia durante i momenti di discussione collettiva. Per quanto

riguarda lo sviluppo della competenza digitale, alcuni alunni hanno saputo osservare attentamente e descrivere dettagliatamente gli spot pubblicitari proposti, dimostrando anche capacità di valutazione e rielaborazione personale dei messaggi mediali, mettendo in luce aspetti positivi e negativi delle pubblicità; altri alunni invece hanno avuto bisogno di essere maggiormente orientati e guidati nell'analisi degli spot, in modo che non rimanesse solo in superficie; infine, diversi bambini sono stati in grado di collegare autonomamente il concetto di stereotipo alla sua presenza nelle pubblicità, dimostrando il raggiungimento di un buon livello di capacità critica.

4.5. Risultati emersi

Il primo questionario aveva lo scopo di comprendere le idee dei bambini in merito alla pubblicità, indagare l'esposizione a quest'ultima ed individuare gli spot preferiti dai bambini in merito ad 8 categorie, per sviluppare il lavoro successivo.

La maggior parte dei bambini, 24 su 32 (75%), cercando di dare una definizione di pubblicità, ha sottolineato in particolare il suo aspetto commerciale, descrivendola come «qualcosa per far conoscere alla gente i prodotti e indurli a comprarli / un incitamento a scegliere una determinata cosa / un modo per vendere più facilmente una merce / per convincere le persone a comprare qualcosa / un metodo per farti acquistare delle cose / ti convincono a comprare cose che neanche ti servono / ti dice che un prodotto è stato messo in vendita / ciò che rende pubblica una cosa».

5 bambini (15,6%) si sono posti nella prospettiva di chi emette la pubblicità, definendola quindi «un modo di sponsorizzare negozi e prodotti per guadagnare soldi / un modo per le aziende di diventare più famose / una serie di informazioni che danno i negozi / la spiegazione di qualcosa così dopo sai com'è quella cosa / un modo di diffondere i propri progetti a persone che non sanno nulla del tipo di lavoro che viene svolto / un progetto che qualcuno ha ideato e lo manda alla gente».

Per 3 bambini (9,4%) è «l'interruzione del programma che sto guardando / una pausa prima di un programma».

Ho poi voluto indagare se la pubblicità piace e perché. La risposta affermativa è stata data solamente da 3 bambini (9,4%), mentre la maggior parte, 56,2% (18 bambini), ha affermato di esserne indifferente; 11 bambini (34,4%) hanno poi dichiarato di non

apprezzare la pubblicità. Per quanto riguarda le motivazioni, 15 alunni (46,9%) hanno sottolineato sia gli aspetti positivi che negativi: «alcune sono belle / interessanti / utili / mi consigliano cose che mi piacciono / mi fanno scoprire cose nuove / trovi cose a buon prezzo; altre sono noiose / le ho già viste tante volte». Una buona percentuale, il 40,6% (13 bambini) ha messo in luce solamente le caratteristiche negative: «interrompono quello che sto guardando / interrompono la mia concentrazione / mi disturbano / sono noiose e mi danno sui nervi / mi stresso a vederle / durano troppo / alcune sono volgari». 3 alunne (9,4%) hanno sottolineato i lati positivi, ma con motivazioni diverse: 2 bambine hanno affermato che «sono abbastanza divertenti/ci sono cose belle da comprare», mentre una che è «un modo per staccare gli occhi dallo schermo mentre stai guardando un programma». Inoltre una bambina (3,1%) ha detto che le pubblicità «sono cose per adulti».

Per quanto riguarda che tipo di pubblicità piace di più, le risposte sono state piuttosto variegate: quella che ha ricevuto più voti, cioè 19 (23,7%) è stata «quella basata sull'ironia, che fa ridere», mentre al secondo posto, con 15 voti (18,7%) troviamo «quella con i personaggi famosi».

Nel quesito che chiedeva agli alunni se avessero una pubblicità preferita, quale e perché, 14 bambini (43,7%) hanno affermato di sì, indicando pubblicità legate ai prodotti alimentari, alla tecnologia, alle macchine, ai giochi e ai vestiti, dando come motivazione il fatto di essere divertenti, di pubblicizzare prodotti interessanti e di avere una bella musica e dei bei colori. 18 bambini (56,2%), invece, hanno dato come risposta no, fornendo come motivazioni: «non mi interessano / sono noiose / sono stancanti / sprechi tempo / sono tutte uguali».

Le domande riguardanti quanta pubblicità guardano i bambini, dove, quando, cosa rimane loro più impresso e se ne parlano con qualcuno ed eventualmente con chi, hanno fatto emergere interessanti risultati che presenterò ora con alcuni grafici.

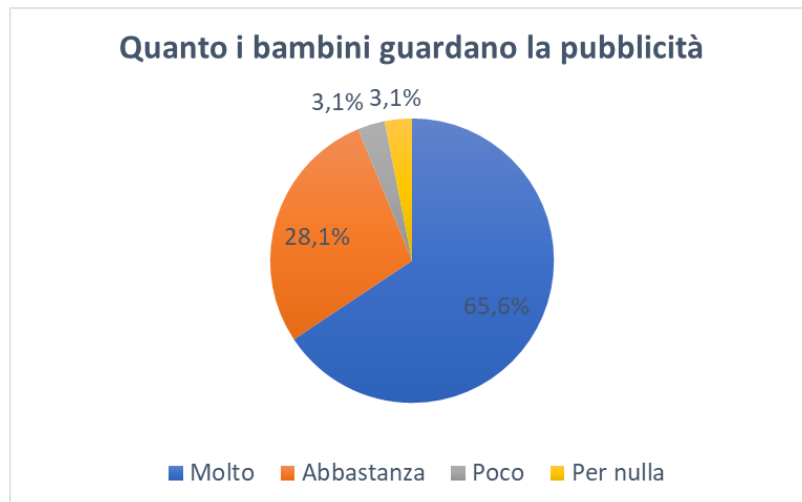


Grafico 1: risposte alla domanda “Quanto guardi la pubblicità?”

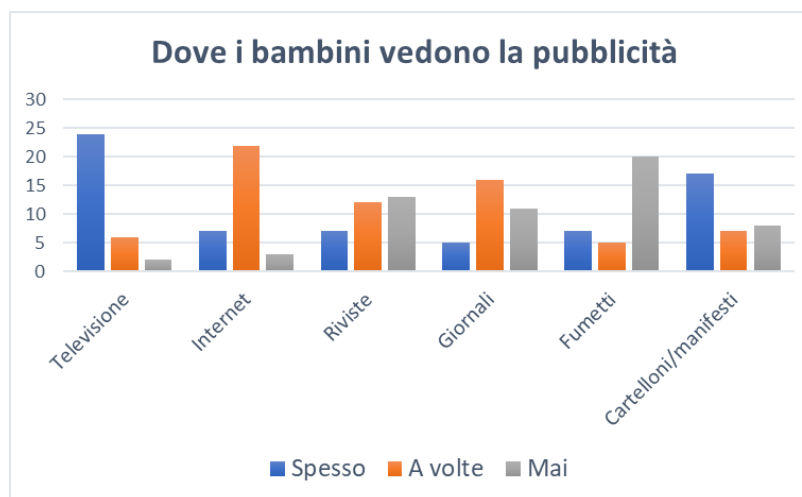


Grafico 2: risposte alla domanda “Dove vedi la pubblicità?”

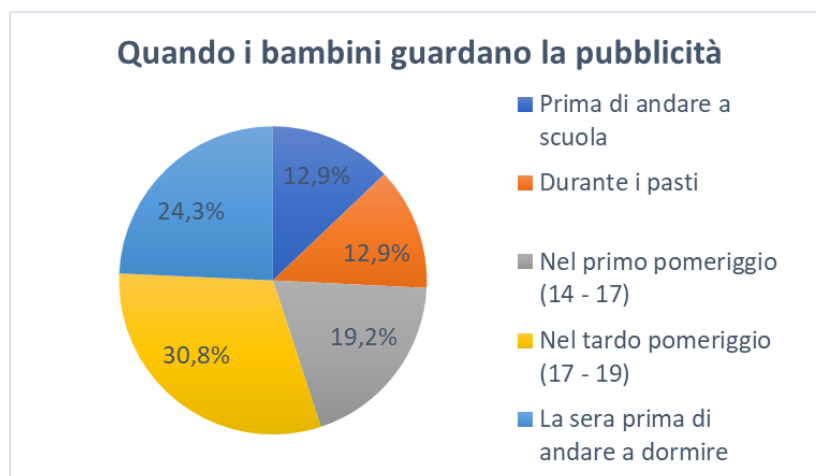


Grafico 3: risposte alla domanda “In che momenti della giornata ti capita di vedere la pubblicità?”

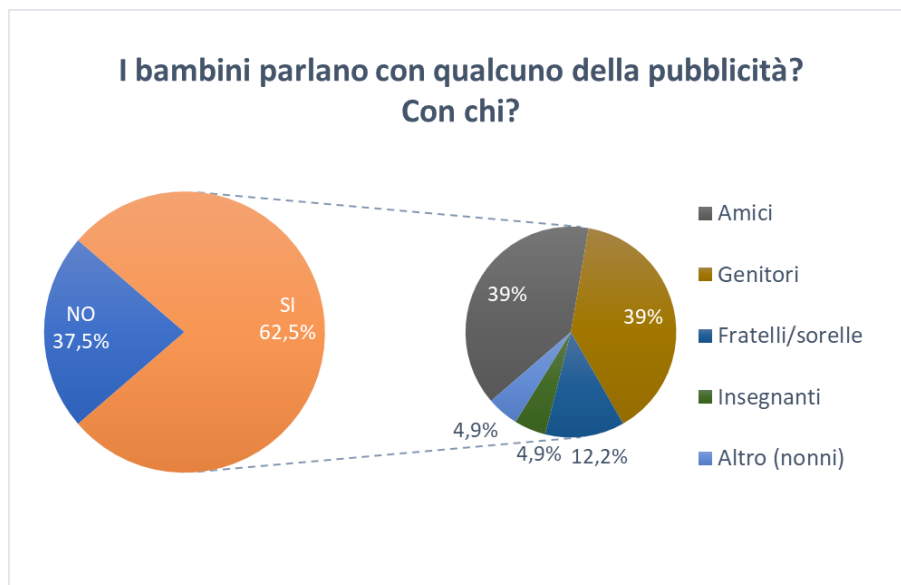


Grafico 4: risposte alla domanda “Ti capita di parlare con qualcuno della pubblicità che vedi?” “Se sì, con chi?”

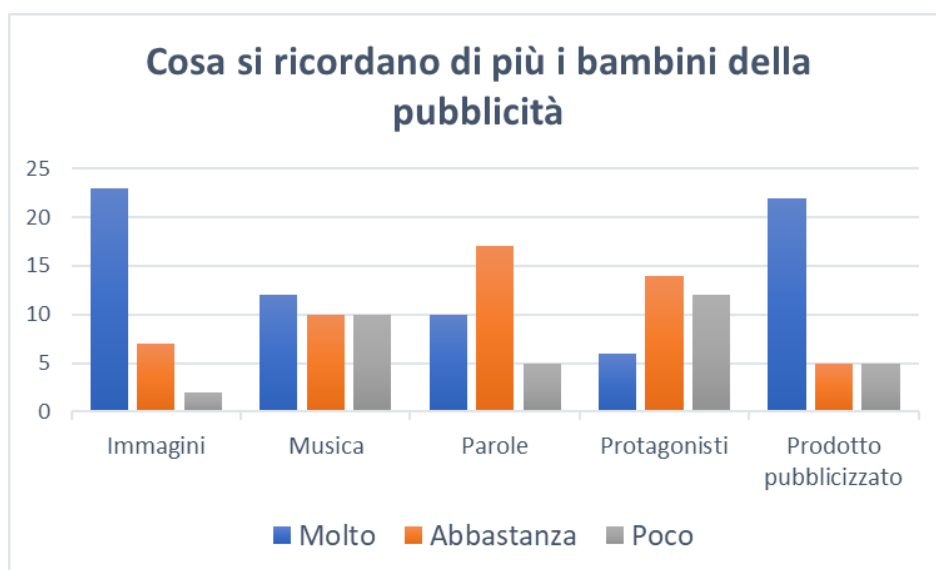


Grafico 5: risposte alla domanda “Cosa ti ricordi di più della pubblicità che vedi?”

Questo primo questionario ha messo in luce in che modo i bambini siano esposti alla pubblicità: la vedono, soprattutto in televisione, in particolare verso sera, dalle 17 fino a prima di andare a dormire, fascia oraria che non sarebbe dedicata a loro. Le pubblicità che preferiscono sono quelle basate sull’ironia e che hanno come protagonisti personaggi famosi. Ciò che viene ricordato di più sono le immagini e il prodotto pubblicizzato.

Altro aspetto che è emerso è che hanno dimestichezza con la pubblicità, ne comprendono la finalità principale, ossia quella di indurre le persone a comprare i prodotti pubblicizzati. Diversi bambini hanno poi sottolineato come gli spot non abbiano solamente aspetti positivi, ma anche negativi.

Infine, interessante è stato il dato che ha messo in evidenza come la maggioranza dei bambini parli della pubblicità che vede, soprattutto con genitori e amici, molto meno con gli insegnanti.

Il secondo strumento che ho utilizzato per aiutare i bambini a riflettere in maniera più profonda sugli spot pubblicitari, e far emergere le loro idee spontanee in merito al rapporto fra genere e pubblicità, è consistito in una scheda apposita di analisi della pubblicità. I risultati ottenuti hanno sottolineato come i bambini siano in grado di cogliere e comprendere i messaggi che la pubblicità veicola, e anche le tecniche che utilizza. Si sono infatti riferiti ad aspetti come la persuasione, il coinvolgimento, l'intrattenimento, il divertimento. Hanno poi messo in luce l'importanza dell'utilizzo delle immagini come qualcosa di comprensibile a tutti in modo immediato e che si susseguono in maniera piuttosto rapida. Per quanto riguarda il prodotto pubblicizzato, hanno evidenziato come la pubblicità ti faccia credere che hai bisogno di quel prodotto, ti invogli a comprarlo presentandolo come qualcosa di straordinario, capace di renderti felice. Fra i valori trasmessi, sono emersi soprattutto quelli legati al benessere, alla libertà, alla felicità, al divertimento, al desiderio, al coraggio, alla novità, al progresso, all'eleganza, alla bellezza e al fascino; gli ultimi tre riferiti in particolare agli spot dei profumi e dei prodotti per la cura del corpo. Di particolare interesse, ai fini della mia ricerca, è stata proprio l'analisi delle pubblicità dei profumi, dove i bambini hanno riscontrato una certa sessualizzazione del corpo femminile, descrivendo i personaggi degli spot, soprattutto donne per l'appunto, come affascinanti, passionali, sensuali e perfino volgari.

Questa attività di analisi dettagliata delle pubblicità è servita ai bambini innanzitutto per comprendere la complessità che sta dietro ad uno spot che dura solamente 30 secondi; in secondo luogo, è stata fondamentale per il lavoro successivo

sul concetto di stereotipo di genere, dove i bambini stessi hanno fatto riferimento agli spot analizzati per fornire esempi di come la pubblicità veicoli tali stereotipi.

Il focus del terzo questionario è stato la presenza degli stereotipi di genere nelle pubblicità, concentrando l'attenzione su come sono e cosa fanno maschi e femmine all'interno degli spot, per passare poi ad una riflessione sui termini "stereotipo" e "stereotipo di genere".

La prima domanda chiedeva agli alunni quanto fossero d'accordo con alcune affermazioni. 17 bambini (53,1%) hanno detto di essere abbastanza d'accordo con l'affermazione «quando vedo un prodotto in pubblicità, poi voglio comprarlo». La maggior parte dei bambini ha poi detto di essere poco d'accordo con le affermazioni «quello che dice la pubblicità è sempre vero», «il mondo rappresentato dalla pubblicità è un mondo perfetto» e «vorrei essere come i protagonisti delle pubblicità», in percentuale rispettivamente 62,5% (20 bambini), 59,4% (19 bambini) e 56,2% (18 bambini).

Per quanto riguarda come sono e cosa fanno femmine e maschi nelle pubblicità, i risultati emersi sono illustrati dai seguenti grafici.

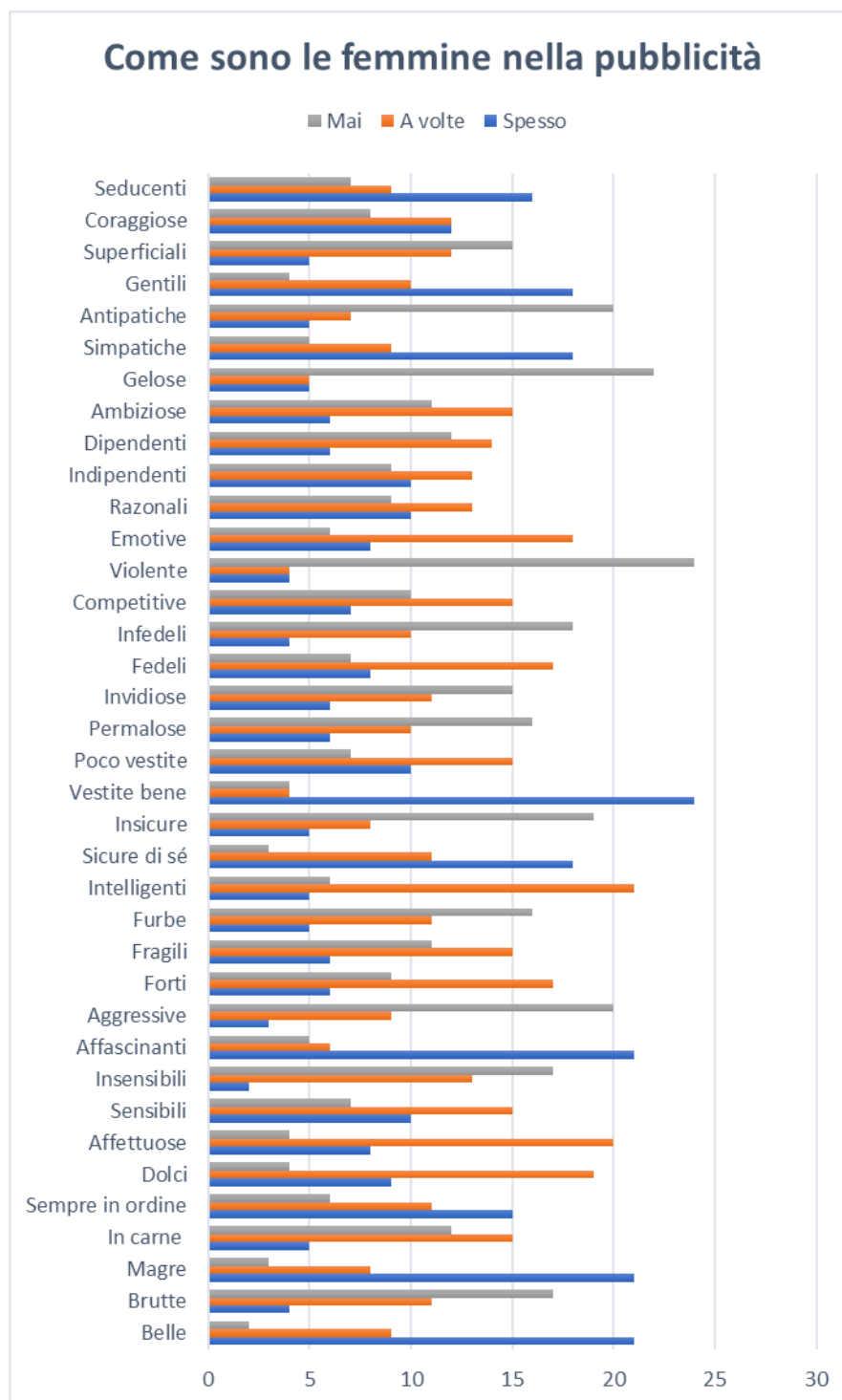


Grafico 6: risposte alla domanda "Come sono le femmine nella pubblicità?"

Come sono i maschi nella pubblicità

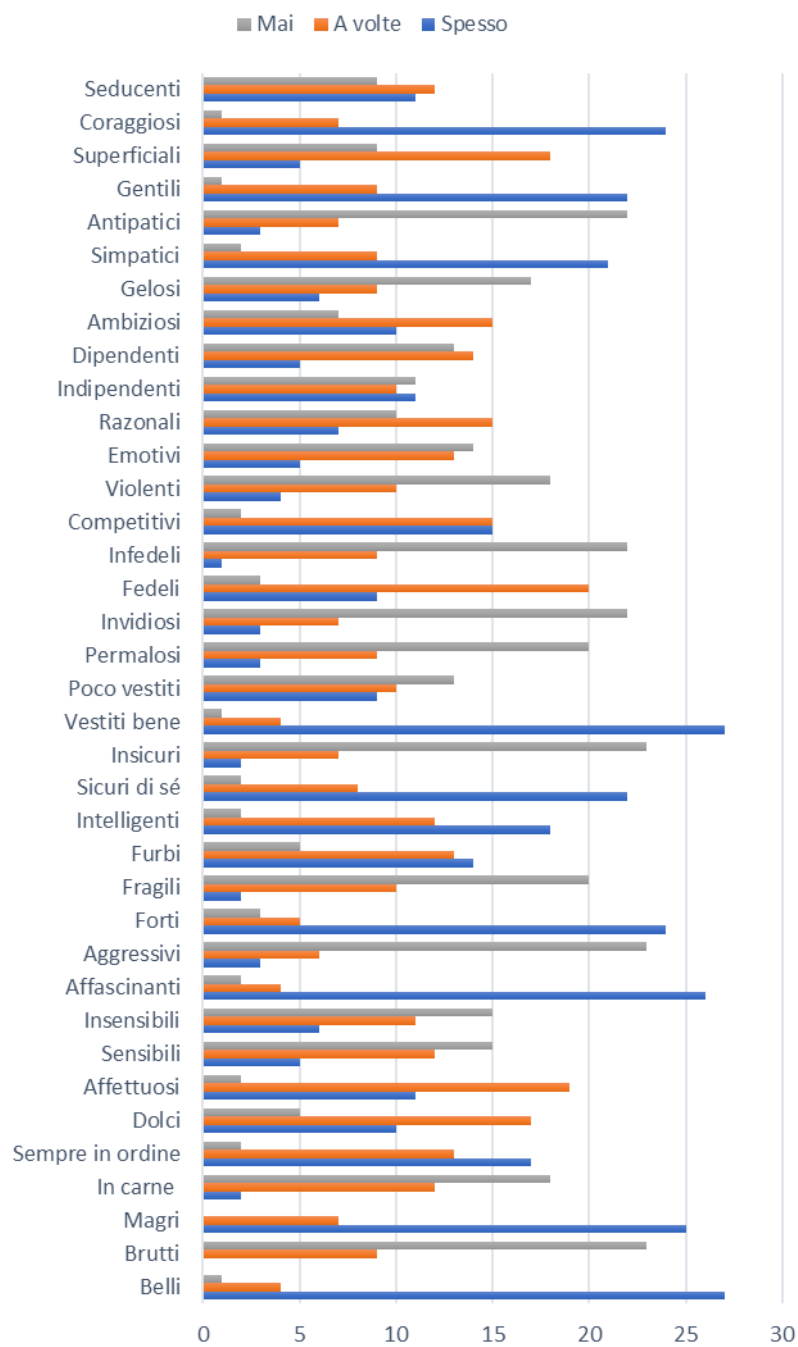


Grafico 7: risposte alla domanda "Come sono i maschi nella pubblicità?"

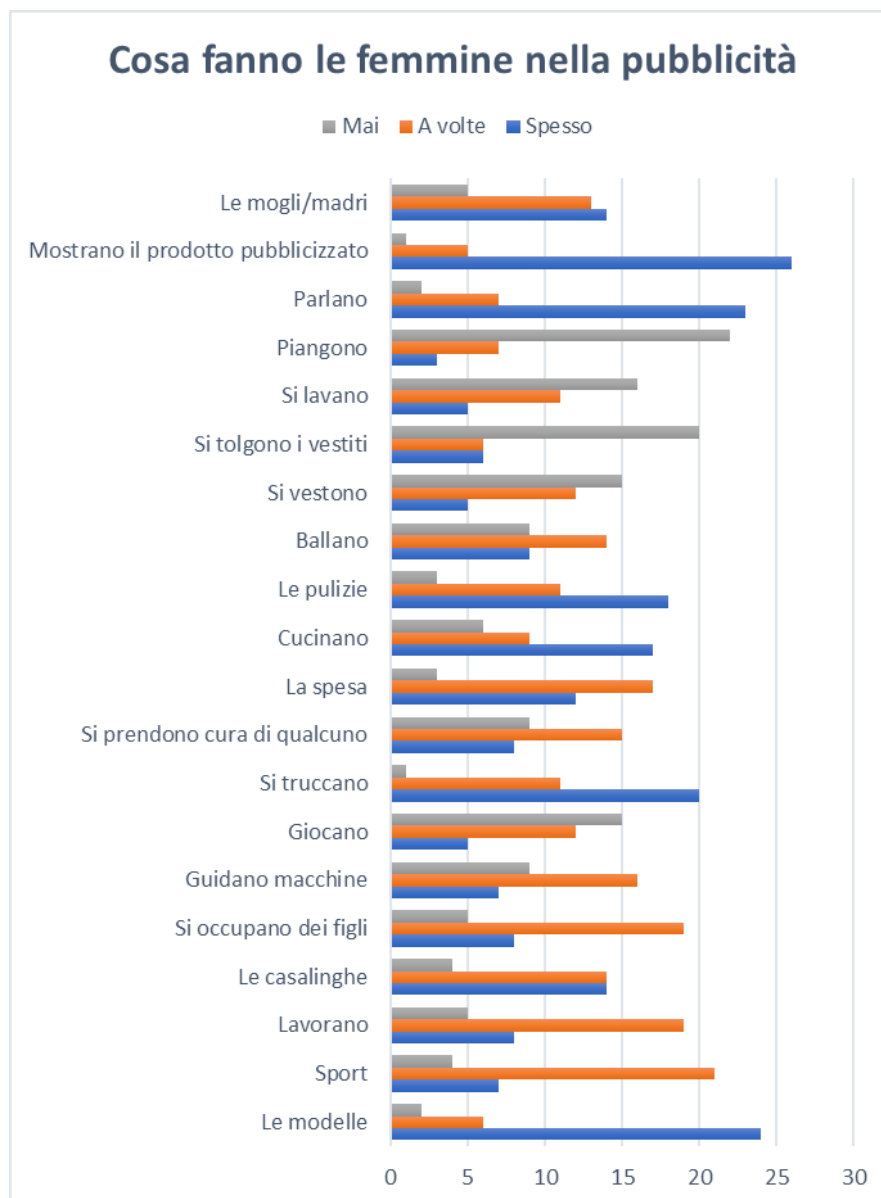


Grafico 8: risposte alla domanda "Cosa fanno le femmine nella pubblicità?"

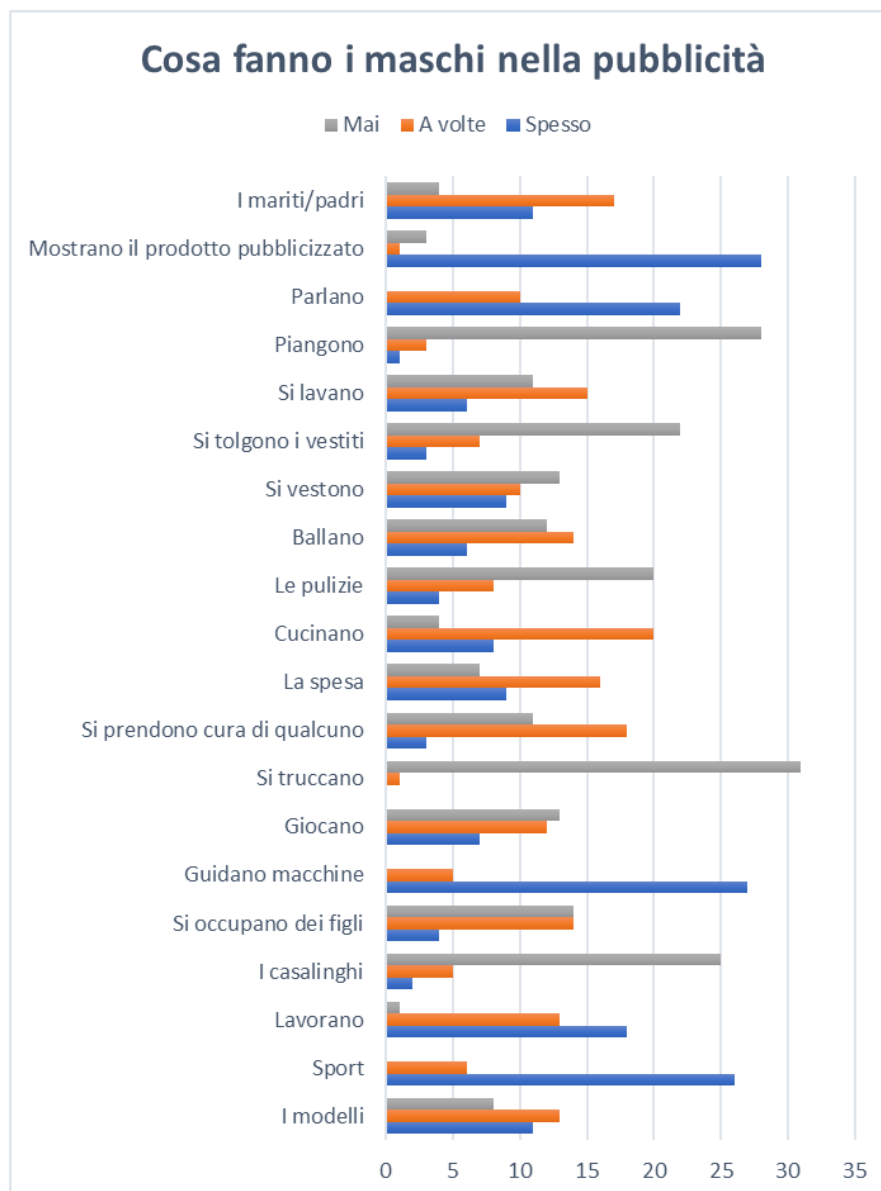


Grafico 9: risposte alla domanda "Cosa fanno i maschi nella pubblicità?"

L'ultima parte del questionario era volta ad indagare se i bambini conoscessero il significato dei termini "stereotipo" e "stereotipo di genere".

24 bambini (75%) hanno affermato di non sapere cosa sia uno "stereotipo", mentre 8 bambini (25%) hanno detto di saperlo. Fra questi, solamente 3 (9,4%) ne hanno dato una definizione, dicendo che è «qualcosa di simile a una presa in giro / una critica».

La totalità dei bambini ha invece affermato di non conoscere il significato dell'espressione "stereotipo di genere", concetto su cui abbiamo ampiamente riflettuto in seguito, fornendo esempi vicini alla loro esperienza quotidiana. Gli alunni sono poi stati in grado di collegare autonomamente il nuovo concetto appreso alle pubblicità analizzate, mettendo in luce come in alcuni spot, per esempio quelli dedicati ai prodotti alimentari, ai lavori domestici, alla cura del corpo e ai profumi, le protagoniste siano per la maggior parte donne, che ricoprono i ruoli o di casalinghe o di donne seducenti.

Il questionario ha fatto emergere alcune caratteristiche comuni fra l'immagine di maschi e femmine veicolata dalla pubblicità, riguardanti soprattutto l'aspetto estetico: il fatto di vestirsi bene, la bellezza, il fascino, la simpatia, la gentilezza, la magrezza e la sicurezza in sé stessi. Troviamo poi alcuni tratti distintivi per le donne, come l'essere seducenti ed emotive, e alcuni tratti distintivi per gli uomini, come il coraggio, talvolta la superficialità e il fatto non essere mai fragili.

L'aspetto relativo al cosa fanno femmine e maschi in pubblicità ha sottolineato come le prime siano per lo più modelle, si truccano, parlano, oppure cucinano, fanno le pulizie e si occupano dei figli, ma talvolta guidano macchine, lavorano e fanno sport, anche se queste tre caratteristiche sono state indicate per lo più per i maschi, che invece non si occupano mai delle casa e delle pulizie.

I risultati ottenuti hanno quindi confermato quanto presente in letteratura sulla tematica stereotipi di genere e pubblicità: la donna rappresentata nel ruolo di casalinga o di donna seducente e l'uomo più centrato su autonomia e indipendenza.

4.6. Riflessioni conclusive

Le finalità con cui ho svolto il mio lavoro di ricerca sono state quelle di sensibilizzare ad una fruizione critica e consapevole del messaggio pubblicitario e rendere i bambini dei consumatori mediatici attivi. Importante è sottolineare come

quello proposto non sia stato un compito semplice, consapevole che molti degli effetti dei mezzi comunicativi sono sottili e si viene influenzati da essi gradualmente, durante un lungo periodo. Tuttavia, credo che “proteggere” i bambini dai media in modo efficace non significhi evitare che ne vengano influenzati, ma piuttosto significa offrire loro gli strumenti per conoscere e comprendere l’utilizzo dei media stessi. Essi fanno infatti parte della nostra quotidianità, non li possiamo ignorare né evitare, ma, se utilizzati correttamente, possono avere un immenso potenziale. Proprio per questo, il raggiungimento di tali obiettivi deve essere perseguito dall’intera società. L’impatto della comunicazione mediale, infatti, non è mai assoluto e incondizionato: le diverse agenzie di socializzazione sono potenzialmente in grado, se non di eliminare, almeno di ridurre gli effetti indesiderati (Purayidathil, 2000).

Abbiamo visto come i mass media stessi possano essere considerati un’agenzia di socializzazione, tuttavia, sarebbe sbagliato pensare che la funzione della televisione sia prettamente educativa; non possiamo infatti pretendere che pieghi sé stessa a finalità diverse da quelle per cui essa è stata pensata, cioè l’intrattenimento. Ciò che possiamo pretendere però è che la televisione sia educata, che adotti cioè un criterio di responsabilità per il quale, pur nell’intento dell’intrattenimento, non perda di vista che si stanno proponendo modelli e stili di vita che entreranno a far parte del patrimonio di tutti. La prospettiva è dunque quella di una TV educata, piuttosto che educativa. (Brancati, 2005). E in questa direzione dovrebbe procedere anche la pubblicità, consapevole di avere un ruolo importante nell’educazione dei più piccoli, che hanno limitate capacità di valutare consapevolmente la credibilità delle informazioni che ricevono. Ecco allora che diventa fondamentale il ruolo dei pubblicitari, affinché comunichino informazioni appropriate in modo accurato e con un linguaggio comprensibile ai bambini stessi (Puggelli, 2002).

A ricoprire un ruolo fondamentale sono poi la famiglia e la scuola, essendo le agenzie educative primarie, deputate in prima istanza a presiedere ai processi formativi.

Per quanto riguarda la famiglia, è qui che vengono trasmessi i primi apprendimenti essenziali per il bambino, anche se certamente suscettibili di modifiche, circa sé stesso, la relazionalità con gli altri, la visione del mondo. Essa ha inoltre una grande

responsabilità educativa nel controllo e nell'indirizzo delle abitudini di fruizione televisiva e pubblicitaria dei bambini. I genitori sono dunque chiamati a mediare nel rapporto con i contenuti mediali, guardando la televisione con i propri figli e discutendone, sia durante che dopo, per sviluppare la capacità valutativa rispetto ai messaggi veicolati. Gli interventi comunicativi durante la visione promuoverebbero infatti lo spirito critico dei bambini, insegnando loro a guardare oltre le immagini e i messaggi proposti, a prendere da essi le giuste distanze e a distinguere tra finzione e realtà. Laddove invece i bambini vengono lasciati da soli davanti alla televisione, aumenterebbe il rischio di effetti negativi (Biemmi, 2010). Inoltre, il dialogo non deve vertere solamente sui contenuti, ma anche sugli aspetti formali del mezzo televisivo: si tratta, cioè, di aiutare il bambino a guardare "attraverso" la televisione, aiutandolo a comprendere, per esempio, cos'è la pubblicità, a decodificarne le immagini, a individuare alcune semplici tecniche pubblicitarie, a risalire all'intenzione pubblicitaria (Puggelli, 2002). Se infatti fisicamente davanti alla televisione si è passivi, mentalmente si è attivi, e questo vale soprattutto per i bambini, alla costante ricerca di informazioni sul mondo che li circonda, cercando di collegare ciò che di nuovo vedono con le nozioni già apprese.

Altrettanto importante è il ruolo della scuola, sia in forma indiretta, sensibilizzando ai problemi posti dalla pubblicità e dai media, sia in forma diretta, tramite una vera e propria educazione mediale: sollevare problemi, sviluppare analisi, fornire informazioni e strumenti, aiutare a riflettere sui contenuti e sulle caratteristiche dei diversi media.

Oltre alla possibilità di neutralizzare gli effetti negativi, tale approccio consente anche di utilizzare in positivo i messaggi pubblicitari. Infatti, i mezzi di comunicazione sono strumenti a nostra disposizione e sta a noi, in qualità di insegnanti, minimizzare gli effetti negativi e rafforzare quelli positivi. Proprio qui si inserisce l'alfabetizzazione mediale, con l'obiettivo di sviluppare una visione consapevole e critica rispetto ai messaggi mediali (Purayidathil, 2000). Potter (1998) la definisce come «una prospettiva da cui ci esponiamo ai mezzi di comunicazione ed interpretiamo i significati dei messaggi che incontriamo» (p.5). Essa è un continuum, in quanto non esiste una persona del tutto analfabeta e un'altra completamente alfabetata, e ha bisogno di essere sviluppata,

attraverso un atteggiamento attivo nei confronti dei messaggi mediali stessi. È quindi un atteggiamento che assumiamo di fronte ai media e che ci serve per comprendere il loro significato.

In questa prospettiva l'intervento dell'insegnante è fondamentale: ha il compito di dare al bambino gli strumenti necessari per comprendere ciò che sta vedendo, aiutandolo ad interpretare le immagini e i messaggi veicolati dai media. Ciò che è importante fare, infatti, non è tanto impedire la visione di queste immagini, ma piuttosto attribuire loro un senso, utilizzando un linguaggio semplice e adatto all'età e alle capacità di comprensione del bambino. La funzione dell'insegnante diventa così quella di mediatore dei contenuti trasmessi dal mezzo televisivo. (Biemmi, 2010).

Partendo da queste riflessioni, e alla luce di quanto detto anche nei precedenti capitoli, credo che il laboratorio mediale realizzato con i bambini abbia seguito queste considerazioni. Penso infatti di aver offerto ai bambini un apprendimento spendibile nella loro quotidianità, sviluppando consapevolezza e spirito critico in merito ai messaggi trasmessi dalla pubblicità; ho proposto attività che fossero il più possibile accattivanti, permettendo la partecipazione attiva degli alunni, con cui ho stabilito fin da subito una relazione educativa positiva, che mi ha permesso di creare un clima sereno, fatto di ascolto e rispetto reciproco. I bambini sono stati liberi di esprimersi ed agire in autonomia, potendo sempre contare sull'aiuto mio e dei compagni; ho suscitato in loro entusiasmo e curiosità rispetto a un tema, quello del rapporto fra stereotipi di genere e pubblicità, di non facile comprensione, ma di estrema importanza.

La complessità della tematica, infatti, avrebbe richiesto più tempo a disposizione, per poter approfondire alcuni aspetti con cui i bambini avevano poca dimestichezza: per quanto riguarda la pubblicità, sarebbe stato utile per gli alunni conoscere meglio il linguaggio pubblicitario, i suoi termini tecnici, le strategie e le tecniche che la pubblicità utilizza per persuadere; mentre per quanto riguarda il concetto di genere, poter riflettere più a fondo sul suo significato, sugli stereotipi legati ad esso e su come siano presenti negli spot pubblicitari, avrebbe aiutato i bambini a comprendere la tematica e la sua portata in maniera più profonda.

Credo comunque che questo percorso mi abbia permesso di maturare sul piano professionale, sviluppando in me competenze come la flessibilità e l'adattamento, avendo dovuto ripensare al mio lavoro in aula a causa del numero esiguo di ore a disposizione, nonché la capacità di relazione, comunicazione e negoziazione con i diversi soggetti con cui mi sono interfacciata, dal preside, agli insegnanti che mi hanno seguito, fino ai bambini. Infine, la stesura di questo elaborato e l'approccio alla letteratura scientifica in merito all'argomento trattato mi hanno permesso di mettere nero su bianco quanto svolto e dare un significato concreto al mio lavoro di ricerca.

Riferimenti

Bibliografia

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

Abruzzese, A., & Colombo, F. (1994). *Dizionario della pubblicità. Storia, tecniche, personaggi*. Bologna: Zanichelli.

Aioane, M. (2016). Stereotipi di genere nella rappresentazione dei bambini nella pubblicità commerciale. *Meridian critic*, 26 (1), 9-16.

Badinter, E. (2004). *La strada degli errori. Il pensiero femminista al bivio*. Milano: Feltrinelli.

Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno*. Novara: De Agostini.

Berger, J. (2002). *Questione di sguardi. Sette inviti al vedere fra storia dell'arte e quotidianità*. Milano: Il Saggiatore.

Bianchi, C. (2005). *Spot. Analisi semiotica dell'audiovisivo pubblicitario*. Roma: Carocci.

Biemmi, I. (2010). Tv e socializzazione ai ruoli di genere. *Paridea*, 1, 11-13.

Bonomi, I., Masini, A., & Morgana, S. (Eds.). (2003). *La lingua italiana e i mass media*. Roma: Carocci.

Brancati, D. (2002). *La pubblicità è femmina ma il pubblicitario è maschio*. Milano: Sperling & Kupfer.

Brancati, D. (2005). *Spot a doppio taglio. I bambini e la pubblicità. Qualche consiglio per gli addetti ai lavori, genitori compresi*. Milano: FrancoAngeli.

Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press (trad. it. Né con la tv, né senza la tv. Bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo, FrancoAngeli, Milano, 2004).

- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press (trad. it. Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea, Erickson, Trento, 2006).
- Burr, V. (2000). *Psicologia delle differenze di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Busby, L.J. (1975). Sex-role Research on the Mass Media. *Journal of Communication*, XXV (4), 107- 131.
- Businaro, C., Santangelo, S., & Ursini, F. (2006). *Parole rosa, parole azzurre. Bambine, bambini e pubblicità televisiva*. Padova: Cleup.
- Busoni, M. (2000). *Genere, sesso, cultura. Uno sguardo antropologico*. Roma: Carocci.
- Butler, J. (2014). *Fare e disfare il genere*. Milano: Mimesis.
- Capecchi, S. (1995). Bambini e bambine davanti alla televisione. Tv e socializzazione al genere. *Problemi dell'informazione*, 1, 345-365.
- Capecchi, S., Ferrari, M.G. (1997). L'immaginario tra "iper-ordinario" e "stra-ordinario": l'uso dei media da parte di un gruppo di bambini e bambine. *Problemi dell'informazione*, 3, 367-391.
- Carli, L.L., Alawa, L., Lee, Y., Zhao, B., & Kim, E. (2016). Stereotypes about gender and science: Women ≠ Scientists. *Psychology of Women Quarterly*, 40 (2), 244-260.
- Casalegno, C. (2012). *Pubblicità: istruzioni per l'uso. Strategie, strumenti e tecniche in tempi di cambiamento*. Milano: Franco Angeli.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Ceretti, F., Felini, D., & Giannatelli, R. (2006). *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Chandler, D., Griffiths, M. (2000). Gender-differentiated production features in toy commercials. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44, 503-520.

- Codeluppi, V. (2001). *Che cos'è la pubblicità*. Roma: Carocci.
- Codeluppi, V. (2002). *La pubblicità. Guida alla lettura dei messaggi*. Milano: Franco Angeli.
- Corradi, L. (2011). Feminist semiotics. Per una sociologia politica del culo femminile nelle pubblicità italiane. *Leggendaria*, 85, 31-44.
- Cosenza, G., Colombari, J., & Gasparri, E. (2016). Come la pubblicità italiana rappresenta le donne e gli uomini. Verso una metodologia di analisi semiotica degli stereotipi. *Versus*, 45 (2), 323-362.
- Crespi, I. (2008). *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Amato, M. (1993). *Infanzia e pregiudizio. I bambini come li vediamo*. Roma: Rai Libri.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- De Beauvoir, S. (1994). *Il secondo sesso*. Milano: Il Saggiatore.
- De Laurentis, T. (1996). *Sui generis. Scritti di teoria femminista*. Milano: Feltrinelli.
- Di Bari, C. (Ed.). (2019). *Cartoon educativi e immaginario infantile. Riflessioni pedagogiche sui testi animati per la prima infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Dianin, G. (2021). *Matrimonio, sessualità, fecondità*. Padova: Messaggero.
- Diekmann, A.B., & Eagly, A.H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188.
- Eagly, A.H., & Johannesen-Schmidt, M.C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57, 781-797.
- Eco, U. (1983). *Sette anni di desiderio*. Milano: Bompiani.
- Fabris, G. (1997). *La pubblicità: teorie e prassi*. Milano: Franco Angeli.

- Falabrino, G.L. (2007). *Storia della pubblicità in Italia dal 1945 ad oggi*. Roma: Carocci.
- Falconi, A., & Tirotta, R. (2012). *Quaderno di educazione ai media. L'esperienza del Corecom Emilia – Romagna*. Bologna: Centro Stampa Assemblea legislativa.
- Farris, S., Ioppolo, L., & Melis, G. (2007). Identità sociale e pregiudizio. *Sociologia e Ricerca Sociale*, 28 (83), 78-104.
- Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Ferraris, O. (2006). *Tv per un figlio*. Bari: Laterza.
- Furnham, A., & Voli, V. (1989). Gender stereotypes in Italian television advertisements. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 33 (2), 175-185.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. Roma: La Scuola.
- Gamberi, C., Maio, M. A., & Selmi, G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Gianini Belotti, E. (2013). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Goffman, E. (1979). *Gender Advertisements*. London: MacMillan.
- Grossi, G., & Ruspini, E. (2007). *Ofelia e Parsifal. Modelli e differenze di genere nel mondo dei media*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hug, T., & Weyland, B. (Eds.). (2009). *Professionalità mediaeducative. Modelli e proposte per l'educazione ai media in Germania*. Trento: Erickson.
- Kang, M.-E. (1997). The portrayal of women's images in magazines advertisements: Goffman's gender analysis revisited. *Sex Roles*, 37, 979-996.
- Kersey, A.J., Csumitta, K.D. & Cantlon, J.F. (2019). Gender similarities in the brain during mathematics development. *npj Science of Learning*, 4 (19), 1-7.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2004). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.

- Leonelli, S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6 (1), 1-15.
- Lever, F., Rivoltella, P.C., & Zancchi, A. (2002). *La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche*. Roma: Rai Libri.
- Lipperini, L. (2010). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. San Diego: Harcourt, Brace and Company (trad. it. L'opinione pubblica, Donzelli, Roma, 2004).
- Manna, E. (1982). *Età evolutiva e televisione. Livelli di analisi e dimensioni della fruizione*. Torino: Eri.
- Maragliano, R., Martini, O., & Penge, S. (Eds.). (1994). *I media e la formazione*. Roma: NIS.
- Mazza, V. (2002). *Usare la tv senza farsi usare*. Torino: Sonda.
- Mazzara, B.M. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- Messina, L. (Ed.). (2005). *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*. Padova: Cleup.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Metastasio, R. (2000). Comunicazione pubblicitaria e socializzazione. Evoluzione dei modelli comunicativi riferiti al genere nella pubblicità televisiva di giochi per l'infanzia. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 32, 107-123.
- Metastasio, R. (2002). *La scatola magica. I bambini e la tv*. Roma: Carocci.
- Morcellini, M. (1999). *La tv fa bene ai bambini*. Roma: Maltempi.
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16 (3), 6-18.
- Murgia, A., & Poggio, B. (Eds.). (2018). *Saperi di genere: prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali*. Trento: Università degli Studi di Trento, pp.17-31.

- Musselli, L. (2014). Il diritto e la rappresentazione di genere nei media. In R. Sobrero (Ed.), *Quando la comunicazione è attenta al genere* (pp.62-66). Milano: Pubblicità Progresso.
- Papakristo, P.C. (2014). Strega o madonna: l'immagine della donna nella pubblicità italiana. In R. Sobrero (Ed.), *Quando la comunicazione è attenta al genere* (pp. 67-69). Milano: Pubblicità Progresso.
- Petrillo, G., & Formicola, A.M. (1999). Tendenze al cambiamento degli stereotipi sessuali nella pubblicità televisiva italiana. *IKON*, 38, 73-107.
- Pollay, R.W. (1986). The Distorted Mirror: Reflections on the Unintended Consequences of Advertising. *Journal of Marketing*, 50 (2), 18-36.
- Potter, W.J. (1998). *Media literacy*. London: Sage Publication.
- Priulla, G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano: Franco Angeli.
- Puggelli, F.R. (2002). *Spot generation. I bambini e la pubblicità*. Milano: FrancoAngeli.
- Puggelli, F.R. (2014). Stereotipi di genere e bambini. In R. Sobrero (ed.), *Quando la comunicazione è attenta al genere* (pp.70-72). Milano: Pubblicità Progresso.
- Purayidathil, T. (2000). *Vivere con i mass media. Alcune riflessioni*. Roma: LAS.
- Righetti, P. (2004). *La gazza ladra. Per una visione sociosemiotica della pubblicità*. Milano: Lupetti.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Ruspini, E. (2009). *Le identità di genere*. Roma: Carocci.
- Sartori, F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Sassatelli, R. (2010). La ritualizzazione della femminilità. *Studi culturali*, 7 (1), 37-70.

- Statera, G., Bencivenga, S., & Morcellini, M. (1990). *Crescere con lo spot: pubblicità televisiva e socializzazione infantile*. Torino: Eri.
- Stella, R. (2012). *Sociologia delle comunicazioni di massa*. Torino: UTET Università.
- Taurino, A. (2005). *Psicologia della differenza di genere*. Roma: Carocci.
- Testa, A. (2003). *La pubblicità. Suscitare emozioni per accendere desideri*. Bologna: Il Mulino.
- Torti, R. (2013). *Mamma, perché Dio è maschio? Educazione e differenza di genere*. Cantalupa: Effatà.
- Trisciuzzi, L., & Uliveri, S. (1993). *Il bambino televisivo. Infanzia e tv tra apprendimento e condizionamento*. Castellalto: Giunti & Lisicani.
- Trotta, M. (2002). *La pubblicità*. Napoli: Ellissi.
- Valtorta, R., Sacino, A., Baldissarri, C., & Volpato, C. (2016). L'eterno femminile. Stereotipi di genere e sessualizzazione nella pubblicità televisiva. *Psicologia Sociale*, 11 (2), 159-188.
- Valtorta, R., Sacino, A., Baldissarri, C., & Volpato, C. (2017). Gli stereotipi di genere nella pubblicità televisiva: evoluzione o regressione? In Atti del Convegno Tematico "Sui generi. Identità e stereotipi in evoluzione?", Associazione Italiana di Psicologia (AIP), sezione di Psicologia Sociale, Torino, pp. 147-162.
- Villamira, M.A. (1994). *Comunicazione e interazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Wolf, M. (1985). *Teorie delle comunicazioni di massa*. Milano: Bompiani.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.
- Zanacchi, A. (1998). *La pubblicità: materiali per il corso C1511. Teorie e tecniche della pubblicità*. Roma: Università Pontificia Salesiana.

Zanacchi, A. (2004). *Pubblicità effetti collaterali. Riflessione sulle conseguenze "involontarie" della pubblicità*. Roma: Editori Riuniti.

Zanardo, L. (2010). *Il corpo delle donne*. Milano: Feltrinelli.

Zogmaister, C., & Castelli, L. (1998). Le rappresentazioni di genere sessuale nelle pubblicità per bambini. *Psicologia Italiana*, 3, 41-48.

Fonti normative

Codice di Autodisciplina della Comunicazione Commerciale, 9 febbraio 2021.

<https://www.iap.it/wp-content/uploads/2021/02/Codice-68a-edizione-9-febbraio-2021.pdf>

Codice di autoregolamentazione tv e minori, 2002.

https://www.mise.gov.it/images/stories/mise_extra/codice-tv-minori-pdf.pdf

Codice di regolamentazione convenzionale tv e minori, 1993.

https://www.mise.gov.it/images/stories/mise_extra/codice-tv-minori-pdf.pdf

Contratto nazionale di servizio tra il Ministero dello Sviluppo Economico e la Rai, 2018-2022.

<https://www.mise.gov.it/images/stories/documenti/Contratto-di-servizio-Rai-2018-2022.pdf>

Decreto Legislativo 2 agosto 2007, n.145 "Attuazione dell'articolo 14 della direttiva 2005/29/CE che modifica la direttiva 84/450/CEE sulla pubblicità ingannevole".

<https://www.parlamento.it/parlam/leggi/deleghe/07145dl.htm>

Documento approvato dal Comitato di autoregolamentazione Codice Tv e Minori nella seduta del 2 marzo 2004 "La rappresentazione della donna in televisione".

https://www.mise.gov.it/images/stories/Minori_Documenti_Indirizzo/2004/1_2004.pdf

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012.

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

Legge 3 maggio 2004, n.112 “Norme di principio in materia di assetto del sistema radiotelevisivo e della RAI-Radiotelevisione italiana S.p.a., nonché' delega al Governo per l'emanazione del testo unico della radiotelevisione”.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/05/05/004G0153/sg>

Legge 13 luglio 2015, n.107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Legge regionale 28 luglio 2008, n. 14, Norme in materia di politiche per le giovani generazioni, art. 12 comma 1.

<https://sociale.regione.emilia-romagna.it/entra-in-regione/coordinamento-regionale-infanzia-e-adolescenza/documenti/legge-regionale-n-14-2008-201cnorme-in-materia-di-politiche-per-le-giovani-generazioni201d>

Libro bianco media e minori 2.0 (2018) redatto da Agcom, l'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni.

<https://www.agcom.it/documents/10179/9285349/Documento+generico+16-01-2018/17e4f243-daa2-435f-a78f-b1e30755edbc?version=1.0>

Piano Nazionale Scuola Digitale, 2015.

https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf

PTOF Istituto “Agosti”.

<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/BL1M00200L/scuola-sec-di-grado-agosti/ptof/>

Raccomandazione del Consiglio d'Europa sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 22 maggio 2018.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)#:~:text=Contesto%20e%20obiettivi-,Ogni%20persona%20ha%20diritto%20a%20un'istruzione%2C%20a%20una%20formazione,transizioni%20nel%20mercato%20del%20lavoro.](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)#:~:text=Contesto%20e%20obiettivi-,Ogni%20persona%20ha%20diritto%20a%20un'istruzione%2C%20a%20una%20formazione,transizioni%20nel%20mercato%20del%20lavoro.)

Rapporto Auditel-Censis "Convivenze, relazioni e stili di vita delle famiglie italiane", 2018.

https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Sintesi_3.pdf

Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli stati membri riuniti in sede di Consiglio del 5 ottobre 1995 concernente l'immagine dell'uomo e della donna nella pubblicità e nei mezzi di comunicazione.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41995X1110\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41995X1110(01)&from=IT)

Risoluzione del Parlamento europeo del 3 settembre 2008 sull'impatto del marketing e della pubblicità sulla parità tra donne e uomini.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008IP0401&from=IT>

Risoluzione del Parlamento europeo del 16 dicembre 2008 sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008IP0598&from=EN>

Risoluzione del Parlamento europeo del 12 marzo 2013 sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013IP0074&from=IT>

Sitografia

“Nuovi Occhi per i Media”, realtà costituita da formatori, attiviste e professionisti/e della comunicazione che dal 2009 offre formazione ai media e con i media.

<https://www.nuoviocchiperimedia.it/>

(ultima consultazione 07/01/2023).

“Il corpo delle donne”, documentario di Lorella Zanardo, 2009.

<https://www.lorellazanardo.it/il-corpo-delle-donne/documentario/>

(ultima consultazione 12/02/2023).

“Punto su di te”, campagna di Pubblicità Progresso “, 2014.

<https://www.pubblicitaprogresso.org/campagne/punto-su-di-te-2014/>

(ultima consultazione 16/01/2023).

“Svendi il mio corpo? Tieni i tuoi prodotti”, campagna promossa dall’Assessorato alle Pari Opportunità della Città di Torino, 2007.

<http://www.irma-torino.it/it/index.php/vetrina-progetti/435-svendi-il-mio-corpo-tieniti-i-tuoi-prodotti>

(ultima consultazione 16/01/2023).

“#womenshould”, campagna pubblicitaria promossa dall’agenzia delle Nazioni Unite Un Women, 2013.

<https://www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-ads>

(ultima consultazione 16/01/2023).

Allegato 1: questionario sulla pubblicità



QUESTIONARIO



Nome e Cognome..... Data.....

☐ Maschio ☐ Femmina

1. Che cos'è secondo te la pubblicità? Prova a darne una definizione.

.....

.....

2. Quanto guardi la pubblicità? Metti una crocetta in una delle seguenti caselle.

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per nulla

3. Dove vedi la pubblicità? Metti una crocetta in una delle seguenti caselle.

	Spesso	A volte	Mai
In televisione			
In internet			
Nelle riviste			
Nei giornali			
Nei fumetti			
Nei cartelloni/manifesti			

4. In che momenti della giornata ti capita di vedere la pubblicità? Metti una crocetta in UNA O PIU' delle seguenti caselle.

- ☐ Prima di andare a scuola
- ☐ Durante i pasti
- ☐ Nel primo pomeriggio (14-17)
- ☐ Nel tardo pomeriggio (17-19)

- ☐ La sera prima di andare a dormire

5. Ti piace vedere la pubblicità? ☐ Sì ☐ No ☐ Indifferente

5.1. Perché?

.....

.....

6. Che tipo di pubblicità ti piace di più? Metti una crocetta in UNA O PIU' delle seguenti caselle.

- ☐ Quella con i cartoni animati
- ☐ Quella con i personaggi famosi
- ☐ Quella con i bambini
- ☐ Quella in cui posso riconoscermi, basata su scene di vita reale
- ☐ Quella basata su scene di fantasia, che crea stupore
- ☐ Quella basata sull'ironia, che fa ridere
- ☐ Quella che presenta una breve storia
- ☐ Nessuna delle precedenti
- ☐ Altro

7. Ti capita di parlare con qualcuno della pubblicità che vedi? ☐ Sì ☐ No

7.1. Se sì, con chi? Metti una crocetta in UNA O PIU' delle seguenti caselle.

- ☐ Amici
- ☐ Genitori
- ☐ Fratelli/sorelle
- ☐ Insegnanti
- ☐ Altro

8. Cosa ti ricordi di più delle pubblicità che vedi? Metti una crocetta in una delle seguenti caselle.

	Molto	Abbastanza	Poco
Immagini			
Musica			
Parole			
Protagonisti			
Prodotto pubblicizzato			

9. Scrivi accanto ad ognuna delle seguenti categorie UNA O PIU' pubblicità che ti ricordi.

Prodotti alimentari:

.....

.....

Prodotti per i lavori domestici (detersivi, sgrassatori ecc.):

.....

.....

Vestituario:

.....

.....

Giochi:

.....

.....

Macchine:

.....

.....

Profumi:

.....

.....

Tecnologia (computer, cellulari ecc.):

.....

.....

Prodotti per la cura del corpo (trucchi, creme ecc.):

.....

.....

10. Hai una pubblicità preferita? ☐ Sì ☐ No

10.1. Se sì, quale?

.....

.....

10.2. Perché?

.....

.....

Allegato 2: scheda di analisi della pubblicità

ANALISI PUBBLICITA'

1. Aspetti generali

- 1.1. Qual è il prodotto pubblicizzato?
- 1.2. A quale pubblico si rivolge? (bambini, adulti, anziani, donne, uomini ecc.)
- 1.3. Con che tecnica è realizzato lo spot? (immagini dal vero, immagini fatte al computer, disegni ecc.)
- 1.4. Che concetti chiave/valori propone lo spot? (tradizione, genuinità, eleganza, fascino, successo, progresso, efficienza, libertà, benessere ecc.)
- 1.5. Quale codice predomina nello spot? (immagine, parola, musica) Perché?

2. Aspetti visivi

- 2.1. Quali ambienti e/o personaggi sono presenti nello spot?
- 2.2. Che azioni svolgono i personaggi nello spot? (puliscono la casa, giocano, guidano l'auto ecc.)
- 2.3. Descrivi i personaggi dello spot con almeno 3 aggettivi. (forza, coraggio, sensibilità, bellezza, fascino ecc.)
- 2.4. È presente uno spunto narrativo o una storia? Se sì, quale?
- 2.5. Quali colori caratterizzano lo spot?

3. Aspetti verbali

- 3.1. In che modo è presente il linguaggio verbale? (monologo, dialogo, voce fuori campo)
- 3.2. Che tipo di linguaggio viene usato? (colloquiale/informale, ufficiale/formale ecc.)
- 3.3. È presente uno slogan? Quale?

Slogan = breve frase, facile da ricordare; un motto.

4. Aspetti sonori

- 4.1. Quali aspetti sonori sono presenti? (voci, musiche, rumori) In che momenti compaiono? (all'inizio, alla fine, per tutto lo spot)
- 4.2. La musica è presente come sottofondo o come jingle?

Jingle = breve musica, facile da ricordare, che di solito accompagna lo slogan.

4.3. A quale genere appartiene la musica? (classica, pop, rock, religiosa ecc.)

4.4. Quali sentimenti suscita la musica?

4.5. Descrivi i caratteri sonori della musica e delle voci presenti. (velocità, ritmo, intensità, timbro)

Intensità = forte/piano

Timbro = caratteristica che ci fa distinguere i suoni; l'impronta digitale dei suoni.

Dolce/duro, squillante/esile, allegro/triste ecc.

5. Conclusioni

5.1. Perché per pubblicizzare questo prodotto sono state scelte proprio queste immagini, queste parole e queste musiche?

Allegato 3: questionario sugli stereotipi di genere nelle pubblicità



QUESTIONARIO



Nome e Cognome..... Data.....

☐ Maschio ☐ Femmina

1. Quanto sei d'accordo con queste affermazioni? Metti una crocetta in una delle seguenti caselle.

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo
Quando vedo un prodotto in pubblicità, poi voglio comprarlo.			
Quello che dice la pubblicità è sempre vero.			
Il mondo rappresentato dalla pubblicità è un mondo perfetto.			
Vorrei essere come i protagonisti delle pubblicità.			

2. Come sono le FEMMINE nelle pubblicità? Metti una crocetta in una delle seguenti caselle.

	Spesso	A volte	Mai
Belle			
Brutte			
Magre			
In carne			
Sempre in ordine			
Dolci			
Affettuose			
Sensibili			

Insensibili			
Affascinanti			
Aggressive			
Forti			
Fragili			
Furbe			
Intelligenti			
Sicure di sé			
Insicure			
Vestite bene			
Poco vestite			
Permalose			
Invidiose			
Fedeli			
Infedeli			
Competitive			
Violente			
Emotive			
Razionali			
Indipendenti			
Dipendenti			
Ambiziose			
Gelose			
Simpatiche			
Antipatiche			
Gentili			
Superficiali			
Coraggiose			
Seducanti			

3. Cosa fanno le FEMMINE nelle pubblicità?

	Spesso	A volte	Mai
Le modelle			
Sport			
Lavorano			
Le casalinghe			
Si occupano dei figli			
Guidano macchine			
Giocano			
Si truccano			
Si prendono cura di qualcuno			
La spesa			
Cucinano			
Le pulizie			
Ballano			
Si vestono			
Si tolgono i vestiti			
Si lavano			
Piangono			
Parlano			
Mostrano il prodotto pubblicizzato			
Le mogli/madri			

4. Come sono i MASCHI nelle pubblicità?

	Spesso	A volte	Mai
Belli			
Brutti			
Magri			

In carne			
Sempre in ordine			
Dolci			
Affettuosi			
Sensibili			
Insensibili			
Affascinanti			
Aggressivi			
Forti			
Fragili			
Furbi			
Intelligenti			
Sicuri di sé			
Insicuri			
Vestiti bene			
Poco vestiti			
Permalosi			
Invidiosi			
Fedeli			
Infedeli			
Competitivi			
Violenti			
Emotivi			
Razionali			
Indipendenti			
Dipendenti			
Ambiziosi			
Gelosì			
Simpatici			

Antipatici			
Gentili			
Superficiali			
Coraggiosi			
Seducenti			

5. Cosa fanno i MASCHI nelle pubblicità?

	Spesso	A volte	Mai
I modelli			
Sport			
Lavorano			
I casalinghi			
Si occupano dei figli			
Guidano macchine			
Giocano			
Si truccano			
Si prendono cura di qualcuno			
La spesa			
Cucinano			
Le pulizie			
Ballano			
Si vestono			
Si tolgono i vestiti			
Si lavano			
Piangono			
Parlano			
Mostrano il prodotto pubblicizzato			
I mariti/padri			

6. Sai cosa vuol dire la parola stereotipo? ☐ Sì ☐ No

6.1. Puoi darne una definizione?

.....

.....

7. Sai cosa vuol dire stereotipo di genere? ☐ Sì ☐ No

7.1. Puoi spiegarlo?

.....

.....

7.2. Secondo te, nelle pubblicità, sono presenti gli stereotipi di genere? Metti una crocetta in una delle seguenti caselle.

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per nulla

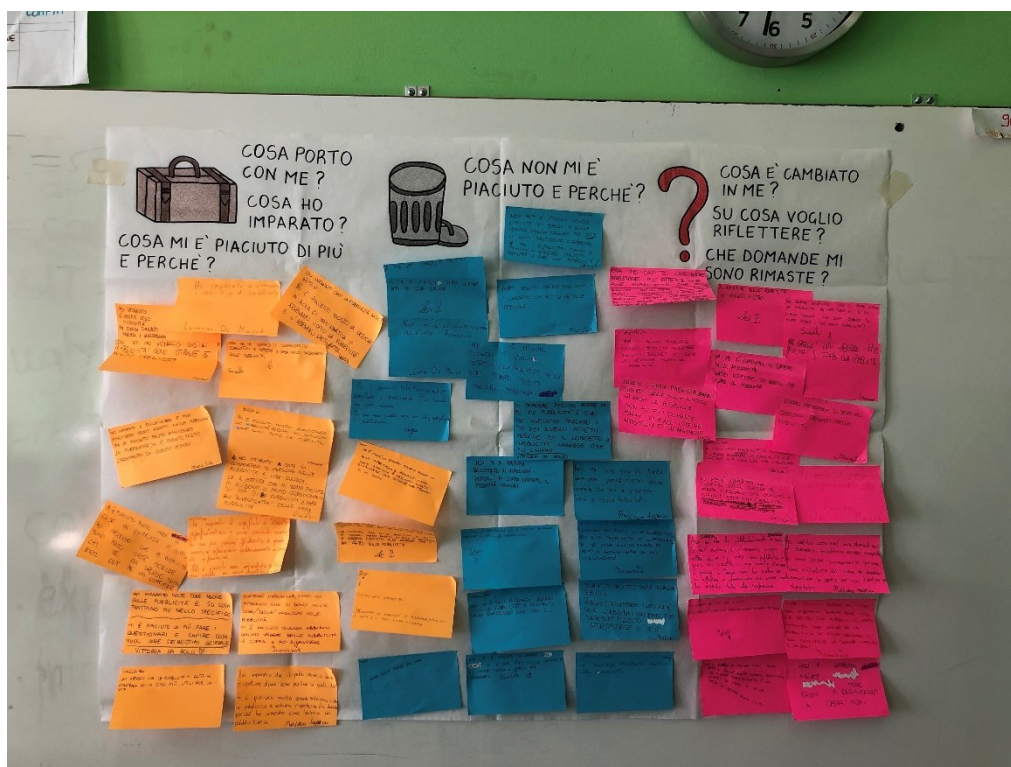
7.3. Puoi fare qualche esempio?

.....

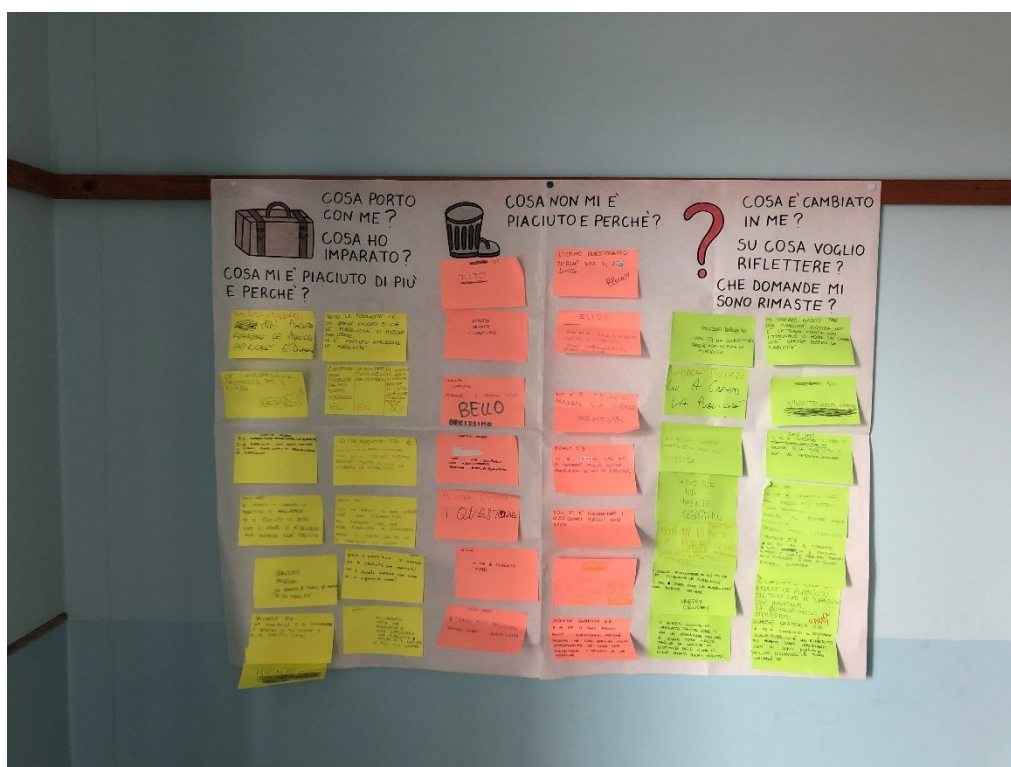
.....

.....

Allegato 4: cartellone finale



Cartellone finale 5^A



Cartellone finale 5^B



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Ciak si gira: il teatro geografico

Il mio intervento didattico nella scuola dell'infanzia

Relatore
Stefano Zoletto

Laureando/a
Teresa Longi

Matricola: 1154050

Anno accademico: 2020 - 2021

Dati studentessa:

Nome e cognome: Teresa Longi

Numero di matricola: 1154050

Indirizzo: residenza in via Mur di Cadola 15, Belluno

domicilio in Via Colle Francesco Maria 12, Padova

Cellulare: 346 8151455

E - mail: terry9700@outlook.it

Dati istituto scolastico:

Denominazione istituto: III° Istituto Comprensivo Statale "A.Briosco"

Indirizzo: via Filippo Lippi, 11

Telefono: 049.619116

Fax: 049.8644736

E - mail: pdic888005@istruzione.it

URL: <https://www.icbriosco.edu.it/>

Dirigente scolastico: Stefano Rotondi

Tutor dei tirocinanti: Chiara Zanetti

Indice

Introduzione	4
1. Il contesto	6
1.1. Il tirocinio indiretto	6
1.2. Il tirocinio diretto	7
1.2.1. L'Istituto "Briosco"	9
1.2.2. La scuola dell'infanzia "Mirò"	10
1.2.3. La sezione dei "velieri"	11
2. L'intervento didattico	13
2.1. Riferimenti teorici disciplinari, didattici e normativi	13
2.2. Struttura dell'intervento	14
2.3. Adattamenti	16
2.4. Sviluppo delle attività	18
2.4.1. Preparazione al viaggio	18
2.4.2. Il mare	18
2.4.3. La montagna	20
2.4.4. I poli	21
2.4.5. DAD	22
2.4.6. Il ritorno a scuola	23
2.5. La dimensione inclusiva	24
2.6. La dimensione valutativa	25
2.7. La dimensione sistemica	27
3. Riflessione in ottica professionalizzante	29
3.1. La didattica a distanza	29
3.2. Le competenze maturate	32
3.2.1. Il mio tirocinio fra Belluno e Padova	32
3.2.2. Il mio profilo professionale emergente	33
3.3. Un nuovo inizio	35
Riferimenti	36
Bibliografia	36
Fonti normative	37
Documentazione scolastica	38
Allegato 1: documentazione fotografica	39
Allegato 2: rubrica valutativa	43

Introduzione

Pensando al percorso di tirocinio svolto in questi anni mi viene in mente il comportamento dell'ostrica: quando un predatore tenta di aprire la conchiglia e di mangiarne il mollusco contenuto al suo interno, essa riesce a difendersi, ma nonostante la resistenza nella battaglia, il predatore ha lasciato qualcosa al suo interno, per esempio un granello di sabbia; quindi l'ostrica si richiude e scopre di avere dentro di sé un estraneo, un nemico da eliminare; allora comincia a rilasciare attorno all'intruso strati di sé stessa, la madreperla, e in un periodo di quattro o cinque anni darà vita a un oggetto meraviglioso: la perla. Giorno dopo giorno trasforma il suo dolore in qualcosa di prezioso ed inimitabile.

La presenza di questi predatori l'ho riscontrata anche io nelle esperienze vissute in questi anni, vivendo momenti di difficoltà e fatica, che si sono però trasformati in opportunità per mettermi in gioco e tirare fuori il meglio di me; la motivazione e la passione nel formarmi come insegnante non mi hanno mai abbandonata, ed ora che la perla è quasi pronta posso davvero comprendere quanto sia preziosa la mia futura professione.

Quest'anno ho vissuto la situazione di incertezza, data dal momento storico in cui stiamo vivendo, che ha colpito l'intero mondo della scuola, e non solo; tuttavia sono stata capace di adattarmi al cambiamento, di reinventarmi, ho cercato di dare il massimo e quello che mi è tornato indietro è stato molto di più.

Il progetto che ho elaborato si è focalizzato sulla conoscenza del mondo, in particolare di tre ambienti: mare, montagna e poli. La scelta di quest'ambito è nata dalla rilevazione dei bisogni presenti nel contesto, grazie all'osservazione in aula e al confronto con la mia tutor, per arrivare a delineare un percorso che potesse partire dalle reali necessità degli alunni. All'interno della mia sezione, infatti, sono presenti bambini provenienti da situazioni e realtà culturali molto diverse fra loro, per cui credo che favorire l'incontro con più ambienti sia stato un modo per conoscere contesti di cui non tutti potevano aver avuto esperienza.

Inoltre, il tema portante della programmazione di sezione era il viaggio, e questo mi ha offerto il pretesto per collocare la scoperta degli ambienti all'interno della narrazione del percorso compiuto dal pirata Jack alla ricerca del tesoro, con l'aiuto dei bambini, approfittando anche del nome della sezione: i "velieri".

Questo elaborato vuole quindi essere la sintesi del mio percorso, cercando di descrivere al meglio l'esperienza vissuta e i risultati raggiunti, partendo dall'analisi del contesto, passando per la narrazione dell'intervento didattico, fino ad arrivare alla riflessione in ottica professionalizzante.

1. Il contesto

1.1. Il tirocinio indiretto

Quest'anno, l'inizio del tirocinio indiretto è stato caratterizzato dal cambiamento dei nostri tutor: è tornato il tutor coordinatore che ci ha accompagnato dall'inizio del nostro percorso, invece il ruolo di tutor organizzatore è stato assunto da una professoressa che non avevamo mai avuto.

Nonostante ciò, credo si sia stabilita fin da subito una relazione positiva, fatta di disponibilità, collaborazione e impegno, caratteristiche che credo abbiano sempre contraddistinto il nostro gruppo. Questo ci ha permesso di lavorare con serietà, ma anche serenità, consapevoli di non essere soli, ma accompagnati e guidati passo per passo in questo percorso. La vicinanza e il sostegno da parte dei nostri tutor credo sia stata fondamentale soprattutto nel periodo di chiusura delle scuole, quando da un primo momento di interrogativi e dubbi, hanno saputo rincuorarci e incoraggiarci a sfruttare al meglio questo tempo, cogliendolo come un'occasione formativa.

Altro elemento fondamentale di questo percorso continua ad essere il gruppo, preziosa risorsa per il confronto e la condivisione di esperienze, idee e punti di vista all'interno di un cammino comune.

Credo che in questi cinque anni siamo cresciuti molto, sia come futuri insegnanti che come persone, creando legami sempre più profondi, aiutandoci nei momenti di difficoltà e condividendo, perché no, anche qualche risata. Ognuno di noi ha dato il suo contributo per il buon funzionamento del gruppo, collaborando e riflettendo con i compagni rispetto ad alcune tematiche presentate, rilevanti per la nostra formazione. Sicuramente il fatto di non essere in presenza, ma poterci incontrare solamente attraverso la piattaforma Zoom, divisi da uno schermo, è stato limitante e talvolta sconcertante, venendo meno quella relazione autentica che si stabilisce solamente faccia a faccia; tuttavia ciò non ha impedito di condividere momenti ricchi di significato.

Attività a carattere più pratico, come ad esempio le indicazioni per la realizzazione del project work, del portfolio e della relazione di tirocinio, si sono alternati a momenti più riflessivi, svolti singolarmente, ma anche in piccoli gruppi.

Molto significative sono state alcune riflessioni sulla nostra idea di insegnante e su come essa sia cambiata rispetto all'inizio del nostro percorso di studi, acquisendo più competenze e soprattutto facendone esperienza concreta; ragionare poi su concetti come contesto, complessità e razionalità limitata ci ha aiutato ad inserirci nella particolare situazione che la pandemia ci ha portato a vivere anche a livello scolastico. Abbiamo poi riflettuto sulla dimensione della valutazione, sui cambiamenti che essa sta subendo alla scuola primaria e su come poter costruire un'efficace rubrica valutativa. Infine, anche i momenti di consulenza individuale o a piccoli gruppi sono stati momenti importanti di crescita professionale.

Credo che ognuno di noi si sia impegnato a dare il massimo anche in questa complicata ed incerta situazione che siamo portati a vivere; abbiamo saputo adattarci, collaborando gli uni con gli altri, e credo che siamo stati capaci di portare a termine un buon lavoro.

Per concludere, posso dire che il tirocinio indiretto è stata un'esperienza significativa in ottica professionalizzante, che mi ha permesso di addentrarmi più consapevolmente nel contesto scolastico, assumendo quello sguardo distaccato necessario per entrare veramente in questa realtà.

1.2. Il tirocinio diretto

L'inizio di quest'anno di tirocinio è stato davvero molto particolare, proprio per il momento storico che stiamo vivendo, che ha portato a grandi cambiamenti anche all'interno della scuola.

Gli alunni, dopo aver affrontato metà anno scolastico dietro ad uno schermo, hanno finalmente potuto tornare in presenza, e con loro anche noi tirocinanti.

Dopo un momento iniziale piuttosto caotico, accompagnato dall'incertezza di poter effettivamente entrare a scuola viste le nuove norme imposte dall'emergenza sanitaria, è seguita invece l'emozione di rivedere finalmente i bambini.

Ho potuto quindi svolgere le mie 20 ore di osservazione, fra riunioni di intersezione e partecipazione alla vita di sezione. In un secondo momento, dopo aver utilizzato 3 ore, preliminari all'intervento, per accertarmi dell'effettiva realizzabilità della mia idea progettuale e per ristabilire il contatto e la relazione con i bambini, ho svolto le mie 30

ore di lezione, di cui 26 in presenza, seguite da 5 attività a distanza, in modo da poter concludere l'intervento; fortunatamente, dopo la riapertura delle scuole, sono potuta tornare a salutare i bambini consegnando loro alcuni prodotti che avevamo realizzato assieme.

Ho ritenuto fondamentale elaborare delle strategie che mi permettessero di avere testimonianza del lavoro svolto, per potervi riflettere in itinere e a posteriori, individuando punti forti e criticità. Infatti la pratica della documentazione, così come definita dalle Indicazioni Nazionali, è un processo che produce tracce, memoria e riflessione, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo.

Ho quindi documentato il mio intervento attraverso ciò che i bambini hanno prodotto, dai lavori realizzati per allestire le diverse scenografie, fino ai disegni delle tappe salienti del nostro percorso, che hanno messo in evidenza l'apprendimento costruito in questi mesi: sono infatti stati capaci di riprodurre davvero molti dettagli dei diversi ambienti e questo mi ha dato grandi soddisfazioni. Tutti i disegni sono stati poi raccolti all'interno di una cartellina, una per ogni bambino, per rendere partecipi anche i genitori del lavoro svolto.

Le fotografie¹ sono state importanti strumenti per documentare tutto il mio progetto, utilizzate poi per la creazione del video finale.

Ho inoltre realizzato una registrazione audio mentre cantiamo la canzone che ha costituito la routine dei nostri incontri, "Quattro pirati nel Mar dei Sargassi", anche questa inserita nel video conclusivo.

Infine il diario di bordo è stato davvero un prezioso strumento che mi ha permesso di mettere nero su bianco le mie riflessioni e quindi di ripensare in modo più profondo all'efficacia o meno delle proposte: ha fatto emergere i momenti positivi e quelli critici di ogni lezione, potendo così focalizzare la mia attenzione su questi ultimi, individuando le strategie più efficaci di risoluzione dei problemi; questo mi ha sicuramente aiutato a

¹ Allegato 1: documentazione fotografica

maturare da un punto di vista professionale e ad acquisire più consapevolezza delle mie competenze.

Nel corso di quest'anno, la figura con cui più di tutte mi sono relazionata è stata sicuramente la mia mentore, preziosa risorsa per il mio percorso. Ho avuto il piacere di lavorare con una persona capace di supportarmi nei momenti di difficoltà, rassicurandomi e dimostrandosi sempre disponibile nei miei confronti, aiutandomi a riprogettare le attività soprattutto durante le settimane di DAD, ma anche dandomi una mano nel reperire alcuni materiali; è stata per me un vero e proprio punto di riferimento e un modello, a livello professionale, ma anche a livello umano, adottando quegli atteggiamenti di cura e di ascolto, ponendosi dalla parte dei bambini, dei loro bisogni e delle loro esigenze, tutte caratteristiche a mio avviso essenziali per un buon insegnante.

Tirando le somme di questi ultimi due anni passati alla scuola "Mirò" come tirocinante, posso dire di essere stata fortunata nell'aver trovato un contesto fecondo, che mi ha permesso di mettermi in gioco e capire cosa davvero significhi fare la maestra; sono stata fortunata nell'aver incontrato persone che fin dal primo momento mi hanno accolta a braccia aperte, e da cui ho potuto imparare tanto.

1.2.1. L'Istituto "Briosco"

Ho svolto il mio tirocinio presso l'Istituto Comprensivo "A. Briosco", che comprende una scuola dell'infanzia, tre scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado.

È situato nella zona nord del comune di Padova, territorio fortemente caratterizzato da flussi migratori. All'interno di questo contesto, l'azione educativa assume il carattere di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni, così come delineato dal PTOF. La diversità culturale viene considerata una risorsa positiva per i complessi processi di crescita degli alunni e della società.

Valore che sta particolarmente a cuore all'Istituto è l'inclusione: uno degli obiettivi prioritari è infatti quello di essere comunità educante nel territorio per valorizzare la diversità, favorire esperienze formative, sviluppare competenze e promuovere l'equità.

L'offerta formativa si propone di valorizzare lo stile cognitivo di tutti e di ciascuno, favorendone le opportunità di successo. La scuola opera affinché gli alunni sviluppino competenze che favoriscano atteggiamenti e comportamenti democratici, responsabili, rispettosi di sé e degli altri; pone lo studente al centro del proprio agire educativo, per dare risposte individualizzate ai bisogni.

L'inclusione si attua concretamente attraverso diversi progetti che mirano al benessere, alla promozione del successo formativo di ogni alunno e alla prevenzione della dispersione scolastica: dal progetto accoglienza, fino a quello relativo alla continuità, passando per l'aiuto nei compiti attraverso il dopo scuola e la creazione di spazi appositi di ascolto per gli alunni, ma anche per le famiglie, nonché i progetti di facilitazione linguistica e accoglienza di culture diverse.

Inoltre il "Briosco" collabora in rete con altri Istituti, con enti locali, associazioni culturali e di volontariato, condividendo i valori dell'inclusione, dell'accoglienza e dell'integrazione.

È presente una continua riflessione sui processi educativi messi in atto, e ciò è testimoniato dallo stesso PTOF, dove sono delineati, oltre ai punti forti, anche quelli deboli su cui lavorare; inoltre viene fatto riferimento a documenti e normative recenti, segno di una scuola dinamica e orientata al continuo miglioramento.

1.2.2. La scuola dell'infanzia "Mirò"

La scuola dell'infanzia "Mirò" presenta tre sezioni per un totale di 75 iscritti, con un orario scolastico di 40 ore settimanali, articolate dal lunedì al venerdì dalle 8.00 alle 16.00.

Il plesso è strutturato su due piani: un piano superiore in cui troviamo gli armadietti personali dei bambini, un salone per le attività didattiche e per la mensa, un bagno, tre aule e la biblioteca; un piano inferiore dove troviamo un ampio salone utilizzato per attività laboratoriali e motorie e il riposo dei bambini al pomeriggio. All'esterno è presente un giardino suddiviso in una zona asfaltata per andare con i tricicli, ed una zona con giochi strutturati come scivoli e giochi a molla.

Ho potuto svolgere il mio tirocinio in questo plesso anche l'anno scorso, tuttavia quest'anno, a causa dell'emergenza sanitaria, sono cambiate molte cose: l'ingresso dei

bambini a scuola è scaglionato in tre fasce orarie diverse e gli spazi comuni sono opportunamente suddivisi fra le sezioni.

Altro cambiamento ha riguardato la composizione stessa di queste ultime: mentre l'anno scorso c'erano tre sezioni eterogenee, quest'anno, a causa di esigenze di varia natura, è presente la sezione delle "mongolfiere", interamente composta da bambini di 5 anni, quella degli "amici del tram", con bambini di 3 e 4 anni, e infine la sezione dei "velieri", che è quella che più di tutte ha mantenuto la sua struttura originaria, dove ci sono tutte e tre le fasce di età.

In linea con quanto affermato dalle Indicazioni Nazionali, si progettano e si attuano interventi educativi per lo sviluppo globale di ciascuno, in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, relazione e apprendimento.

La scuola è anche aperta al territorio, collaborando con diversi enti ed associazioni, con lo scopo di ampliare l'offerta formativa.

Vengono inoltre proposti una varietà di progetti, dall'accoglienza all'intercultura, fino all'orto scolastico, la biblioteca e la continuità, nonché l'attività motoria e l'insegnamento della religione cattolica, con insegnanti specializzate; questo permette di rendere l'apprendimento ricco e diversificato e persegue le finalità di identità, autonomia, competenza e cittadinanza, che stanno a cuore alla scuola.

1.2.3. La sezione dei "velieri"

La sezione che ho avuto modo di osservare più da vicino è quella dei "velieri", dove insegnano la maestra Chiara e la maestra Patrizia. Essa è composta da 11 bambini piccoli, 5 medi e 9 grandi, per un totale di 25 alunni, la maggior parte dei quali frequenta la scuola solamente di mattina.

La parola chiave che credo riassume al meglio questo contesto è la varietà: di provenienza, cultura, lingua. Il fattore linguistico, in particolare, è quello che più di tutti rende difficile la comunicazione; questo rappresenta talvolta un ostacolo, ma è sicuramente anche uno stimolo per cercare le strategie più efficaci per raggiungere gli obiettivi prefissati.

I compiti proposti in aula sono per lo più pratici, dove i bambini diventano i protagonisti, provando e sperimentando in autonomia, potendo però contare sul

sostegno e l'aiuto della maestra. Ciò che viene prodotto è poi appeso sui cartelloni, sulle pareti, valorizzando così il contributo di ciascuno e rendendo la classe viva e in continua trasformazione.

La dimensione della cura educativa, tanto cara a don Milani, si respira negli atteggiamenti e nei comportamenti delle insegnanti, che manifestano attenzione e interesse per i propri alunni, che li hanno a cuore.

Nonostante la situazione di deprivazione culturale in cui vivono alcuni bambini, caratterizzata da difficoltà linguistiche e da poche opportunità di avere una formazione continua, frequentando solamente metà giornata e risentendo del lockdown vissuto lo scorso anno, che li ha privati della relazione con i pari e con le insegnanti, il clima che si respira è positivo: serenità, voglia di stare insieme, amicizia e aiuto nei confronti dei più piccoli, ma anche curiosità e voglia di mettersi in gioco.

2. L'intervento didattico

2.1. Riferimenti teorici disciplinari, didattici e normativi

Le mie scelte progettuali sono state supportate da diversi riferimenti teorici che hanno permesso di addentrarmi in modo più concreto nell'ambito del mio intervento.

Esso si è posto nella prospettiva delineata sia dalle Indicazioni Nazionali che dai Nuovi Scenari che sottolineano l'importanza di offrire ai bambini un sapere geografico attraverso un approccio attivo con l'ambiente circostante, mediante stimoli e sperimentazioni concrete, in modo che possano esplorare la realtà e riflettere sulle proprie esperienze, descrivendole, rappresentandole e riorganizzandole, consolidando anche il rapporto fra lo spazio e il proprio corpo.

La conoscenza della realtà, ma anche di sé stessi e degli altri, passa attraverso i molteplici linguaggi che i bambini hanno a disposizione, da quello verbale a quello non verbale, come il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la manipolazione dei materiali e le esperienze grafico-pittoriche, che vanno scoperti e sperimentati con gli alunni.

Fra gli autori, Rocca sottolinea come il bambino sia un costruttore di territori: compie azioni per modificare il contesto in cui si trova, esprime il proprio vissuto e proietta i propri bisogni. L'aula diventa un vero e proprio territorio pedagogico, per e dei bambini, dove trovano spazio gli aspetti cognitivi, affettivi e relazionali di ognuno. Ecco allora che allestire un angolo dell'aula la rende viva e dinamica, secondo la prospettiva dell'abitare simbolicamente, uno spazio vissuto dove il bambino lascia traccia di sé. La sfida è quella di portare il lontano, vicino, per consentire a tutti di farne esperienza.

Sempre Rocca ci dice come ogni paesaggio abbia la propria impronta sonora, che permette di attribuirne un'identità: i suoni danno forma allo spazio, sono densi di significato; inoltre, la nostra capacità di ascolto comprende l'interezza del nostro corpo; ecco perché il mio progetto si pone in un'ottica multisensoriale come mezzo di conoscenza della realtà.

Anche l'utilizzo degli albi illustrati è un importante veicolo del sapere geografico, seguendo la prospettiva della geografia umanistica, capaci di coinvolgere, ma anche molto utili per lavorare sulla dimensione linguistica, poiché la lingua si insegna

solamente usandola, dice Balboni. Diversi studi hanno verificato l'efficacia di proporre una varietà e molteplicità di stimoli linguistici fin dalla tenera età, poiché la grande plasticità del cervello favorisce la loro acquisizione. Inoltre von Humboldt sottolinea come non si possano insegnare le lingue, ma solamente creare le condizioni affinché vengano apprese; da qui l'importanza di creare contesti motivanti e positivi, dove il contatto con materiali e situazioni autentiche sostenga lo sforzo del bambino nell'apprendimento linguistico, percependone l'utilità.

2.2. Struttura dell'intervento

Calendarizzazione dell'intervento e principali contenuti:

Incontri	Data	Contenuti
1	19/01	Preparazione al viaggio e motivazione iniziale
2	20/01	Il mare: l'ambiente naturale
3	26/01	Il mare: l'ambiente naturale
4	27/01	Il mare: il lavoro (il porto)
5	03/02	Il mare: il lavoro (il porto)
6	09/02	Il mare: il divertimento (la spiaggia)
7	10/02	La montagna: l'ambiente naturale
8	23/02	La montagna: a caccia dell'orso
9	24/02	La montagna: il lavoro (la pastorizia)
10	02/03	La montagna: il divertimento
11	03/03	I poli: l'ambiente naturale
12	09/03	I poli: l'ambiente naturale
13	10/03	I poli: il lavoro e il divertimento (la pesca)
14	23/03	"Quattro pirati nel Mar dei Sargassi"
15	24/03	Gioco online sugli ambienti (LearningApps)
16	30/03	Il tesoro
17	31/03	Video finale
18	01/03	Questionario di gradimento delle attività
19	07/04	Ritorno a scuola e saluti finali

Legenda:

In presenza

DAD

Ho svolto il mio intervento con l'intera sezione, comprendendo quindi tutte e tre le fasce di età, per un totale di 30 ore articolate in 13 incontri in presenza da 2 ore ciascuno e 5 attività a distanza, durante le settimane di chiusura delle scuole.

Il focus del mio progetto ha riguardato la scoperta di tre ambienti: mare, montagna e poli. Essi sono stati esplorati considerando tre aspetti: il divertimento, e quindi le attività che possono essere svolte, il lavoro e la dimensione naturale.

Ogni ambiente è stato presentato secondo un'ottica multisensoriale: dalla visione di immagini, all'ascolto di suoni caratteristici, fino alle sensazioni tattili che i bambini hanno sperimentato. Essi, inoltre, hanno allestito un angolo dell'aula in base all'aspetto trattato entrando a far parte della messinscena, immedesimandosi in questo teatro-geografico.

La scoperta di ogni ambiente è stata anche accompagnata dalla lettura di un albo illustrato a tema, in modo da coinvolgere e mantenere alta la motivazione, ma utile strumento anche per favorire lo sviluppo linguistico.

Il compito autentico ha riguardato la realizzazione di un video, testimonianza dell'intero percorso, utilizzando il programma MovieMaker, condiviso con le altre sezioni, i genitori e pubblicato nel sito della scuola.

Ho potuto quindi definire la competenza chiave di riferimento del mio progetto, cioè la competenza in campo scientifico, così definita dalle Raccomandazioni del Consiglio del 22 maggio 2018, che si riferisce alla capacità e alla disponibilità ad usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda.

Il campo di esperienza prevalente, riprendendo le Indicazioni Nazionali, è stato la conoscenza del mondo per quanto riguarda l'esplorazione e la scoperta dei diversi ambienti; trasversalmente ho preso anche in considerazione la dimensione linguistica, favorendo l'arricchimento lessicale, quella artistica, per quanto riguarda l'allestimento di un angolo dell'aula in modo creativo e quella corporea, perché i bambini hanno fatto esperienza concreta dei diversi luoghi. I principali traguardi per lo sviluppo della competenza che ho delineato sono stati:

- Il bambino osserva gli organismi viventi e i loro ambienti

- Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi

Il format adottato è stato quello laboratoriale, dove il sapere si costruisce attraverso l'azione: il *learning by doing* di Dewey, che sottolinea l'importanza di mettere al centro dell'apprendimento il bambino stesso, offrendogli la possibilità di fare esperienza, comprendendo il valore e il significato delle sue conquiste in quanto vissute in prima persona.

Il metodo attivo, grazie al quale gli studenti diventano i protagonisti di un sapere che avviene per scoperta e sperimentazione pratica, e il metodo interrogativo, che sviluppa il pensiero e il ragionamento attraverso domande legittime, hanno aiutato gli studenti a sapersi situare, cioè ad assumere una posizione consapevole rispetto al proprio apprendimento.

2.3. Adattamenti

La mia idea progettuale originaria ha subito alcuni adattamenti in itinere: la chiusura delle scuole, infatti, non mi ha permesso di portare a termine il mio intervento in presenza. Questo mi è dispiaciuto molto, soprattutto perché mancavano gli ultimi due incontri che sarebbero stati quelli più emozionanti. Dopo un primo momento di tristezza e rassegnazione per la situazione, che a distanza di un anno sembra non essere cambiata poi di molto, ho preso accordi con la mia tutor per come continuare il mio progetto.

Nonostante per la scuola dell'infanzia non sia prevista la DAD, le maestre hanno continuato ad inviare quotidianamente ai bambini dei video con delle brevi attività da svolgere, in modo da far sentire la loro presenza in questo difficile momento. Ho potuto inserirmi anche io in questa modalità, che già avevo sperimentato durante il tirocinio dello scorso anno; ho quindi inviato di volta in volta alcuni video e attività alla mia mentore, che ha inoltrato alla rappresentante dei genitori che a sua volta, tramite il gruppo WhatsApp, ha fatto arrivare a tutta la sezione.

Adattarsi a questa modalità di lavoro non è stato semplice, anche se ho potuto fare tesoro dell'esperienza di tirocinio a distanza vissuta l'anno scorso, che mi ha fatto acquisire più sicurezza e competenze, che mi sono tornate utili anche quest'anno.

L'adattamento più evidente ha riguardato l'ambiente di apprendimento, che ha subito mutamenti non indifferenti: l'aula scolastica è diventata aula virtuale e la scuola ha superato i confini delle semplici mura di un edificio, entrando di fatto nelle case di ogni bambino.

Durante le lezioni svolte in presenza, ho cercato di creare un ambiente accogliente, in cui ognuno potesse sentirsi libero di esprimersi, senza il timore di essere giudicato, ma capendo che il suo contributo sarebbe stato fondamentale per tutto il gruppo; infatti quando ponevo ai bambini delle domande, cercavo di dare la parola anche ai più timidi, rendendomi in realtà conto di quanto sia facile cadere nell'errore di far parlare sempre gli stessi, rischiando di rendere invisibile chi invece fa più fatica ad intervenire; tuttavia esserne consapevoli diventa fondamentale per potersi continuamente migliorare.

Abbiamo potuto quindi lavorare in diversi ambienti: dall'atrio, all'aula, fino al salone inferiore, alternando attività svolte sui banchi a momenti di condivisione in cerchio e a giochi di movimento. La gestione degli spazi comuni, a causa dei protocolli Covid, ha richiesto la negoziazione con le altre insegnanti e la capacità di adattare le varie attività a seconda degli spazi disponibili.

Con la didattica a distanza, lo spazio è diventato uno spazio virtuale, e questo ha reso difficile la condivisione, soprattutto per la mancanza di una relazione faccia a faccia, sia tra bambini e insegnanti, ma in particolare con i compagni, in un'età come questa dove la socializzazione fra pari è fondamentale.

Tuttavia, durante i momenti passati a scuola con gli alunni, credo di aver stabilito una buona relazione educativa, che ho cercato di mantenere il più possibile anche a distanza, inviando semplici video per far sentire il mio desiderio di essere loro vicina; credo così di aver favorito quella dimensione di affetto e benessere indispensabile per la crescita di ognuno.

Tutti questi aspetti hanno permesso lo sviluppo cognitivo, sociale ed emozionale dei bambini. Durante questi mesi li ho visti davvero crescere: hanno appreso nuove nozioni inerenti al sapere geografico e hanno arricchito il loro vocabolario, obiettivi fondamentali del mio progetto, tutto questo attraverso la messa in gioco, la curiosità, la

voglia di manipolare e trasformare la realtà che li circonda, condividendo un lavoro comune, collaborando e imparando a stare insieme.

2.4. Sviluppo delle attività

2.4.1. Preparazione al viaggio

Lo scopo dei primi incontri è stato quello di coinvolgere e motivare i bambini ad intraprendere questo percorso insieme. Quindi, per catturare l'attenzione, ho presentato loro un personaggio: il pirata Jack, che avrebbe dovuto compiere un viaggio alla ricerca del tesoro, ma che per trovarlo avrebbe avuto bisogno del nostro aiuto. Dopo aver quindi mostrato ai bambini la mappa del tragitto da percorrere, ho potuto verificare la conoscenza dei diversi ambienti che avremo esplorato: mare, montagna e poli, accorgendomi di come la maggior parte di loro conoscesse solamente il mare.

Abbiamo quindi imparato la canzone dei “Quattro pirati nel Mar dei Sargassi” che è diventata la routine di ogni incontro, e abbiamo realizzato la bandiera e il cappello dei pirati.

Queste lezioni introduttive sono state molto importanti perché hanno creato quel clima di entusiasmo e motivazione necessario per favorire il successivo apprendimento.

2.4.2. Il mare

Il primo ambiente esplorato è stato il mare; inizialmente ci siamo focalizzati sull'ambiente marino, attraverso la visione di immagini riferite ad esso; quindi i bambini hanno realizzato alcuni prodotti per allestire l'ambiente - aula: pesci, tartarughe, stelle marine ecc. Ci siamo poi immedesimati nel fondale marino costruendo le pinne e diventando dei subacquei. Tutte queste attività hanno entusiasmato i bambini, che si sono sentiti partecipi in prima persona del proprio apprendimento e valorizzati per i propri prodotti, perché il lavoro di ognuno è stato di fondamentale importanza per il buon risultato della scenografia finale.

Da questi incontri ho potuto notare come i bambini apprezzassero molto la visione delle immagini, alle quali prestavano molta attenzione percependone anche i minimi dettagli; mi sono inoltre resa conto di come la dimensione linguistica rappresentasse talvolta un ostacolo, sia nei momenti di discussione, dove non sempre è stato facile

comprendere ciò che gli alunni mi volevano comunicare, e farmi comprendere io stessa, ma anche per quanto riguarda il lessico riferito agli ambienti: molte parole non le conoscevano, e questo è diventato quindi un modo per favorire l'arricchimento del vocabolario.

Abbiamo poi ricevuto un messaggio del pirata Jack che ci ha condotti verso il porto. Dopo aver visto una serie di immagini riferite a questo ambiente, siamo diventati dei marinai costruendo il nostro cappello e la nostra imbarcazione. Ancora una volta i bambini hanno sperimentato concretamente, diventando partecipi di un lavoro comune. Tuttavia, durante la costruzione della barca, realizzata con delle sagome di cartone che i bambini hanno dipinto, sono emerse alcune criticità legate alla gestione di un gruppo numeroso: i bambini, infatti, che a turno dovevano colorare una parte dell'imbarcazione, se inizialmente erano tutti attenti rispetto al lavoro da compiere, nel momento in cui davano il cambio al compagno e non avevano più nulla da fare, iniziavano a girare per la classe creando confusione. A un certo punto due bambini hanno anche iniziato a litigare fino a farsi male, finché la mia tutor non è intervenuta per calmarli. Sicuramente questo episodio mi ha lasciato amareggiata per non aver gestito al meglio la situazione, tuttavia mi ha anche fatto riflettere su come poter migliorare in vista degli incontri successivi.

Durante l'esplorazione del porto, un momento di apprendimento secondo me molto significativo è stato il gioco del memory: ho diviso i bambini in due gruppi, dando loro alcune flashcard con le immagini riferite a quanto visto fino a quel momento rispetto al mare, che hanno colorato loro stessi. Dopo di che si è svolto il gioco vero e proprio, che ho voluto facilitare, in modo da adattarlo a tutte e tre le fasce di età: le carte erano infatti di due colori diversi, in modo che i bambini scegliessero prima una carta di colore rosso e dopo una carta di colore blu; inoltre ogni immagine doveva essere nominata correttamente, sviluppando in questo modo anche l'aspetto del lessico.

Tutti questi accorgimenti adottati si sono rivelati vincenti, perché i bambini hanno appreso divertendosi e diventando i veri protagonisti.

Dopo aver ascoltato un altro messaggio del pirata Jack, che ci ha mandato diverse registrazioni per indirizzare il nostro viaggio, siamo arrivati in spiaggia. La visione delle

immagini mi ha permesso di capire che la maggior parte dei bambini conosceva questo ambiente: essi hanno infatti voluto raccontare la propria esperienza legata alla spiaggia. Abbiamo quindi allestito l'ambiente, e i bambini hanno avuto modo sperimentare in prima persona di cosa significhi toccare la sabbia, le conchiglie, giocare con il secchiello, la paletta e il salvagente; abbiamo anche simulato le onde del mare e ci siamo quindi immedesimati nell'ambiente. Dopo aver letto l'albo illustrato "In spiaggia", capace con le sue immagini di catturare l'attenzione dei bambini, essi hanno disegnato l'ambiente appena esplorato, facendo emergere la propria esperienza di spiaggia.

2.4.3. La montagna

Un indizio del pirata Jack ci ha poi condotti in montagna, dove siamo andati a caccia dell'orso. Credo che l'esplorazione di questo ambiente sia stata quella che più di tutte abbia fatto emergere in modo evidente la dimensione emotiva. Dopo aver letto l'albo illustrato "A caccia dell'orso", la cui ritmicità e ripetitività ha saputo fin da subito interessare i bambini, che continuavano a fare domande e ad essere curiosi di come si sarebbe concluso il racconto, abbiamo drammatizzato la storia, ricreando di volta in volta gli ambienti attraversati dai protagonisti. L'arrivo dell'orso è stato davvero un momento ricco di emozioni, i bambini scappavano e correvano spaventati per mettersi in salvo.

Il momento di condivisione finale in cerchio è stato importante sia per ascoltare i suoni riferiti alle diverse tappe percorse, favorendo così l'immedesimazione con la sonorità del paesaggio, sia per esprimere le emozioni provate con i compagni, scoprendo che anche loro avevano vissuto le stesse cose.

Successivamente abbiamo realizzato un cartellone contenente sei tasche, dove sono stati collocati i lavori dei bambini riferiti ai sei ambienti presenti nel racconto. Questo lavoro è stato molto importante perché ha permesso ai bambini di rielaborare l'esperienza svolta e di comprendere la ciclicità del racconto, favorendone anche una buona rappresentazione geografica, che è emersa in modo evidente dai disegni realizzati in un secondo momento. La creazione del cartellone ha anche messo in evidenza alcuni elementi di criticità: la gestione di un gruppo numeroso con bambini di tre fasce di età diverse, con livelli di competenza e bisogni differenti fra loro. Ho cercato il più possibile

di differenziare le attività, proponendo compiti adeguati ai livelli di sviluppo di ognuno, affiancandomi ai bambini che avevano più bisogno di aiuto. Tuttavia in alcuni momenti mi sono resa conto di come l'eccessiva preoccupazione per la preparazione dei materiali e la conduzione della lezione mi abbia fatto perdere di vista la risposta degli alunni alle mie proposte; inoltre nel momento in cui mi affiancavo per aiutare un bambino, questo non mi permetteva di seguire gli altri; riflettere su questo aspetto mi ha permesso non solo di esserne consapevole, ma anche di migliorarmi per gli incontri successivi, ponendo la mia attenzione sui bambini più che sui contenuti.

Un altro messaggio di Jack ci ha portato in malga, dove abbiamo conosciuto la figura del pastore. Ci siamo quindi trasformati in mucche e pecore e abbiamo costruito la nostra malga. Questa volta, per evitare le complicazioni emerse con la costruzione della barca, ho deciso di lavorare diversamente: ho fatto strappare ai bambini della carta colorata, dopo di che io mettevo la colla sulla sagoma della malga e loro incollavano i vari pezzettini. Questa strategia si è rivelata vincente: non si sono creati tempi morti in cui i bambini non sapevano cosa fare, perché nel momento in cui finivano di strappare e incollare i loro pezzi, dovevano prenderne altri e ripetere il procedimento. È inoltre emerso lo spirito di iniziativa degli alunni: alcuni di loro, appena finito il lavoro, andavano autonomamente a prendere altri pezzi da strappare, mentre altri, se non venivano incoraggiati più volte, tendevano a collaborare e partecipare meno.

Questo incontro mi ha fatto riflettere sull'importanza di ridefinire continuamente le proprie azioni in base al contesto e alle modifiche che avvengono in esso: un buon professionista è capace di flessibilità nel proprio operato, che deriva da un'attenta osservazione e riflessione sui processi messi in atto e sulle risposte dei bambini, in modo da poter trovare le strategie più efficaci per far fronte agli eventuali imprevisti e difficoltà, che diventano allora qualcosa di prevedibile e gestibile. Credo anche io in questa situazione di essere stata capace di flessibilità.

2.4.4. I poli

La terza tappa del nostro viaggio sono stati i poli, ambiente che ha affascinato molto i bambini, come poi è emerso durante la valutazione dell'intero percorso.

L'albo illustrato "Ghiaccio. Amici agli antipodi" ha favorito l'immedesimazione in questo ambiente, facendoci conoscere due animali che vivono ai poli: il pinguino e l'orso polare, imparando anche a riconoscere le loro orme. Da qui abbiamo conosciuto diversi animali che abitano in questo ambiente, attraverso la visione di immagini.

In un secondo momento ho proposto un gioco motorio, che consisteva in una corsa a slalom fra le orme degli animali, fino ad arrivare al traguardo dove i bambini hanno trovato un igloo. Questo gioco, oltre ad essere stato molto apprezzato dai bambini, che hanno potuto sfogarsi e correre liberamente, ha anche permesso la conoscenza di alcune orme di animali e ha favorito l'immedesimazione nell'ambiente. Essa è stata inoltre favorita attraverso la realizzazione di alcuni prodotti per l'allestimento della scenografia in aula: il cartellone dell'aurora boreale, le sagome del pinguino e dell'orso, la pittura di altri animali che vivono ai poli. Ultima attività che ha riguardato questo ambiente è stata la pesca: abbiamo realizzato delle canne da pesca e dopo aver colorato i nostri pesci ci siamo messi alla prova sfidandoci, scoprendo che pescare non è così semplice come sembra. I bambini hanno imparato non solo una nuova attività, ma hanno anche sperimentato la strategia più efficace per raccogliere il maggior numero di pesci.

2.4.5. DAD

Gli ultimi due incontri, che avrebbero riguardato la scoperta del tesoro e la condivisione del video finale, non ho potuto svolgerli in presenza a causa della chiusura delle scuole. Ho quindi preso accordi con la mia mentore ed ho realizzato cinque attività che sono state inviate ai bambini, in linea con il mio progetto.

La prima attività² ha riguardato la realizzazione di un video in cui ho cantato la canzone "Quattro pirati nel Mar dei Sargassi", routine dei nostri incontri, con lo scopo di ristabilire un contatto con i bambini.

Nella seconda attività³ ho proposto un gioco online, attraverso il sito LearningApps, che consisteva nel collocare ogni immagine nel giusto ambiente, in modo da favorire un ripasso del lessico.

² Video prima attività: <https://www.youtube.com/watch?v=nyZlga8PqU>

³ Gioco online: <https://learningapps.org/watch?v=pzvpb3my521>

La terza attività⁴ è stata la scoperta del tesoro: ho finto l'arrivo di una tempesta, che metaforicamente ha significato la chiusura delle scuole, che ha interrotto il nostro viaggio; ma Jack è riuscito a recuperare il tesoro e a dividerlo con noi: una scatola contenente le foto delle tappe salienti del nostro percorso, proprio perché il vero tesoro siano noi e tutto il viaggio che abbiamo fatto.

La quarta attività⁵ ha riguardato il compito autentico: la condivisione del video, realizzato con MovieMaker, di tutto il nostro cammino, condiviso anche con i bambini delle altre sezioni e nel sito della scuola.

Infine come quinta attività⁶ ho proposto un questionario per capire cosa fosse piaciuto di più e di meno ai bambini, potendo così riflettere io stessa sulla qualità delle mie proposte.

2.4.6. Il ritorno a scuola

Dopo queste settimane di lavoro a distanza, ho potuto tornare a scuola e rivedere i bambini per concludere quello che avevamo iniziato insieme.

Ho quindi portato nuovamente la scatola del tesoro, ed ho notato con piacere come alcuni dei bambini si ricordassero di averla già vista. Abbiamo riguardato le foto, e ancora una volta gli alunni ricordavano molto bene tutti gli ambienti scoperti, mettendo in luce i dettagli che più li avevano entusiasmati. Infine abbiamo visto insieme il video finale, dove i bambini sono diventati da protagonisti a spettatori, riconoscendo sé stessi e i loro compagni in quelle immagini, rivivendo un percorso ricco di emozioni, tanto che abbiamo guardato il video per una seconda volta.

I bambini hanno poi voluto fare un disegno del tesoro, e la qualità di ciò che hanno prodotto mi ha permesso di vedere la loro crescita rispetto ai nostri primi incontri e sapere che questo è anche merito mio mi ha dato un grande senso di soddisfazione. Infine, episodio che mi ha colpito molto è stato quando un bambino, dopo aver ricevuto le caramelle portate dal pirata Jack, ha detto di voler fare anche lui una sorpresa al nostro amico, per ringraziarlo per questo viaggio insieme. Questa dimensione di

⁴ Video terza attività: <https://www.youtube.com/watch?v=WuaYGf9UhDg>

⁵ Video finale: <https://www.youtube.com/watch?v=ahaub-D5BIQ>

⁶ Questionario finale: <https://forms.gle/Yd4XEzFxW1ZgdZv28>

riconoscenza per aver vissuto qualcosa di bello mi ha sicuramente fatta felice e mi ha fatto capire che davvero ne è valsa la pena.

2.5. La dimensione inclusiva

Il percorso da me delineato si è sviluppato secondo un'ottica inclusiva, essendo questa una caratteristica della didattica per competenze, sui cui si è basato il mio lavoro. Il concetto di competenza, infatti, invita ad ampliare la prospettiva e a considerare non solo i saperi e le procedure operative, ma anche e soprattutto i processi attraverso cui gli studenti mobilitano le risorse per affrontare un compito ed esprimono le proprie potenzialità. È questo il messaggio cruciale che sta alla base di una visione dell'apprendimento in chiave di competenze, come ricorda anche Castoldi: porre attenzione all'insieme delle componenti che sono in gioco nel promuovere un apprendimento profondo e duraturo.

Partendo da questi presupposti, ho voluto incentivare la partecipazione di tutti gli alunni mettendo in atto i principi dell'*Universal Design for Learning*, che punta a favorire molteplici forme di rappresentazione, azione ed espressione e motivazione, per favorire lo stile di apprendimento di ognuno; ho adottato infatti un'ottica multisensoriale, attraverso l'uso di albi illustrati, immagini, suoni, stimoli tattili e materiali autentici.

Ho poi offerto diverse tipologie di compiti, alternando momenti a carattere ludico ad altri cognitivamente impegnati, che fossero sfidanti e tenessero alta la motivazione. I bambini hanno potuto lavorare individualmente, ma anche in piccoli gruppetti e con l'intero gruppo, imparando in questo modo a socializzare e rispettare i compagni, condividendo idee, ma anche materiali e spazi. L'obiettivo, infatti, è stato anche quello di farli sentire partecipi di un progetto comune, attraverso la collaborazione e il lavoro di squadra, perché le regole dello stare insieme, ci dice Rimondi, si imparano dentro le cose che si fanno, dove relazione e cognizione sono intrecciate tra loro.

Tutto questo è stato favorito attraverso la creazione di uno spazio simbolico, contenitore psicologico e cognitivo, luogo dove stare, ma anche dove agire, mediatore di esperienze e apprendimenti, dove si pensa e si agisce con le mani, con gli occhi, con la fantasia e con tutto il corpo.

Ha così trovato spazio la dimensione inclusiva, che ha permesso di arrivare ad un insegnamento di alta qualità, capace di sviluppare relazioni sensibili alle differenze, come dice Tomlinson, e io credo che durante il mio percorso questo sia avvenuto: in particolare durante la routine del cerchio, ognuno è stato libero di esprimere sé stesso, ma anche a inizio giornata, prima di iniziare le attività vere e proprie, la canzone dei pirati che cantavamo ad ogni incontro ha creato coesione, senso di appartenenza e spirito di gruppo.

Ho sempre cercato di stabilire un contatto con i bambini, per entrare in empatia con loro, ascoltarli e sostenerli. Sostenere gli alunni, infatti, è uno dei quattro valori di riferimento che delineano il profilo del docente inclusivo, secondo la European Agency for Development in Special Needs Education, insieme allo sviluppo e l'aggiornamento professionale, al lavorare con gli altri e al valorizzare la diversità dell'alunno.

Mantenere un buon equilibrio fra i bisogni dello studente, il ruolo dell'insegnante e il curriculum e l'istruzione, costituenti le tre rotelle della differenziazione, riprendendo la metafora di Tomlinson, non è stato per nulla semplice, in particolare in questo periodo storico che stiamo vivendo, dove i protocolli sanitari e la continua incertezza sul futuro della scuola minano la possibilità di lavorare efficacemente verso questa direzione.

Ragionando in ottica inclusiva, però, ho cercato anche a distanza di porre attenzione alla personalizzazione e individualizzazione dei percorsi didattici, offrendo svariati stimoli, dalla visione di video fino alla messa alla prova in prima persona attraverso attività online. In conclusione, penso di aver curato la dimensione inclusiva, sentendo l'affetto dei bambini che mano a mano si sono sempre più affezionati a me, come io a loro; mi auguro di aver lasciato del mio, così come loro hanno insegnato tanto a me.

2.6. La dimensione valutativa

La valutazione nella scuola dell'infanzia, ci dicono le Indicazioni Nazionali, risponde ad una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evitando di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, ma incoraggiando lo sviluppo di tutte le loro potenzialità.

Lavorando in questa direzione ho quindi cercato di mettere in pratica una valutazione autentica, riprendendo la metafora dell'iceberg di Castoldi che illustra in modo efficace l'idea di competenza da valutare: le conoscenze e le abilità, visibili attraverso i prodotti dei bambini, rappresentano solamente la punta dell'iceberg, il che cosa si apprende, ma la parte più importante, il come si apprende, è quella sommersa, costituita dalla motivazione, l'impegno, la partecipazione; ecco allora l'importanza di focalizzarsi sul processo tramite cui gli alunni giungono a costruire apprendimento. La prospettiva trifocale teorizzata da Pellerey è quella che meglio si adatta a tale fine, considerando istanza oggettiva, soggettiva e intersoggettiva.

Ho rilevato la prima dimensione attraverso i compiti operativi e i prodotti realizzati, osservando anche l'atteggiamento ed il coinvolgimento dei bambini nei confronti di quanto proposto.

La seconda dimensione è stata sviluppata attraverso il dialogo, dove sono emerse opinioni e percezioni rispetto alla competenza raggiunta, ma anche tramite un questionario finale, che ha reso possibile l'autovalutazione dell'intero percorso e mi ha permesso di riflettere a posteriori sull'efficacia delle mie proposte.

Infine, l'ultima dimensione è stata realizzata attraverso il confronto costante con la mia mentore e la condivisione dei punti di vista inerenti lo sviluppo e il raggiungimento dei traguardi.

Le diverse modalità di valutazione da me adottate mi hanno accompagnato lungo l'intero percorso, in fase iniziale, finale e in itinere, permettendomi un costante monitoraggio rispetto la qualità del mio lavoro, ricalibrando di volta in volta la direzione verso cui procedere.

Attraverso il mio intervento, i bambini hanno conosciuto gli ambienti presentati e le loro principali caratteristiche; hanno acquisito il lessico di base legato ad ognuno di essi; hanno manipolato e trasformato lo spazio; hanno sviluppato un atteggiamento di curiosità, interesse, voglia di esplorare ciò che li circonda; hanno collaborato per l'allestimento dell'aula in modo creativo ed originale.

Strumento essenziale in ambito valutativo è stata la rubrica valutativa⁷, che mi ha permesso di legare fra loro le tre prospettive sopra delineate, permettendomi di avere uno sguardo di insieme e sostenendo la significatività ed autenticità del mio lavoro.

Ho potuto così individuare i livelli di competenza degli alunni rispetto a otto dimensioni da me delineate: curiosità verso il sapere, partecipazione attiva, atteggiamento verso il lavoro, interazione sociale, interazione nel contesto, conoscenza del mondo, comprensione linguistica ed espressione linguistica.

In generale, posso dire che i bambini hanno raggiunto buoni livelli di competenza: hanno dimostrato di essere curiosi verso ciò che è stato loro proposto, ponendo domande e attivando le proprie risorse; hanno partecipato attivamente, esprimendo le proprie opinioni, anche se non in modo uniforme: alcuni infatti avevano bisogno di essere sollecitati per dare il proprio contributo. Per quanto riguarda l'atteggiamento verso il lavoro, è emersa concentrazione e spirito di iniziativa da parte di alcuni alunni, mentre il bisogno di essere più stimolati ed orientati da parte di altri; anche la collaborazione ed il lavoro di squadra sono due aspetti che si sono ampiamente sviluppati, permettendo l'allestimento delle scenografie dei diversi ambienti, con i quali i bambini si sono immedesimati. Infine, nonostante la dimensione linguistica resti ancora un aspetto su cui lavorare, questi mesi trascorsi insieme hanno messo in luce un miglioramento sia della comprensione che dell'espressione linguistica, in particolare dell'acquisizione del lessico relativo ai diversi ambienti.

2.7. La dimensione sistemica

La progettazione di questa annualità ha previsto l'adozione di un'ottica sistemica tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale; è stato quindi necessario ampliare il punto di vista e pianificare un'esperienza che avesse una ricaduta esterna rispetto al gruppo con cui si avrebbe operato.

Lavorando in questa direzione, ho pensato ad un percorso che è stato condiviso con diversi soggetti: prima di tutto con le altre due sezioni, prendendo accordi con le insegnanti per l'organizzazione dell'ultimo incontro di visione del video finale;

⁷ Allegato 2: rubrica valutativa

successivamente con i genitori, per coinvolgerli e renderli partecipi del lavoro svolto; infine l'elaborato è stato divulgato sul sito della scuola, in modo da consentirne una maggiore diffusione.

La progettazione di più ampio respiro che ci è stata richiesta quest'anno mi ha reso più consapevole del contesto scolastico inteso come organizzazione formativa complessa, dove la professionalità docente non si esaurisce nel lavoro in aula con i bambini, ma richiede capacità di relazionarsi con i diversi soggetti facenti parte di questa istituzione: dai colleghi, ai collaboratori scolastici, fino al dirigente, ai diversi soggetti esterni che entrano in contatto con la scuola e alle famiglie. Questo richiede una buona capacità di relazione, comunicazione e negoziazione a seconda delle persone con cui ci troviamo ad interfacciarci. Sicuramente questo aumenta la complessità della professione, ma allo stesso tempo permette di creare una rete fra diversi soggetti, creando così quel sistema formativo integrato di cui parla Frabboni, dove l'integrazione fra diverse agenzie educative, in particolare scuola, famiglia, enti locali ed associazioni, permette di raggiungere un'educazione di qualità, facendo sperimentare al bambino la dimensione del benessere nei vari ambiti della sua vita.

3. Riflessione in ottica professionalizzante

3.1. La didattica a distanza

Questi ultimi due anni di tirocinio mi hanno inevitabilmente portato a confrontarmi con un nuovo modo di fare scuola e sicuramente questo ha richiesto una grande capacità di adattamento da parte di tutti i soggetti coinvolti nel mondo scolastico.

Riflettendo sul valore formativo e sulle criticità legate alla DAD, mi sono trovata molto d'accordo con il pensiero di Stefania Vannucchi, docente specializzata nelle attività di sostegno, che durante un webinar ha sottolineato come il nome dato a questa didattica, a distanza per l'appunto, veicola i concetti di differenza, diversità e disuguaglianza. L'invito è stato quello di recuperare il termine vicinanza, coniando così un nuovo acronimo: DIV, cioè didattica inclusiva di vicinanza. Questo significa mantenere vivo il senso di appartenenza e di comunità, il coinvolgimento in esperienze motivanti, piacevoli e significative e soprattutto coltivare i rapporti, ricordando che la scuola non è solo apprendimento, ma è soprattutto relazione.

È stato proprio l'aspetto relazionale quello che più di tutti è venuto a mancare: la possibilità di condividere emozioni, pensieri, ma anche soltanto la quotidianità della vita di sezione.

Ho poi potuto sperimentare in prima persona altre criticità legate alle DAD, prima fra tutte la dimensione inclusiva: la difficoltà di arrivare a tutti gli alunni, sia per l'effettiva disponibilità di strumenti e tecnologie, nonché la capacità di farne un uso corretto, sia per l'ostacolo costituito dalla lingua, in un contesto in cui la maggior parte delle famiglie non è di origine italiana, e comprendere semplici frasi o istruzioni non è così scontato. Inoltre ai genitori è stato richiesto un grande impegno nel seguire i propri figli, soprattutto quelli più piccoli, e forse non tutti hanno il tempo di affiancarsi ad essi in modo costante.

Altra dimensione critica è stata quella valutativa: i video inviati ricevevano poche visualizzazioni, così come le attività proposte, per le quali non è stato possibile ricevere un riscontro dall'intera sezione, ma solo da pochi alunni; se da un lato questo mi ha scoraggiato, dall'altro mi ha insegnato ad apprezzare le piccole cose, che sono diventate

grandi gesti di cura reciproca: gli audio dei bambini che mi salutavano, i loro video in cui cantavano la canzone dei pirati, insomma, la semplicità e spontaneità che mi ha emozionato e mi ha permesso di sentirli, anche se lontani, un po' più vicini.

Più volte mi sono interrogata su come poter garantire un insegnamento di qualità anche in un momento complicato come questo, e credo di aver imparato tanto guardando il lavoro fatto dalla mia tutor e dalle altre insegnanti, all'interno del quale ho potuto inserirmi anche io: reinventare il modo di fare scuola, per trasformare questa situazione in un'opportunità, mettere in pratica atteggiamenti di cura educativa inviando semplici video di condivisione della propria quotidianità, per superare la lontananza fisica con la vicinanza affettiva.

“La Scuola ha il compito di rispondere in maniera solida, solidale e coesa, dimostrando senso di responsabilità, di appartenenza e di disponibilità, ma soprattutto la capacità di riorganizzarsi di fronte a una situazione imprevista, confermando la propria missione. Perché la lontananza fisica, quando addirittura non l'isolamento, non possono né devono significare abbandono” dice la nota del 17 marzo 2020 del MIUR, e io credo che il lavoro compiuto l'anno scorso e quest'anno sia stato in linea con queste indicazioni, continuando a perseguire il compito sociale e formativo del fare scuola, ma non a scuola, e del fare comunità, mantenendo vivo il senso di appartenenza e combattendo il rischio di isolamento e demotivazione.

Credo che la grande sfida per la scuola in questo periodo sia proprio questa: come poter essere inclusiva e di qualità anche in un momento di pandemia e difficoltà come quello che stiamo vivendo.

Sempre il MIUR, nelle Indicazioni operative per la didattica a distanza del 17 marzo 2020, sottolinea come la DAD abbia un duplice significato: da un lato sollecita la comunità educante a perseguire il compito sociale e formativo del fare scuola, di mantenere viva la dimensione comunitaria e il senso di appartenenza, dall'altro considera essenziale non interrompere il percorso di apprendimento, facendo in modo che ogni studente sia coinvolto in attività significative.

Penso che la differenza, ancora una volta, la facciano gli insegnanti, attraverso la loro capacità di collaborare, di unire le energie per ideare nuovi modi di fare scuola, portarla dentro le case dei propri alunni, cambiare continuamente punti di vista.

La DAD ci ha poi posti di fronte alla necessità di confrontarci con ambienti digitali e dispositivi nuovi, da utilizzare in modo strategico per offrire soluzioni efficaci. Credo che la tecnologia sia stata in questo senso un mediatore essenziale per annullare un po' le distanze fisiche e mantenere il contatto con gli alunni.

Essa, tuttavia, porta con sé anche il dibattito sulla sua valenza formativa, soprattutto in un momento come questo dove siamo costretti a farne un grande utilizzo. Diversi studi sui metodi di insegnamento con o senza tecnologie confermano che è la pedagogia, e non il mezzo, ad influire sull'apprendimento degli studenti; ciò che conta è la qualità dell'istruzione e quanto bene venga veicolata da un determinato supporto; gli strumenti digitali possono essere impiegati nei modi più creativi, ma dovrebbero essere usati per integrare e rafforzare ciò che l'insegnante fa, non come sostituto, ricordandoci che al centro c'è sempre il soggetto con i suoi bisogni; la tecnologia va usata in modo strategico per offrire delle soluzioni e questo richiede un'adeguata conoscenza di essa da parte dei docenti.

Koehler e Mishra, con il framework TPACK, mettono in evidenza l'importanza di un'efficace integrazione delle tecnologie nell'insegnamento. La prospettiva delineata è quella dell'unione di tre forme di conoscenza: quella dei contenuti delle discipline, quella pedagogico-didattica e quella delle tecnologie, dalle tradizionali alle semi-tradizionali fino alle nuove tecnologie digitali. Ai docenti è quindi richiesto di essere mediatori di tecnologia, capaci di utilizzarla per veicolare efficacemente i contenuti disciplinari e costruire così apprendimento; ed è per questo che il buon insegnante è colui che è capace di coniugare le tre sfere di conoscenza sopra delineate, di cui quella tecnologica è parte costituentente.

Per concludere, posso dire che, nonostante le molte difficoltà, sia a livello organizzativo, che a livello didattico, credo che questo periodo abbia rappresentato anche una grande opportunità formativa: ho potuto mettermi in gioco ed entrare più da vicino in quella che sarà la mia futura professione, imparando a gestire nel miglior modo

possibile l'imprevisto, capacità essenziale per un buon insegnante; ho saputo adattarmi in modo non passivo, ma attivo, dando il meglio di me e facendo il possibile in base al contesto in cui mi sono trovata; ho avuto modo di conoscere meglio i miei punti di forza e di debolezza, e al termine di questo percorso, dopo aver sperimentato sia la didattica in presenza, che a distanza, posso dire di aver arricchito il mio bagaglio professionale.

3.2. Le competenze maturate

3.2.1. Il mio tirocinio fra Belluno e Padova

Cercando di tirare le somme di questi quattro anni di tirocinio, posso dire di sentirmi cambiata: le esperienze fatte mi hanno permesso di acquisire sempre più competenze e di crescere tanto sul piano professionale, quanto su quello personale.

Mi sento profondamente arricchita da tutte le situazioni vissute: in quattro anni ho cambiato tre Istituti, e con essi tre contesti completamente diversi: il primo anno l'ho trascorso a Belluno, trovandomi a mio agio in una realtà che in parte già conoscevo; il secondo anno, passato in un Istituto paritario padovano, caratterizzato da condizioni socioeconomiche piuttosto agiate, ha rappresentato per me una sfida: non è stato semplice portare a termine il percorso di tirocinio, a causa di alcuni ostacoli sui quali purtroppo non avevo un'influenza diretta. Tuttavia, riuscire a completare il mio intervento didattico anche in queste condizioni avverse mi ha dimostrato che non arrendermi alle difficoltà porta i suoi frutti e le sue soddisfazioni.

Gli ultimi due anni li ho trascorsi in ambiente del tutto diverso, presso un Istituto situato in Arcella, caratterizzato da condizioni socioeconomiche piuttosto svantaggiate. Qui mi sono sentita davvero al mio posto, grazie a persone che mi hanno dato la possibilità di mettermi davvero in gioco.

Aver avuto un percorso così altalenante, se inizialmente mi ha un po' scoraggiato per la mancanza di continuità, a posteriori mi ha anche fatto sentire fortunata, per aver toccato con mano le molte sfaccettature che può avere l'istituzione scuola.

3.2.2. Il mio profilo professionale emergente

Ho iniziato il mio percorso di tirocinio addentrandomi in punta di piedi nel complesso mondo della scuola, ho cambiato la mia prospettiva da studentessa a futura insegnante, cercando di inoltrarmi sempre di più in questa professione.

Accanto al timore iniziale di non essere all'altezza delle situazioni e delle aspettative, mi hanno sempre accompagnato curiosità, entusiasmo e determinazione, perché quello dei bambini è un mondo tutto da scoprire.

Ripercorrendo le mie prime idee riguardanti l'insegnamento e la scuola, ritrovo molti spunti ed aspetti che negli anni ho approfondito e che mi hanno permesso di crescere e maturare via via sempre più competenze.

L'idea di insegnante che mi ha accompagnato fin dal primo anno di tirocinio è quella del professor Keating nel film "L'attimo fuggente": umanità, empatia, ascolto, tutte caratteristiche a mio avviso indispensabili per un buon insegnante; capacità di valorizzare ogni studente nelle sue specificità, cogliendone punti forti e punti deboli, promuovendo la partecipazione di ognuno con l'obiettivo di permetterne il pieno sviluppo. Il famoso "I care" di Don Milani, quel prendersi cura che nasce quando l'esistenza di qualcuno assume importanza, si è disposti a divenire partecipi dei suoi successi, delle sue difficoltà e delle sue evoluzioni; farsi carico di qualcuno che significa anche capire quali siano le migliori strategie di apprendimento che consentono il suo sviluppo, in modo da riconoscere e valorizzare ognuno nella sua diversità, così che le difficoltà diventino qualcosa non di assoluto e immutabile, ma di relativo al contesto.

Queste sono le idee che mi hanno accompagnato fin dall'inizio del mio percorso, che ho potuto ritrovare negli atteggiamenti e nei comportamenti della mia tutor, che mi hanno insegnato anche la grande responsabilità che abbiamo come insegnanti nell'influenzare gli studenti e nella possibilità di cambiare le loro storie.

Toccando con mano la realtà scolastica, credo di aver maturato diverse competenze molto importanti per la mia futura professione: prima fra tutte la flessibilità, intesa sia come adattamento attivo ai diversi contesti e ai cambiamenti a cui la pandemia ci ha obbligati, sia come capacità di far fronte alle difficoltà didattiche

cercando le migliori strategie di risoluzione dei problemi che mi permettessero di raggiungere gli obiettivi prefissati.

Credo anche di essere stata capace di diversificare le proposte didattiche, offrendo stimoli di diversa natura e attività che si adattassero ai diversi livelli cognitivi degli studenti, lavorando su quella che Vygotskij definisce zona di sviluppo prossimale. In questo modo ho favorito la partecipazione di tutti gli alunni, mettendo in pratica l'inclusione, aspetto fondamentale per un insegnante di qualità.

Ho sviluppato anche le mie competenze inerenti alla valutazione, costruendo la rubrica valutativa che mi ha permesso di avere una visione d'insieme rispetto al raggiungimento degli obiettivi che mi ero posta. Ho cercato quindi di realizzare una valutazione autentica, così come definita da Wiggins e McTighe, che trova la sua giustificazione nel fatto che l'apprendimento non si dimostri con l'accumulo delle conoscenze, ma con la capacità di generalizzare, trasferire e utilizzare le conoscenze e competenze acquisite in compiti di realtà agiti prima nella scuola e poi nei contesti di vita reale. Credo infatti con il mio intervento di aver offerto ai bambini degli apprendimenti spendibili nella loro quotidianità, strettamente collegati alla loro vita, soprattutto in un momento come questo in cui fare esperienza e conoscere il mondo che ci circonda risulta complicato, costretti a rimanere nelle nostre case; ecco che la sfida è diventata proprio questa: portare il fuori, dentro e il lontano, vicino.

Ho potuto poi sviluppare la capacità di relazione, comunicazione e negoziazione con i diversi soggetti con cui mi sono interfacciata: dalla vicepreside, al team docenti, fino alla mia mentore, alle famiglie e ai bambini. Con questi ultimi, in particolare, ho cercato di stabilire una relazione educativa autentica, basata sull'ascolto, l'empatia, la comprensione dei loro bisogni e la vicinanza, aspetto che ho cercato di valorizzare soprattutto durante le settimane di chiusura della scuola.

Infine, anche le mie competenze digitali si sono ampliate, facendo largo uso della tecnologia, che ha accompagnato le mie proposte didattiche.

Sicuramente ci sono ancora alcuni aspetti critici sui quali dovrò lavorare, per esempio la gestione della classe, la predisposizione di un clima di silenzio e ascolto, l'attenzione per i bisogni dei bambini piuttosto che per i contenuti, la reale

partecipazione di ogni alunno, tutti elementi che in alcuni momenti sono venuti a mancare.

Senz'altro ho ancora tanta strada da fare e tanto da imparare, perché in fin dei conti di imparare non si smette mai.

Al termine di questo quinto anno, posso dire che i momenti di fatica e difficoltà non sono di certo mancati, ma le soddisfazioni ricevute hanno ripagato tutto il lavoro sodo che questo percorso ha richiesto e posso dire che davvero ne è valsa la pena.

3.3. Un nuovo inizio

“Buon viaggio”, la canzone di Cesare Cremonini, che i nostri tutor ci hanno fatto ascoltare durante il nostro primo incontro del primo anno di tirocinio: è questo l’augurio che mi faccio per il futuro.

“Coraggio, lasciare tutto indietro e andare, partire per ricominciare” come recita il ritornello, è una frase che sento appartenermi.

Inevitabilmente aver quasi finito l’università mi fa pensare a quello che sarà il futuro: un nuovo inizio, un ricominciare appunto, portando con me tutto il bagaglio di esperienze costruito in questi cinque anni. L’idea di trovarmi, fra non molto tempo, tra i banchi di scuola ed avere una mia classe, un po' mi intimorisce, per la paura di non sentirmi all'altezza e di deludere le aspettative, ma allo stesso tempo mi entusiasma e mi emoziona, mi sento pronta per mettermi in gioco.

In questi anni sento di essere cambiata e maturata, sia a livello personale che professionale: ho iniziato il mio percorso universitario forse un po' per caso, e un po' mi imbarazza dirlo, senza avere quella motivazione così forte che mi spingesse a nutrire il desiderio di diventare maestra fin dalla tenera età, come la maggior parte delle mie compagne di corso. Inizialmente questo aspetto mi ha portato ad interrogarmi se fosse davvero questa la strada giusta per me, e così ho deciso di concedermi del tempo per mettermi alla prova e per scoprirlo.

Al termine di questi cinque anni mi piace pensare che a volte non siamo noi a scegliere certe strade, ma siano piuttosto certe strade a scegliere noi, e io mi auguro che questa sia sempre la strada giusta per me.

Riferimenti

Bibliografia

- Agostinetto, L., & Milan, G. (2016). *Fare intercultura*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Arrigoni, A.M., Benzoni, I., Bozzi, R., Concarì, A.M., & Turrini, S. (2000). *L'incontro...una storia, tante storie. Lo sfondo integratore non è un filo conduttore*. Bergamo: Junior.
- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno*. Novara: De Agostini.
- Bertacci, M. (2000). *L'educazione ambientale nella scuola dell'autonomia*. Bologna: Cappelli.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. Roma: La Scuola.
- Ginevra, M.C., Nota, L., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.
- Gini, G., Lanfranchi, S., & Vianello, R. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Novara: De Agostini.
- Giorda, C., & Zanolin, G. (Eds.). (2019). *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano: FrancoAngeli.
- Gordon, T. (2011). *Né con le buone né con le cattive. Bambini e disciplina*. Bari: La Meridiana.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità*. Roma: Carocci.
- Ius, M., & Milani, P. (2011). *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*. Padova: Kite.
- Korczak, J. (2005). *Come amare il bambino*. Milano: Luni.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

- Milani, L. (2010). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, L. (2004). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Murray, L. (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Rimondi, A., (2003). *Gaia Scienza. Teatri di animazione ecologica dalla scuola d'infanzia alla scuola di base. Vol. I, Mettere in forma il mondo*. Bergamo: Junior.
- Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rocca, L. (2019). *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*. Roma: Carocci.
- Santipolo, M. (2006). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Stradi, M.C. (2000). *Organizzare gli spazi. La scuola dietro le quinte. Guida pratica scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Sturaro, F. (2015). Il docente professionista responsabile. *Nuovo Gulliver News*, 165, 20-22.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

Fonti normative

- Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989).
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012).
- Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018).
- Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. MIUR (2014).
- Linee guida sulla Didattica digitale integrata. MIUR (26 giugno 2020).

Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza. MIUR (17 marzo 2020).

Profilo dei docenti inclusivi. European Agency for Development in Special Needs Education.

Raccomandazione del Consiglio d'Europa sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (22 maggio 2018).

[Documentazione scolastica](#)

PTOF dell'Istituto "Briosco"

Allegato 1: documentazione fotografica



Il pirata Jack



La bandiera del pirata



La mappa del percorso



Il fondale marino



Il porto



La spiaggia



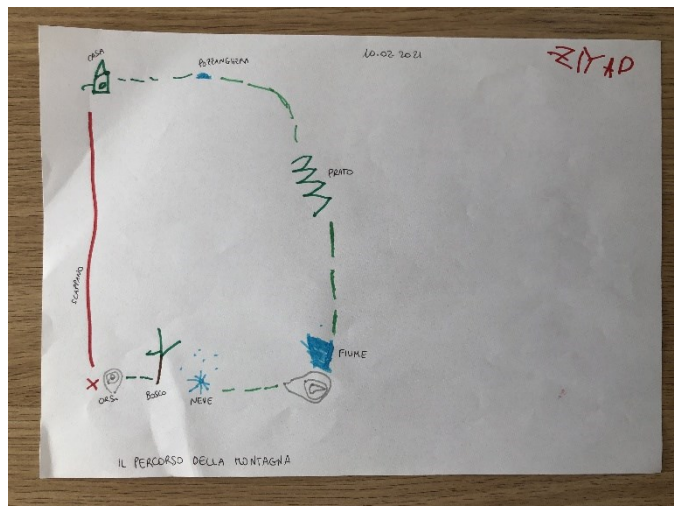
A caccia dell'orso



Il memory facilitato



La malga



Il disegno del percorso a caccia dell'orso



Il pastore con mucche e pecore



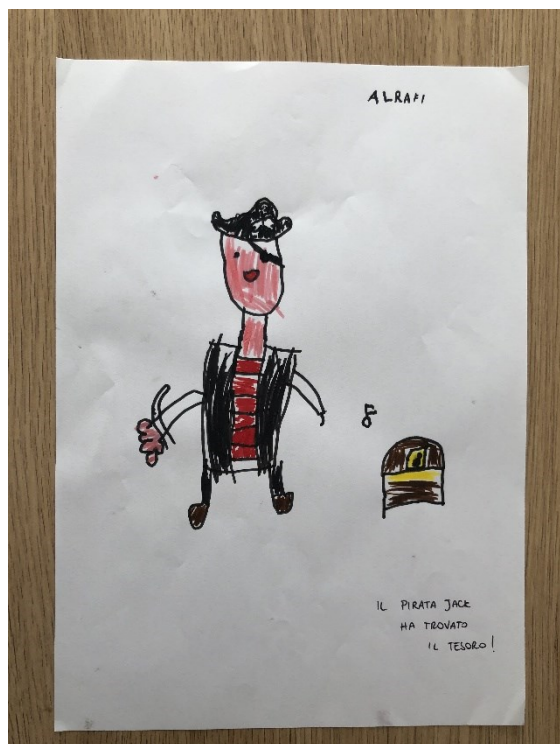
I poli



Il gioco delle impronte



La pesca



Il disegno del tesoro



Il tesoro

Allegato 2: rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Pienamente raggiunto	Raggiunto	Parzialmente raggiunto
Curiosità verso il sapere	Porre domande Attivare le proprie risorse	Fa domande su ciò che lo circonda Cerca possibili spiegazioni	Si pone domande e cerca di darvi una spiegazione	Si pone domande, ma va guidato nella ricerca di possibili spiegazioni	In risposta a stimoli e domande dell'adulto, cerca possibili spiegazioni
Partecipazione attiva	Fornire il proprio contributo Rispondere agli stimoli offerti	Esprime la propria opinione Si confronta con le opinioni dei compagni	Esprime in modo costante le sue idee cercando il confronto È disposto a cambiare il suo punto di vista	Talvolta esprime le sue idee e le confronta con quelle dei compagni	Se sollecitato, esprime il suo pensiero
Atteggiamento verso il lavoro	Essere interessato e motivato nelle attività Essere concentrato sul lavoro	Offre il proprio apporto personale Svolge il lavoro assegnato senza distrarsi	Svolge il lavoro connotandolo del proprio apporto personale senza farsi distrarre	Si impegna nello svolgimento del lavoro	Se guidato e orientato, svolge il lavoro
Interazione sociale	Collaborare Aiutare i compagni in difficoltà	Si relaziona positivamente con i compagni Lavora in gruppo Offre aiuto a chi è in difficoltà	È capace di fare lavoro di squadra, aiutando nella difficoltà	Lavora volentieri con i compagni	Se stimolato, interagisce con gli altri compagni

Interazione nel contesto	Agire intenzionalmente in base agli scopi	Orienta le proprie azioni per raggiungere un obiettivo Manipola e trasforma lo spazio in base alle esigenze	Agisce manipolando e trasformando ciò lo circonda dando il suo contributo personale	Agisce nello spazio in vista di un obiettivo	Se guidato, agisce nello spazio circostante
Conoscenza del mondo	Conoscere le caratteristiche dei tre ambienti proposti	Nomina gli elementi caratteristici dei diversi ambienti Riconosce i suoni legati ai diversi ambienti	Nomina e riconosce con velocità e facilità gli elementi e i suoni caratteristici degli ambienti	Nomina e riconosce i principali elementi e suoni costituenti i diversi ambienti	Se sollecitato, nomina e riconosce pochi elementi e suoni degli ambienti
Comprensione linguistica	Comprendere un albo illustrato Comprendere le consegne	Risponde correttamente alle domande sul racconto Agisce in modo coerente rispetto alle richieste	Dà risposte corrette ed immediate e agisce coerentemente con quanto richiesto	Risponde in maniera corretta alle domande e agisce coerentemente con le richieste	Se guidato, risponde in modo coerente ad alcune richieste
Espressione linguistica	Conoscere il lessico di base degli ambienti proposti Comunicare intenzionalmente attraverso il linguaggio verbale Esprimersi efficacemente	Sa alcuni semplici parole caratteristiche dei vari ambienti Esprime in modo intenzionale le sue opinioni tramite il linguaggio verbale Produce messaggi verbali chiari ed efficaci	Esprime ed argomenta con intenzionalità le proprie opinioni in modo chiaro ed efficace riferendosi correttamente al lessico degli ambienti	Esprime le sue idee tramite il linguaggio verbale facendo riferimento al lessico degli ambienti	Se orientato, è capace di riferire poche semplici parole dei vari ambienti