

1222·2022
800
ANNI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia Applicata**

Corso di Laurea Magistrale in
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

Tesi di Laurea Magistrale

**LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA NELLA FASCIA
DI ETÀ DAI TRE AI SEI ANNI FINALIZZATA AL
CONTRASTO DELLO STEREOTIPO DI GENERE**

Relatore:

Prof. Luca Trappolin

Laureanda: Sara Pariani

Matricola: 2025218

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

Alle donne coraggiose

Inclusa me

Indice

<i>Introduzione</i>	5
---------------------------	---

Capitolo 1

Lo stereotipo di genere nella cultura occidentale..... 9

1.1 I processi cognitivi dello stereotipo.....	9
1.2 Lo stereotipo e le sue manifestazioni.....	12
1.3 Lo stereotipo e le sue forme nella cultura occidentale.....	16
L'antisemitismo.....	16
Il pregiudizio etnico-razziale.....	17
I caratteri nazionali.....	20
Le marginalità sociali.....	21
La questione femminile.....	23
1.4 Lo stereotipo di genere.....	25
Le normative.....	25
Il lavoro.....	28
Le politiche sociali.....	30
La comunicazione e le immagini.....	32
1.5 Nuove identità e abbattimento degli stereotipi.....	35
L'educazione di genere.....	38

Capitolo 2

Lo sviluppo dell'identità di genere nei bambini e nelle bambine.. 41

2.1 Identità sessuale e identità di genere.....	42
Sesso e genere.....	42
Identità di genere.....	45
Ruolo di genere.....	47
Orientamento sessuale.....	48
2.2. Le influenze sullo sviluppo dell'identità sessuale e di genere.....	49

2.3 Lo sviluppo dell'identità nel bambino.....	54
Identità di genere e corpo.....	62
Giochi, giocattoli e immagini dei bambini e delle bambine.....	65
2.4 La famiglia e lo sviluppo dell'identità.....	68
2.5 Nuove famiglie.....	72

Capitolo 3

L'identità e l'educazione di genere nella scuola.....	79
3.1 L'educazione di genere nella scuola.....	80
3.2 L'identità e l'educazione di genere nella prima infanzia.....	82
3.3 Il quadro normativo.....	88
3.4 Il movimento No gender.....	92
3.5 La progettazione educativa.....	95
Il progettista.....	97
La documentazione pedagogica.....	100
3.6 Le fasi della progettazione.....	104
3.7 Progettare l'educazione di genere nella scuola.....	116

Capitolo 4

Le esperienze in Italia e il mio progetto.....	121
4.1 Le sperimentazioni in Italia.....	122
PARTime - Regione Toscana.....	122
Da femmina e da maschio - Comune di Modena.....	123
STEP - Comune di Genova.....	124
Associazione Scosse - Comune di Roma.....	126
Gli stereotipi di genere nei prodotti medialti per l'infanzia - Comune di Siena e Monteriggioni.....	128
Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie - Emilia Romagna.....	129
Progetto "Storie di altro genere. Dire, fare, creare le pari opportunità" - Comune di Firenze.....	131

4.2 Giochi da tavolo.....	133
Ciao Maramao.....	133
Il gioco del rispetto.....	133
Paricard - Pariqual.....	134
Paridù - Pariqual.....	135
4.3 La letteratura per l'infanzia.....	135
Leggere senza stereotipi - Associazione Scosse.....	138
G-BOOK. Gender identity: Child Readers and Library Collections....	139
Tante storie tutte bellissime.....	139
Uscire dal guscio - Educare alle differenze.....	140
4.4 Il mio progetto.....	141
La documentazione pedagogica.....	142
Le fasi della progettazione.....	143
Altri elementi della progettazione.....	158
Conclusioni.....	160
<i>Conclusioni</i>	167
<i>Bibliografia</i>	171

Introduzione

La tesi intende analizzare la progettazione educativa nella fascia di età dai tre ai sei anni al fine di sviluppare progetti per contrastare gli stereotipi di genere. Sfruttando gli esempi di altre esperienze virtuose realizzate, ho voluto sperimentare un progetto di educazione di/sul/al genere nella scuola dell'infanzia dove lavoro come insegnante.

Nel primo capitolo analizzo lo stereotipo come organizzazione cognitiva delle mente umana, che porta inevitabilmente l'essere umano a definire l'altro secondo delle generalizzazioni che connotano il diverso attraverso caratteristiche negative. Lo stereotipo può manifestarsi verso diversi gruppi di persone, in particolare analizzo lo stereotipo di genere nella cultura occidentale, fenomeno che ancora caratterizza le relazioni e l'organizzazione all'interno della società sul piano lavorativo, normativo e di politiche sociali.

Il secondo capitolo è incentrato sulla costruzione dell'identità di genere nei bambini e nelle bambine secondo teorie che danno più rilevanza all'aspetto biologico o a quello sociale, evidenziando come i piccoli fin dalla prima infanzia abbiano già ben chiara la connotazione del maschile e del femminile nella società nella quale sono inseriti, e si comportino in base a quello che tradizionalmente viene trasmesso come adeguato al loro sesso. La famiglia e le influenze della società hanno un ruolo fondamentale nella crescita dei bambini e delle bambine, trasmettendo atteggiamenti distintivi verso maschi e femmine, sia a livello di cura, sia sul piano dei giochi e del linguaggio, che possono risultare fortemente stereotipati.

La società e le famiglie in continua trasformazione, offrono la possibilità di una riflessione che si allontana dalle forme tradizionalmente intese, per esplorare un territorio nuovo di identità e complessità che merita di essere considerato e approfondito.

La scuola, argomento del terzo capitolo, ricopre uno spazio rilevante nell'educazione di genere e nel rispetto delle differenze, per questo è necessario che insegnanti ed educatori siano formati per accompagnare i bambini verso la consapevolezza di sé, il pensiero critico dei valori tradizionalmente trasmessi e il benessere personale. La normativa europea e

italiana indica la scuola come luogo di educazione di genere, ma sono mancati programmi specifici in tal senso, lasciando spazio così a movimenti di opposizione che provano ad ostacolare progetti e iniziative attraverso visioni semplicistiche e rigide.

Fare progettazione nella scuola richiede competenze e metodi precisi: la progettazione educativa infatti attraverso l'analisi dei bisogni, i metodi di intervento, la documentazione e la valutazione, permette di svolgere interventi mirati all'empowerment dei soggetti destinatari. Attraverso queste fasi è possibile fare educazione di genere, con percorsi che, partendo dall'autoanalisi del progettista, attraverso il coinvolgimento di genitori e docenti e un uso sapiente di linguaggi e metodi partecipativi, possa essere arricchente e promotrice di benessere per tutti, nella consapevolezza che essa non si esaurisce in interventi specifici, ma sia un elemento costante nella pratica quotidiana del personale educativo.

Nel quarto capitolo presento progetti di educazione di genere già realizzati in Italia da enti, associazioni e scuole, dove si sono svolti interventi nei quali tutti gli attori in gioco, bambini/e, genitori e insegnanti, sono stati coinvolti con incontri, formazione e laboratori. La letteratura per l'infanzia offre un prezioso contributo nella progettazione al rispetto delle differenze e all'abbattimento dello stereotipo: gli albi illustrati, letti ad alta voce dagli adulti, diventano veicolo di comunicazione, relazione, confronto e trasmissione di conoscenze.

Nel mio progetto, argomento con il quale termina la tesi, svolto in una scuola dell'infanzia della provincia di Bologna con un gruppo di bambini di 5 anni, utilizzo gli albi e i giochi da tavolo sul tema della differenza di genere, per accompagnare i bambini nella riflessione sui mestieri che caratterizzano gli uomini e le donne dal punto di vista culturalmente trasmesso. Attraverso il gioco, la lettura, la conversazione e l'elaborazione grafico-pittorica, bambini e bambine hanno ragionato su come tutti possano fare tutto, nel rispetto delle differenze e delle passioni di ciascuno.

Ho scelto di portare questo argomento nella mia tesi magistrale seguendo l'idea di accoglienza, di identità e di educazione che fa di me la donna, la mamma e l'insegnante che sono.

Come donna sono cresciuta in una società che tradizionalmente mi ha trasmesso i valori di ciò che mi spettava in quanto tale. La mia nonna in dialetto diceva "T'ì 'na dona", che significa "Sei una donna", e in questa semplice frase era racchiusa tutta la connotazione occidentale del mio essere: una donna che doveva portarsi addosso il peso di essere tale. Sono cresciuta e a mia volta ho creato una famiglia dove ognuno partecipa, secondo le proprie possibilità, alla gestione della quotidianità, ma non si può negare come l'essere donna oggi porti inevitabilmente un'associazione "naturale" a termini di cura degli altri e di gestione della casa che ha accompagnato anche me.

Il mio essere mamma di una femmina e di un maschio ha risvegliato in me delle riflessioni rispetto all'educazione che volevo dare ai miei figli, alle caratteristiche che cercavo in loro, ai compiti che mi aspettavo da una e dall'altro. Mi ha investito, ovviamente, di una responsabilità non solo verso di loro, ma verso la società più ampia su cui spesso mi trovo a ragionare.

Educando i miei figli mi impegno, con il mio esempio e con la trasmissione dei valori di uguaglianza in cui credo, per dare un'educazione rispettosa di tutti.

Sono convinta della ricchezza che porta la diversità, una ricchezza che vive anche dentro i muri di casa: il mio secondo figlio infatti è adottato, ed è nato in Cina. Questa meravigliosa esperienza ci ha resi una famiglia con una doppia identità: non solo quella italiana dove viviamo, ma anche quella cinese. Portiamo nel cuore una profonda gratitudine verso il paese che ha visto nascere nostro figlio e da sempre festeggiamo anche le ricorrenze orientali, da cui abbiamo imparato non solo un modo diverso di vedere il mondo, ma anche la bellezza delle caratteristiche che abbiamo in comune con un paese tanto lontani da noi.

Infine, il mio essere insegnante: volutamente uso il verbo essere e non il verbo fare. Per me la professione dell'insegnante è un essere, un modo di stare con i bambini, di parlare e di giocare con loro che va oltre l'istruzione in senso stretto e sfocia in termini di educazione. Accolgo i bambini e le bambine che mi sono

affidati cercando di trasmettere a tutti e a tutte la fiducia in sé stessi, nella proprie potenzialità, nella consapevolezza che ognuno di loro è unico e irripetibile.

Ricordo di essere stata molto colpita dal libro di Rossella Ghigi *Fare la differenza*, nel quale si analizzava come poter provare a fare la differenza in termini di educazione di genere a scuola, e mi sono sentita investita di un compito: toccava anche a me fare la differenza. Ho deciso così di approfondire il tema, di sperimentare una nuova forma di linguaggio e di pratica educativa che sembrava così scontata eppure non l'avevo mai pensata, e una nuova forma di accoglienza, che abbracciasse in termini più ampi i bambini, le bambine e le famiglie che incrociavano la mia strada.

Capitolo 1

Lo stereotipo di genere nella cultura occidentale

Nel primo capitolo affronterò il tema dello stereotipo come processo cognitivo, analizzando in che modo la mente umana elabora delle categorizzazioni che vanno ad influenzare la percezione delle informazioni, delle esperienze di vita e di conseguenza anche le azioni degli individui. Nel secondo paragrafo verranno illustrate diverse teorie che hanno provato a dare una spiegazione di come, a partire dalla fine della seconda guerra mondiale, si sia sviluppata un'ostilità verso il Diverso.

Le diverse manifestazioni dello stereotipo nella cultura occidentale verranno analizzate nel terzo paragrafo, per provare a fare un quadro della complessità del fenomeno e della sua varietà all'interno della società: dall'antisemitismo, le marginalità sociali, il pregiudizio etnico-razziale, i caratteri nazionali fino alla questione femminile.

Infine l'analisi proverà ad andare più a fondo, attraverso un approfondimento sullo stereotipo di genere: in occidente il tema delle differenze di genere è ancora molto caldo e terreno di battaglia. Le donne continuano ad avere disparità di trattamento in ambito lavorativo, sia a livello salariale che di carriera. Nonostante diverse normative volte alla tutela delle donne, i servizi di welfare non sono ancora sufficienti a garantire le stesse opportunità degli uomini, e l'obiettivo dell'uguaglianza è ancora nelle agende europee e nell'azione quotidiana di chi si occupa di formazione.

In una società in continuo cambiamento, nella quale le donne continuano a far sentire la propria voce, l'educazione di genere, con la quale si chiude il capitolo, deve necessariamente trovare un posto di rilievo ed essere ancora investita di risorse e azioni concrete.

1.1 I processi cognitivi dello stereotipo

L'attenzione all'altro e al diverso è da sempre una caratteristica delle società occidentali e delle relazioni tra esse. I rapporti tra i singoli individui, e tra gruppi

di individui sono sempre stati caratterizzati da una naturale tendenza a preferire chi è simile al Noi, per caratteristiche fisiche, credo religioso, occupazione, distanziandosi così dal Loro. Secondo Allport “il fatto essenziale è pertanto costituito dalla tendenza dei vari gruppi umani a rimanere separati”¹, per comodità o necessità diverse, gli uomini tendono a stare con i propri simili e ad esagerare facilmente le differenze esistenti tra gli uni e gli altri. Questo accade a livello cognitivo in quanto la mente umana necessita di categorie per codificare la realtà, tali categorie sono delle generalizzazioni attuate nei confronti delle caratteristiche dei gruppi. Sembra impossibile evitare questo processo sul quale si fonda la maggior parte del pensiero umano, e una volta formate, le categorie sono la base per la nascita naturale di stereotipi e pregiudizi nei confronti dell’Altro.

Il **processo di categorizzazione** è una funzione cognitiva fondamentale nei processi di pensiero: dare un nome alle cose, fare inferenze sulle loro proprietà e classificarle secondo il loro utilizzo, aiuta a ragionare, apprendere e prendere decisioni. Anderson² sostiene come le persone operino categorizzazioni per diverse ragioni: per raggruppare oggetti e entità con caratteristiche simili, con funzioni simili (categorie funzionali), o per denominazione, per cui le categorie permettono di dare lo stesso nome ad entità diverse, appartenenti alla stessa categoria. Jean Mandler³ sostiene che le prime categorizzazioni si formano nei bambini già a partire dai 3-4 mesi e si possono definire categorizzazioni percettive, basate sulle qualità percettive simili degli oggetti (come misura, colore,...) o su parti di oggetti. Crescendo il bambino opererà delle categorizzazioni anche concettuali, caratterizzate dalla maggiore varietà delle proprietà percettive, e le categorie fatte di concetti ampi diventeranno sempre più differenziate⁴.

¹ Allport, “La natura del pregiudizio”, La Nuova Italia, Firenze, 1973, p.25

² J.R. Anderson, “The adaptive nature of human categorization”, 1991, Psychological Review, 98(3)

³ L. M. Mandler, On the Spatial Foundations of the Conceptual System and Its Enrichment, in Cognitive Science Journal, 2012, doi: org/10.1111/j.1551-6709.2012.01241.x

⁴ J.W. Santrock et al., “Psicologia dello sviluppo”, McGraw Hill Education, 2021

Sono diverse le teorie che si sono occupate dei processi di categorizzazione: la *teoria classica*, definita anche rule based, secondo la quale ogni oggetto è formato da un insieme di proprietà, che rappresentano le caratteristiche semantiche necessarie per essere considerato come tale⁵. Il processo di categorizzazione si basa sul riconoscimento di caratteristiche comuni agli oggetti, grazie alle quali possono essere inseriti in categorie prestabilite⁶.

Dai limiti della teoria classica nasce la teoria dei prototipi e degli esemplari. Secondo la *teoria dei prototipi* un elemento deve essere confrontato con un prototipo o esemplare ideale, oggetto rappresentativo di una categoria, che contiene tutte le caratteristiche più tipiche della categoria in esame. Secondo la *teoria degli esemplari*, al contrario, una categoria è rappresentata semplicemente da tutti gli esemplari che appartengono alla categoria stessa. Inoltre, mentre per la teoria del prototipo esiste un oggetto prototipico con cui confrontare tutti gli altri della categoria, per la teoria degli esemplari si ottengono, invece, rappresentazioni distinte di un numero di oggetti che andranno a costituire delle sottoclassi all'interno della categoria.

La *teoria delle teorie implicite*⁷ afferma che tutti i soggetti possiedono delle teorie implicite, atte a spiegare il mondo e a classificare gli oggetti, natura compresa, che animano la realtà circostante. Queste teorie permetterebbero di inserire un elemento in una categoria partendo da un giudizio individuale. In seguito Barsalou⁸ ha proposto la *teoria della simulazione*, secondo la quale nel concetto è presente intrinsecamente la capacità di costruire rappresentazioni flessibili, quindi adattabili alle situazioni e alle esperienze dell'individuo.

⁵ M. T. Keane, and M. W. Eysenck, *Cognitive Psychology: A Student's Handbook* 2005, Psychology Press.

⁶ F. G. Ashby, and T. Maddox, *Stimulus categorization*. In , 1998, eds. M.H. Birnbaum. Academic Press

⁷ G. L. Murphy & D. L. Medin, *The role of theories in conceptual coherence*, 1985, *Psychological Review* 92, 289–316.

⁸ L. W. Barsalou, *Perceptual symbol systems*, 1999, *Behavioral and Brain Sciences*

I concetti, dunque, classificano situazioni dirette al raggiungimento di uno scopo, tipico di ogni individuo⁹.

I pregiudizi e gli stereotipi possono essere definiti sia in accezione positiva che negativa, ma considerata la naturale predisposizione dell'uomo ad avvicinarsi ai suoi simili, a valorizzare il suo modo di vivere e di conseguenza ad allontanarsi dagli altri, sottovalutando o addirittura denigrando tutto ciò che sembra contraddire o minacciare la propria esistenza, andrò ad analizzare tali termini solo nella loro accezione negativa e nelle loro conseguenze fattuali nella società.

L'ostilità verso il diverso attraverso il pregiudizio e lo stereotipo con valenza negativa non sempre si traduce in atto, in genere quanto più intense sono le istanze, tanto maggiore è la probabilità che si risolvano in un'azione ostile. Ciò non si manifesta solamente in atteggiamenti razzisti e discriminatori evidenti, eventi di un passato meno civile punteggiato di sopraffazioni sociali e comportamenti ostili e prevaricatori ai limiti della civiltà, ma sono oggi ancora molto e forse ancora più diffusi, esprimendosi in modo più implicito e nascosto. Nonostante si pensi alla società moderna fatta di razionalità tecnologica e comunicazione globale, dove i valori dell'uguaglianza, della tolleranza e della convivenza vengono portati a baluardo della vita comune, in realtà la quotidianità è ancora permeata da pensieri e manifestazioni di ostilità nei confronti dell'Altro che meritano di essere conosciuti, affrontati e contrastati.

1.2 Lo stereotipo e le sue manifestazioni

Dal XVIII secolo fino alla Seconda guerra mondiale il tema della razza e delle presunte caratteristiche dell'Altro che lo rendevano diverso, erano al centro del pensiero occidentale sulle relazioni interculturali. "Si era convinti che la conoscenza delle razze potesse fornire la chiave per spiegare le differenze morali, culturali e sociali, la comprensione dell'evoluzione dell'umanità"¹⁰ per cui

⁹ L. W. Barsalou, Flexibility, structure, and linguistic vagary in concepts: Manifestations of a compositional system of perceptual symbols, in A.C. Collins, S.E. Gathercole, & M.A. Conway (Eds.), *Theories of memory* (pp. 29-101), 1993, London: Lawrence Erlbaum Associates.

¹⁰ M. Wieviorka, "Il razzismo", Laterza, Bari, 1993, p.20

lo studio dell'Altro e delle sue caratteristiche fisiche avrebbero rivelato con certezza la sua inferiorità a livello di capacità e di intelligenza, legittimando quindi la posizione di dominio e la necessità di mantenerla anche in futuro¹¹.

Dopo le due guerre mondiali del XX secolo, l'attenzione del mondo occidentale però si sposta dal concetto di "razza" all'analisi di come, da questo, si sia arrivati a comportamenti disumani come lo sterminio degli ebrei, lo schiavismo e la segregazione razziale, quindi non più uno sguardo sulla diversità dell'Altro, ma sulla crudeltà del Noi. "A partire dagli anni Trenta del secolo scorso, si assiste a un rapido e radicale cambio di prospettiva nella riflessione occidentale sulle relazioni interculturali"¹², non si cerca più di dare una definizione di "razza", ma si tende a capire quali meccanismi muovano il Noi ad atteggiamenti di ostilità, aggressività e disumanità verso il Loro.

I primi approcci di **Wilson e Lorenz**¹³ avevano provato a dare una risposta a queste nuove domande: la sociobiologia di Wilson che considera la paura dell'altro come profondamente inscritta nella natura umana quasi a definire un "gene egoista", e la *teoria dell'imprinting* di Lorenz connessa con l'apprendimento sociale dei comportamenti di base del proprio gruppo che naturalmente portano ad atteggiamenti di aggressività verso gli altri gruppi, consideravano entrambe l'aggressività verso l'Altro come il risultato di meccanismi profondi, derivati da lunghi processi evolutivi che andavano a garantire l'esistenza della specie.

Questo approccio è anche sostenuto dallo scrittore e saggista Albert Memmi che scrive "la paura dell'Altro viene dalla notte dei tempi, dall'epoca in cui bisognava vivere nella diffidenza, in mancanza della quale l'Altro, più forte e più astuto, poteva sottrarvi la preda o la donna agognata, condannandovi alla fame, all'umiliazione o anche alla morte"¹⁴. Sotto questa prospettiva la lotta contro gli atteggiamenti razzisti quindi deve necessariamente partire dalla constatazione

¹¹ E. Colombo, "Sociologia delle relazioni interculturali", Carrocci, Milano, 2020

¹² ibidem, p. 88

¹³ ibidem

¹⁴ A. Memmi, "Il razzismo: paura dell'altro e diritti della differenza", Costa&Nolan, Genova, 1989, p.119

delle basi “naturali” dell’uomo nei confronti dell’Altro, una lotta che come afferma Memmi, sarà lunga e probabilmente senza conclusione, ma che vale la pena intraprendere per coltivare, nella doppia natura dell’uomo angelo e bestia, la parte più buona capace di tenere a bada gli impulsi naturali.

Tali teorie però non portavano a risposte esaurienti perché mancavano di precisare e analizzare la dimensione culturale dei comportamenti razziali: il concetto di definire gli individui e i gruppi come “naturalmente” distinti e stabili tra loro non trova fondamento, in quanto le somiglianze e le differenze dipendono di volta in volta dal contesto in cui gli individui si trovano. Inoltre porre a fondamento dei comportamenti razzisti dei fattori “naturali” e “genetici” e aggiungere anche il connotato di persistenza della specie, può portare a facili giustificazioni dei comportamenti aggressivi messi in atto dai singoli.

Un’altra teoria che analizza il tema è quella della **psicologia sociale**, che in modo più riflessivo e sperimentale ha contribuito a dare un significato ai meccanismi di appartenenza al gruppo e alla manifestazioni di aggressività nei confronti dell’Altro. Secondo l’*approccio cognitivista*¹⁵ le radici dell’ostilità verso l’Altro hanno origine nei meccanismi con cui la mente fa fronte alla complessità della realtà e ai meccanismi di semplificazione che mette in atto.

Anche Mazzara individua due criteri¹⁶ che provano a dare una spiegazione alla comparsa degli stereotipi e dell’aggressività verso chi è diverso: il primo riguarda l’ordinarietà o l’eccezionalità del pregiudizio. Tale criterio vede due visioni opposte, una che ritiene i pregiudizi come normali e tipici della natura umana, con i quali fare i conti, l’altra che invece li considera come frutto di patologia individuale o sociale, che va quindi combattuta. Il secondo criterio di spiegazione vede gli atteggiamenti razzisti da un lato come fenomeni individuali, spiegabili ricorrendo a fattori psicologici, dall’altro come frutto delle interazioni tra gli esseri umani, legati quindi a condizioni economiche, politiche e di potere all’interno dei gruppi sociali. Questi due criteri si intersecano uno con l’altro, dando luogo ad uno schema entro il quale possono inserirsi le diverse spiegazioni dei fenomeni razzisti.

¹⁵ E. Colombo, “Sociologia delle relazioni interculturali”, Carrocci, Milano, 2020

¹⁶ B.M. Mazzara, “Stereotipi e pregiudizi”, Il Mulino, Bologna, 1997

Il termine *stereotipo* (dal francese *stéréotype*, composto dal greco *stereos* duro e da *typos* impressione) proviene dall'ambiente tipografico di fine Settecento, neologismo del tipografo F. Didot, e indicava la riproduzione di immagini per mezzo di forme fisse; in seguito fu utilizzato nella psichiatria per indicare comportamenti patologici caratterizzati da ripetitività incontrollata di gesti ed espressioni.

Si deve a **Walter Lippmann**, giornalista statunitense con una grande cultura filosofica e passione per le scienze sociali, nel 1922 l'introduzione del termine nelle scienze sociali: all'interno della sua opera "Public Opinion" per primo sostenne che la comprensione della realtà non avviene in maniera diretta, ma è frutto di immagini mentali costruite da ciascun individuo, fortemente influenzate dalla stampa, che appunto in quegli anni cominciava ad avere una diffusione di massa. Secondo lo studioso queste immagini mentali costituiscono una semplificazione grossolana e spesso rigida della realtà fatta dalla mente umana, che altrimenti non sarebbe in grado di trattenere le innumerevoli varietà e variabili che costituiscono il mondo che circonda l'individuo.

Infine un aspetto importante sottolineato da Lippmann nella sua opera fu che tali semplificazioni non fossero accidentali o arbitrarie, ma frutto della cultura dove l'individuo era immerso, per cui, come analizza Bruno Mazzara "gli stereotipi sono parte della cultura del gruppo e come tali vengono acquisiti dai singoli e utilizzati per una efficace comprensione della realtà"¹⁷. In questo senso allora gli stereotipi svolgono anche un senso di appartenenza dell'individuo alla società in cui vive, contribuiscono al mantenimento della cultura del gruppo, delle forme di organizzazione sociale e delle posizioni acquisite dai singoli. Per questo lo stereotipo si carica di significati negativi e ostili nei confronti dell'Altro visto come minaccia alla propria sicurezza sociale.

Possiamo così utilizzare la definizione dello studioso, indicando lo stereotipo come un "*insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto ad un altro gruppo o categoria sociale*"¹⁸.

¹⁷ibidem, p. 15

¹⁸ ibidem, p. 19

Possiamo individuare tre caratteristiche dello stereotipo:

1. *il grado di condivisione sociale*, perché si possa parlare di stereotipo infatti, è necessario che l'immagine negativa rispetto ad una categoria o gruppo di individui sia condivisa socialmente;
2. *il livello di generalizzazione*, le caratteristiche negative devono infatti essere considerate omogenee rispetto alla categoria alla quale si fa riferimento;
3. *la rigidità*, lo stereotipo è considerato quasi immutabile e profondamente ancorato alla cultura della società che lo esprime

Così delineato, il concetto di stereotipo si connette con quello del pregiudizio: questo si manifesta come la tendenza a pensare in modo sfavorevole nei confronti di un gruppo, per cui questa propensione poggia su elementi di informazione e credenze negative omogenee circa una categoria, lo stereotipo appunto; per questo lo stereotipo può essere considerato come il nucleo cognitivo del pregiudizio.

Pregiudizio e stereotipo così non sono risposte decise dall'individuo, ma forme di "risparmio" mentale, meccanismi di interpretazione della realtà che continuamente vengono messi in atto dai gruppi e che innescano poi forme di appartenenza sociale, di organizzazione gerarchica del potere, e atteggiamenti ostili e aggressivi nei confronti dell'Altro, considerato come minaccioso non solo nei confronti del singolo, ma anche di tutto il gruppo.

1.3 Lo stereotipo e le sue forme nella cultura occidentale

Come già anticipato, lo stereotipo ancora permea la società contemporanea occidentale, seppur manifestandosi in atteggiamenti meno espliciti rispetto al passato, e sono diversi gli ambiti in cui se ne possono evidenziare le conseguenze.

L'antisemitismo

Forse la prima immagine storica che viene in mente quando si parla di stereotipo e di immagini negative nei confronti di un gruppo sociale è quella relativa agli ebrei e alle persecuzioni che nella storia hanno subito, in

particolare al genocidio della Seconda guerra mondiale quando circa 6 milioni di ebrei persero la vita.

E' necessario mantenere viva la riflessione su questo evento storico perchè purtroppo il pregiudizio antisemita non può ritenersi una convinzione del passato ormai decaduta dopo gli orrori venuti alla luce alla fine del conflitto mondiale. Diversi segnali portano alla necessità di mantenere la vigilanza su questo aspetto: le correnti storiografiche dette "revisioniste", che tendono a sminuire e relativizzare la gravità di quanto avvenuto; la persistenza nei linguaggi, detti popolari, luoghi comuni di elementi che costituiscono lo stereotipo; la ricomparsa, anche se occasionale, di offese nei confronti di qualunque nemico (anche solo agli avversari in campo calcistico) con terminologie antisemite.

Tutto questo a fronte di un'opinione pubblica che non sempre prende le distanze e una forte posizione nei confronti di queste manifestazioni, anzi sembra ancora permeata da un fondo di pregiudizio nei confronti degli ebrei. Si rende quindi necessario continuare a riflettere e ad impegnare risorse pedagogiche e sociali affinché il passato non possa ripetersi, prestando attenzione al modo in cui si formano e si riproducono le ostilità nei confronti di gruppi sociali basati solo sulle apparenze.

Il pregiudizio etnico-razziale

L'ambito etnico-razziale è forse quello in cui stereotipi e pregiudizi sono maggiormente diffusi: in questo ambito si uniscono due termini che hanno significati differenti, infatti "razziale si riferisce naturalmente ai legami ereditari, etnico ai fattori socio-culturali"¹⁹. Il termine razziale quindi si può collegare a termini di irreversibilità, a caratteristiche tipiche di un gruppo che diventano pericolosamente l'essenza stessa del gruppo, mentre etnico è legato più all'educazione e ai principi del vivere in società che vengono trasmessi dai diversi gruppi sociali, una relatività culturale. Tuttavia gli antropologi²⁰ hanno studiato come i membri di qualsiasi società si assomiglino in molte delle loro

¹⁹ Allport, "La natura del pregiudizio", La Nuova Italia, Firenze, 1973, p.147

²⁰ ibidem

pratiche, questo per sottolineare come sia rischioso e fuorviante concentrarsi sulle differenze etniche delle diverse culture, mentre “concentrare l’attenzione sulle rassomiglianze serve a far luce sulla possibilità di cooperazione tra i vari rami dell’umana famiglia”²¹.

La discriminazione basata sull’etnia si verifica quando tali comportamenti e le pratiche ad essi associati sfociano in disuguaglianze e ingiustizie tra i diversi gruppi all’interno della stessa società²². All’interno di questa forma di stereotipo dobbiamo includere non solo gli aspetti psicologici degli atteggiamenti razzisti dei singoli, ma anche i secoli di oppressione e discriminazione, di tensione tra Nord e Sud del mondo, i flussi migratori in atto e il fatto che la nostra società sia caratterizzata da un forte senso di superiorità nei confronti delle culture meno sviluppate.

Il carattere implicito e nascosto dello stereotipo ha, nell’ambito etnico, la sua principale espressione: le ricerche dimostrano come permangono ancora negli individui convinzioni di segregazione razziale nelle scuole, nelle occupazioni lavorative e nei contesti abitativi, per cui si può affermare che l’integrazione sia ancora lontana dall’essere raggiunta. Contro il fenomeno del razzismo e delle discriminazioni l’Italia ha un sistema normativo in teoria bene attrezzato (leggi 654/1975, 205/1993, 40/1998, DL 9-7-2003 n.215), tuttavia i dati ufficiali ci raccontano un’Italia in cui i casi di razzismo sono all’ordine del giorno. L’UNAR (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali) ha registrato come da 913 episodi di discriminazione del 2020, si sia passati a 1.379 nel 2022, la maggior parte dei quali relativi a motivi etnico-razziali; l’82% degli episodi riguardano violenze fisiche, mentre negli anni di pandemia erano maggiori le offese virtuali²³.

E’ necessario però includere nell’analisi del fenomeno anche quelle forme meno esplicite di razzismo, non meno pericolose, si può parlare di un “nuovo

²¹ ibidem, p.161

²² G. Berman & Y. Paradies, Racism, disadvantage and multiculturalism: towards effective anti-racist praxis, *Ethnic and Racial Studies*, 2010, 33:2, 214-232, DOI: 10.1080/01419870802302272

²³<https://www.unar.it/portale/-/l-epidemia-dell-odio-nell-ultimo-anno-1.379-aggressioni-razziste-omotransfobiche-antisemite-e-abiliste>

razzismo”²⁴ che si manifesta nella nostra società sotto forma di opposizione ad iniziative pubbliche di integrazione in diverse modalità:

- il cosiddetto *razzismo simbolico* per il quale i valori di uguaglianza e libertà individuale vengono guardati a rovescio, per cui ogni iniziativa di aiuto ad una minoranza etnica viene vista come una forma di discriminazione verso il gruppo di maggioranza;
- il *razzismo aversivo* dove gli individui tendono ad interagire meno o in maniera differente con i membri di gruppi minoritari differenti, in questo modo atteggiamenti di fuga ed evitamento hanno gli stessi effetti di esclusione e discriminazione delle forme più esplicite del vecchio razzismo;
- la *distorsione* della percezione del fenomeno delle minoranze, è diffusa una sopravvalutazione delle difficoltà che derivano dalle diversità etniche e una sistematica tendenza ad attribuire alle minoranze delle caratteristiche negative, andando anche a distorcere la percezione dei fenomeni di criminalità.

Infine non si può non accennare alla comunicazione mediatica che accompagna i fenomeni migratori degli ultimi anni, che non fa altro che diffondere immagini negative e atteggiamenti di svalutazione e di ostilità nei confronti delle minoranze, con la conseguenza di provocare esagerate reazioni di allarme e di autodifesa, che non possono far altro che aumentare lo stereotipo del Diverso. L'associazione “Carta di Roma” (fondata nel dicembre 2011 per dare attuazione al protocollo deontologico per una informazione corretta sui temi dell’immigrazione, siglato dal Consiglio Nazionale dell’Ordine dei Giornalisti (CNOG) e dalla Federazione Nazionale della Stampa Italiana (FNSI) nel giugno del 2008) nel suo nono rapporto del 2021²⁵ però, registra come nel 2021, nell’insieme delle testate analizzate, 660 articoli in prima pagina consacrati a temi e protagonisti dell’immigrazione osservando, rispetto al 2020, una diminuzione di circa il 21% dell’attenzione; inoltre come nel 2020 registra la netta prevalenza di toni neutrali negli articoli di prima pagina, la percentuale di

²⁴ B. M. Mazzara, “Stereotipi e pregiudizi”, Il Mulino, Bologna, 1997

²⁵ <https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2021/12/Notizie-ai-margini.pdf>

notizie caratterizzate da toni allarmistici è infatti limitata al 7% nell'insieme del campione e anche la quota di articoli rassicuranti, pari al 2%, è in linea con l'anno precedente.

Nel rapporto Ilvo Diamanti (docente dell'Università di Urbino, direttore scientifico di Demos&Pi) afferma che “gli immigrati, così, non fanno più notizia. Non occupano più le prime pagine dei media. Comunque, forniscono notizie molto diverse da un tempo. Fino a poco tempo fa.... Si tratta di tendenze e mutamenti significativi. Sicuramente positivi. Perché confermano come l'immigrato sia divenuto - almeno: stia divenendo - una figura normale. Per l'informazione. E, prima ancora, per la popolazione”. Un segnale positivo dunque, che dimostra come con il passare del tempo l'Italia sembra si stia aprendo all'Altro, ma che non deve però suonare come un traguardo raggiunto e non deve far abbassare la guardia di quelle associazioni ed enti che, a vario titolo, monitorano la situazione e si occupano di contrastare i fenomeni discriminatori.

I caratteri nazionali

Nel momento storico di integrazione europea in cui viviamo, non si può non accennare al tema dei cosiddetti caratteri nazionali: “il concetto di “carattere nazionale” implica che i membri di una nazione, nonostante le differenze etniche, razziali, religiose o individuali, si rassomiglino tra di loro, per certi fondamentali modelli di pensiero e di comportamento, più che con i membri di altre nazioni”²⁶. Secondo Mazzara “l'idea di base è che i diversi gruppi nazionali siano caratterizzati da una sufficiente omogeneità dal punto di vista della sensibilità, delle attitudini, delle disposizioni comportamentali, degli orientamenti valutativi, tanto da potersi parlare appunto di uno specifico carattere tipico di quella nazione”²⁷. Da questo derivano i migliori esempi di stereotipi che intendono descrivere in modo sommario gli appartenenti a certe nazioni, per cui i tedeschi saranno rigidi e ordinari, gli inglesi riservati e controllati, gli italiani simpatici e chiacchieroni,...

²⁶ Allport, “La natura del pregiudizio”, La Nuova Italia, Firenze, 1973, p.162

²⁷ B. M. Mazzara, “Stereotipi e pregiudizi”, Il Mulino, Bologna, 1997, p.34

Già Allport nella sua opera “La natura del pregiudizio” del 1973 metteva in guardia sull’aumento dell’interesse per il problema relativo al carattere nazionale nel prossimo futuro, sostenendo che studiare il fenomeno potesse essere importante per scoprire le cause per cui la gente è portata a pensare in un determinato modo, avendo però come problema urgente quello di scoprire come correggerle per evitare ulteriori scontri tra gruppi sociali.

A questo livello è necessario però fare una precisazione: è fuori dubbio che nella relazione con un individuo ci sia un’alta probabilità di ritrovare alcuni dei tratti tipici del carattere nazionale di cui fa parte, in questo senso allora lo stereotipo funge da bussola e aiuta gli interlocutori ad orientarsi nell’interazione e nel rapporto. Tutto sta nella misura in cui si utilizza questa bussola: in modo eccessivo impedirà di cogliere le differenze individuali delle persone con cui abbiamo a che fare incasellandole dentro ad un’immagine che la mente ha già creato, in modo più equilibrato aiuterà invece il dialogo e la conoscenza reciproca.

Le implicazioni che derivano da questo ragionamento sono interessanti se analizzate in riferimento al rapporto tra i gruppi sociali nazionali e tra individuo e ambiente di vita: infatti se dal punto di vista teorico è vero che un certo contesto plasma degli individui simili, con una cultura e una società di un certo tipo, ne deriva anche che dal punto di vista pratico le relazioni interculturali e il dialogo tra le nazioni possano essere ostacolati da percezioni distorte di culture sentite come molto differenti dalla propria, andando ad ostacolare ancora una volta l’integrazione e la collaborazione a livello più ampio.

Le marginalità sociali

Fino ad ora sono stati esposti gli stereotipi e i pregiudizi che hanno una grande impatto sociale, ma ci sono anche altri gruppi sui quali cade questo meccanismo mentale e i comportamenti che ne derivano. Anzi, se si analizza attentamente la definizione di stereotipo si può facilmente intuire come certe aspettative e immagini che danno luogo a stereotipi possano formarsi nei confronti di tutti i gruppi sociali: gruppi politici, religiosi, gruppi di individui che partecipano a determinati percorsi formativi o che ricoprono certe posizioni

occupazionali, fino ad arrivare ai pensieri legati ai modi di vestire, alla fruizione dei generi musicali, eccetera.

La funzione di risparmio mentale fa sì che ciascuno si formi delle idee abbastanza precise sulle caratteristiche di un certo gruppo e questo serva ad approcciarsi alle persone e ai rapporti sociali: le aspettative che abbiamo rispetto ad un dentista o ad un musicista, ci portano ad orientare il nostro comportamento e a favorire la relazione, per cui, mentre gli stereotipi su certe categorie di persone sono abbastanza innocui e anzi facilitanti, altri possono avere delle valenze di stereotipi negativi con conseguenze di atteggiamenti discriminatori ed evitanti.

A questo proposito si possono distinguere alcuni gruppi:

- giovani e anziani, l'età delle persone infatti viene associata a certi tipi di stereotipi. Queste due fasce opposte della popolazione sono accomunate da pensieri stereotipati legati alle caratteristiche della loro età, che vanno ad attribuirgli tratti positivi e negativi, soprattutto nel caso degli anziani. Ciò porta ad un isolamento sociale tipico delle società occidentali, dove l'efficienza è il motore trainante, molto diverso da altre società dove invece la considerazione e l'inserimento nella vita di queste categorie di individui sono facilitate e non ostacolate;
- i disabili fisici e mentali, anche per questi individui i termini di efficienza della società portano ad una lettura e ad una considerazione distorta dei singoli. Se per la disabilità fisica sono stati fatti dei considerevoli passi avanti sotto diversi punti di vista, attraverso provvedimenti, normative e ausili sempre più diffusi, non si può dire lo stesso per la disabilità mentale che ancora va a toccare un ambito nascosto e ancora poco conosciuto della personalità umana;
- omosessuali e tossicodipendenti, in questo caso gli stereotipi e i pregiudizi non vengono neanche troppo nascosti, anzi la società tende maggiormente a legittimare pensieri e atteggiamenti discriminatori. Entrambe le categorie sono considerate come "devianti" e vengono accomunate dal fatto che si tende a considerarne i comportamenti come contrari alle norme sociali, ai valori morali e ai precetti religiosi

tradizionalmente trasmessi, e per questo penalizzati e perseguiti spesso anche in modo molto esplicito.

La questione femminile

Come si è visto per gli stereotipi legati all'età, così anche il genere costituisce ancora oggi un ambito molto diffuso legato al pregiudizio. La società occidentale contemporanea continua a considerare le donne in modo differente rispetto agli uomini, attribuendo caratteristiche innate e svilenti nei confronti delle prime, e portando avanti ancora degli atteggiamenti di supremazia maschilista, nonostante le battaglie per la parità dei sessi che ormai contano centinaia di anni.

Nel tardo illuminismo nasce il **femminismo**, movimento di rivendicazione dei diritti delle donne, "nato per raggiungere la completa emancipazione della donna sul piano economico (ammissione a tutte le occupazioni), giuridico (piena uguaglianza di diritti civili) e politico (ammissione all'elettorato e all'eleggibilità), auspica un mutamento radicale della società e del rapporto uomo-donna attraverso la liberazione sessuale e l'abolizione dei ruoli tradizionalmente attribuiti alle donne"²⁸. Dalla prima ondata in Francia, in Italia ha avuto alcuni momenti di grande protagonismo dopo la Seconda guerra mondiale, con la nascita di associazioni femminili come UDI (Unione Donne Italiane, legata in origine al Partito comunista) e CIF (Centro Italiano Femminile, vicino alla Democrazia Cristiana), e il raggiungimento di primi importanti traguardi: si pensi al suffragio universale del 1946, alla Costituzione repubblicana che nel 1948 ha esteso alle donne il diritto di accedere a condizioni di uguaglianza negli uffici pubblici e nelle cariche elettive, alla legge del 1963 che permette alle donne di accedere a tutte le cariche, professioni e impieghi pubblici (compresa la magistratura fino ad allora vietata alle donne), alla legge del 1978 n. 104 sul diritto all'aborto, per arrivare fino alla legge che nel 1996 trasforma (finalmente) la violenza sulle donne in reato non più contro la morale ma contro la persona.

²⁸ Dizionario TReccani

Il femminismo è stato anche luogo di battaglia collettiva e sono diverse le associazioni e i movimenti femministi in Italia che nel corso degli anni ancora si battono a favore dell'uguaglianza tra uomini e donne e del sostegno all'empowerment femminile: ad esempio AWMR Italia²⁹, che opera per superare tutte le discriminazioni di tipo economico, culturale, sessuale e razziale nell'area del Mediterraneo, e l'abolizione di ogni forma di sfruttamento e violenza contro le donne, o come Casa Internazionale delle Donne³⁰, nato ufficialmente all'inizio degli anni '90, è un progetto unico nel suo genere e punta a valorizzare l'impegno politico e sociale delle donne, proponendo anche servizi e consulenze. Tra le esperienze di maggiore rilievo merita una menzione anche il Centro di Documentazione Donne di Bologna, nato alla fine degli anni Settanta come centro di ricerca e iniziativa delle donne di Bologna, all'interno del quale oggi sono ospitati la Biblioteca delle Donne, l'Archivio di storia delle donne e il Centro di iniziativa politica e culturale, e che oggi occupa un posto di primo piano in Italia e nel mondo.

Sul tema della lotta femminista è particolarmente interessante il libro di Silvia Federici "Il punto zero della rivoluzione" (Ombre Corte, 2014), nel testo l'autrice analizza come il lavoro domestico delle donne "non solo [sia] stata imposto alle donne, ma anche trasformato in un attributo naturale del nostro corpo e della nostra personalità femminile,...un'aspirazione, che si suppone derivi dal profondo della nostra natura"³¹. Il testo porta avanti l'idea, anzi, la necessità che le donne pretendano un salario per il lavoro domestico non retribuito, per affrancarsi dal ruolo sociale che il capitalismo ha affibbiato loro, come coloro che si occupano del marito dopo una giornata di duro lavoro perché "avere qualcuno a casa che si prender cura di te è l'unica condizione per non impazzire dopo un giorno trascorso alla catena di montaggio o alla scrivania"³²; ma più profondamente è per rifiutarlo e per far sì che la richiesta di salario

²⁹ <https://awmr-donneregionemediterranea-italia.blogspot.com/p/iniziative.html>

³⁰ <https://www.casainternazionaledelledonne.org/chi-siamo/>

³¹ op. cit., p.32

³² ibidem, p.34

renda visibile questo lavoro sommerso che relega la donna ancora in un rapporto subordinato rispetto non ad un uomo soltanto, ma all'intero mondo maschile.

1.4 Lo stereotipo di genere

Nonostante la società occidentale moderna sia tra le più sviluppate e avanzate dal punto di vista dei diritti, della tolleranza e dell'uguaglianza almeno dal punto di vista formale, risulta comunque evidente che sia ancora una società a prevalenza maschilista, in cui le regole, l'organizzazione sociale, lavorativa e dei servizi siano ancora a vantaggio degli uomini.

E' possibile analizzare la questione sotto diversi punti di vista: dal punto di vista normativo, occupazionale, di welfare, di comunicazione e immagine. Gli esempi e i dati riportati fanno maggiormente riferimento alla questione italiana per maggiore facilità nella reperibilità e per meglio inquadrare in una cornice teorica il mio lavoro di progetto.

Le normative

L'art. 37 della Costituzione dice "La donna lavoratrice ha gli stessi diritti e, a parità di lavoro, le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore. le condizioni di lavoro devono consentire l'adempimento della sua essenziale funzione familiare...". Già in queste due frasi possiamo trovare alcune criticità: innanzitutto sull'aspetto retributivo, se è vero che l'uguaglianza è garantita a livello formale, a livello pratico non sempre è così. Esistono ancora delle differenze retributive all'interno delle stesse posizioni lavorative e comunque quello che risulta evidente è che ci siano delle differenze rispetto all'accesso a posizioni lavorative di alto livello da parte delle donne. Inoltre nell'articolo è specificata la figura della donna come "essenziale funzione familiare", una specifica che incasella ancora una volta la donna nella sua funzione domestica di cura della casa e della famiglia.

Il diritto antidiscriminatorio conta diverse leggi a tutela della donna, l'art 15 dello Statuto dei Lavoratori (1970), la legge del 30/12/71 n. 1204 a tutela delle lavoratrici madri, la legge Balbo 53/2000 che ha originato il sistema dei congedi

parentali, le direttive europee degli anni '90, ma c'è ancora molto da fare. L'obiettivo della parità di genere non può certo ritenersi raggiunto, è stato infatti inserito come uno degli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile dove si legge³³ "Obiettivo n.5: Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e ragazze" e al punto 5 "Garantire piena ed effettiva partecipazione femminile e pari opportunità di leadership ad ogni livello decisionale in ambito politico, economico e della vita pubblica" andando quindi a sottolineare come queste disuguaglianze siano ancora presenti, non solo a livello culturale e di considerazione sociale, ma anche a livello lavorativo.

I dati Istat³⁴ infatti segnalano come nel 2018 nell'Unione europea le donne hanno guadagnato il 14,8% in meno degli uomini (confrontando la retribuzione lorda oraria media), negli stati membri l'Italia si distingue con solo il 5% (2017) di differenza tra i due stipendi. La professione che ha registrato differenze più ampie è quella dei manager, segno come ancora insista sulle donne un segregazione occupazionale verticale che cerca di ostacolare gli avanzamenti di carriera, concentrando uomini e donne in posizioni occupazionali diverse per genere.

Riflettendo anche sulla legge della tutela della lavoratrice madre e sui congedi parentali, è possibile evidenziare che nonostante le tutele e i diritti delle donne i dati rivelano comunque una problematica: dell'indagine Istat "Avere figli in Italia negli anni 2000"³⁵ si evince come il 22,4% delle donne occupate all'inizio della gravidanza, non lo è più a distanza di due anni dalla nascita del figlio, e che esiste ancora il pericolo di lasciare o di perdere il lavoro con la maternità soprattutto al Sud (33,9% contro il 16,3% del Nord-Ovest). Tra i motivi di questo andamento il 67,1% delle donne lamenta una difficoltà di conciliazione degli impegni lavorativi con quelli familiari, mentre il 13,5% lamenta insoddisfazione per il lavoro svolto: questo dimostra come sia necessario che l'attenzione venga

³³<https://unric.org/it/obiettivo-5-raggiungere-luguaglianza-di-genere-ed-emancipare-tutte-le-donne-e-le-ragazze/>

³⁴ <https://www.istat.it/donne-uomini/bloc-2d.html?lang=it>

³⁵ https://www.istat.it/it/files/2015/02/Avere_Figli.pdf

rivolta non solo alle politiche di tutela, ma anche ai successivi servizi di welfare che possano sostenere le madri lavoratrici nel mondo del lavoro.

Un'ulteriore riflessione riguarda il rientro al lavoro dopo la maternità: in una società dove la tecnologia fa grandissimi avanti in brevissimo tempo, le donne assenti per maternità per diversi mesi rischiano di rientrare al lavoro e di ritrovarsi non aggiornate, con successiva insoddisfazione, se non addirittura cambi di mansione (rischio che per l'uomo non c'è), per questo credo sia necessario pensare anche a sostegni alla riqualificazione professionale delle donne dopo lunghi periodi di assenze.

Ampliando lo sguardo fuori confine si possono nominare la Conferenza di Pechino del 1995, con la sua Piattaforma d'Azione è il testo politico più rilevante e tuttora più consultato dalle donne di tutto il mondo. Suddivisa in 12 "aree critiche" (donne e povertà, istruzione, violenza, economia,...) ciascuna delle quali contiene un'analisi del problema ed una lista degli obiettivi strategici che i governi, le organizzazioni internazionali e le società civili devono perseguire per realizzare le finalità della Conferenza.

E ancora la Conferenza di Istanbul del 2011 sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica. In questa convenzione, che come tale può essere solo ratificata dagli stati quindi non obbligatoria, i principi espressi rimangono comunque molto generali. Viene riconosciuta comunque l'asimmetria tra uomini e donne, il dominio degli uomini sulle donne, la violenza sulle donne come elemento strutturale della società; da sottolineare il fatto che questo sia il primo documento ufficiale in cui viene nominata la violenza domestica.

Si può quindi concludere che per quanto la discriminazione diretta nei confronti delle donne sia formalmente eliminata dai documenti e normata dalla legislazione, comunque permangono degli elementi di discriminazione indiretta che ancora categorizzano le donne all'interno di un gruppo sociale, con stereotipi che ancora influenzano le decisioni e la legislazione.

Il lavoro

Una frase di John Medaille, studioso e ricercatore dell'università di Dallas, spopola sui social negli ultimi anni: "Ci si aspetta che le donne lavorino come se non avessero figli e allevino figli come se non avessero lavoro". Il tema interseca tra loro aspetti riguardanti i servizi del welfare, che verranno analizzati più avanti, e aspetti lavorativi della donna contemporanea sui quali qui mi soffermerò.

I dati Istat al 2022 rilevano che il 42,2% delle donne è occupato da una lavoro retribuito³⁶, un dato che seppur ancora basso, registra degli aumenti anche nelle regioni del Sud d'Italia. Il divario comunque tra Nord e Sud rimane ancora molto ampio, come pure esistono ancora delle differenze nelle donne occupate con un lavoro retribuito tra chi ha figli e chi non ne ha, rilevando un numero maggiore di occupate tra chi non ne ha.

Ho volutamente specificato "lavoro retribuito" in quanto è ancora dato per scontato, svilito e naturalizzato l'altro tipo di lavoro delle donne, quello domestico, non retribuito ovviamente. Le politiche del governo parlano ancora di "conciliazione" lavoro-famiglia rimarcando quasi l'aspetto positivo del doppio lavoro fuori e dentro casa, quando invece credo sarebbe più corretto parlare di "bilanciamento" tra i due aspetti, mettendo anche nel piatto della bilancia gli uomini, l'altra metà della famiglia su cui dovrebbe ricadere la responsabilità del lavoro domestico.

"All'interno della coppia senza figli, la donna dedica in media tre ore e un quarto al giorno ai compiti familiari, mentre l'uomo vi dedica un'ora e un quarto. Quando la coppia ha figli, la parte dell'uomo resta esattamente la stessa...la donna passa con due figli a quasi cinque ore"³⁷. Quindi un primo aspetto importante nella questione lavorativa è questo aggravio nei confronti delle donne di una parte importante di tempo ed energie da dedicare all'aspetto domestico, che inevitabilmente influisce sull'aspetto lavorativo: i dati riportano

³⁶<https://www.ilsole24ore.com/art/il-lavoro-femminile-cresce-ma-e-ancora-trop-po-poco-422percento-AEWkC5TB>

³⁷ C. Delphy, "Per una teoria generale dello sfruttamento. Forme contemporanee di estorsione del lavoro", Ombre Corte, Verona, 2020, p. 22

infatti inoltre quanto il contratto part-time sia maggiormente diffuso tra le donne³⁸.

Un secondo aspetto è quello delle posizioni di lavoro e della segregazione occupazionale verticale: le donne principalmente sono occupate nel terzo settore e nei servizi di cura (quasi 700 mila presenze femminili su un totale di 850 mila lavoratori nel settore)³⁹, pochissime occupano posti dirigenziali (del personale che occupa ruoli dirigenziali solo il 28% è donna⁴⁰) o lavori nell'industria, nella costruzione, nella meccanica. Anche questo è frutto dello stereotipo che dai tempi dei tempi individua la donna come maggiormente incline alla cura, alla pazienza, all'ascolto relegandola automaticamente nei lavori che le competono. Da qui anche una segregazione occupazionale orizzontale, che vede una concentrazione di uomini e donne in determinati settori occupazionali: le donne sono maggiormente inserite in lavori di pulizia, di receptionist, di insegnamento, come se le si attribuissero maggiori competenze per la sua natura femminile in tali settori.

Il dott. Campo⁴¹, magistrato e presidente della Sezione del lavoro di Vicenza, afferma come negli ultimi anni non vengano portati avanti dalle donne contenziosi legati al maggiore grado o livello lavorativo, ma lo facciano principalmente gli uomini. Le donne quindi non solo si accontentano di occupare un minore livello lavorativo, ma nemmeno si battono per ottenere riconoscimenti che spetterebbero loro; uno stereotipo quindi non solo affibbiato dalla società, ma anche autoinflitto. “In questi casi, certamente, la scarsa numerosità di azioni giudiziarie individuali o delle Consigliere di parità (ai sensi degli artt. 36-41 del D.Lgs. n. 198/2006) può essere spiegabile per il timore delle vittime di subire pesanti ritorsioni, pur a fronte di un apparato normativo di protezione che condurrebbe, oltre alla dichiarazione di nullità degli atti discriminatori, anche alla condanna dell'autore delle discriminazioni alla

³⁸https://oa.inapp.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.12916/3396/INAPP_Esposito_Gender_Policies_Report_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

³⁹ <https://valori.it/terzo-settore-intervista-claudia-fiaschi-donne-finanza/>

⁴⁰ <https://valori.it/wp-content/uploads/2022/02/Capire-la-finanza-Donne-e-finanza.pdf>

⁴¹ Seminario “Genere e giustizia al lavoro”, corso di “Famiglie, genere e pluralismo”, 26/04/22

predisposizione di un piano di rimozione delle stesse, nonché alla revoca di benefici, di agevolazioni finanziarie e creditizie e di appalti pubblici” scrive Valeria Filì nella rivista *LavoroDirittiEuropa* (n.2/2021), considerando che esiste quello che viene chiamato “gender wage gap”, cioè il differenziale salariale tra lavoratori e lavoratrici, fenomeno che cozza contro tutte le norme di legge (a partire dall’art. 37 Cost. per arrivare sino al D.Lgs. n. 198/2006, passando per le leggi nn. 903/1977 e 125/1991) ma che comunque viene rilevato in diverse indagini, come ad esempio nel XVI Rapporto annuale dell’INPS pubblicato a luglio 2017⁴².

Le politiche sociali

“Nidi e scuole dell’infanzia: tutti pensano che siano al servizio delle donne, create “per le donne”⁴³, così si legge nel paragrafo intitolato “Le cosiddette politiche sociali” della sociologa francese Christine Delphy. E non è difficile capire come questo concetto sia oggi attribuibile ad uno stereotipo della donna come madre che istintivamente e naturalmente si prodiga per la cura dei figli, ecco che allora se la donna non può, nascono i servizi per l’infanzia. La legge che in Italia istituisce gli asili nido comunali con il concorso dello stato è la n. 1044 del 1971 e si legge “Gli asili-nido hanno lo scopo di provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l’accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale”⁴⁴, servizi nido per aiutare la donna, appunto. Ma per la legge i figli sono di entrambi i genitori, quindi ancora non è chiaro come mai siano proprio le donne a doversene occupare e i servizi creati per i “loro” bisogni.

Parlando dei servizi per l’infanzia poi, c’è da sottolineare come nei comuni non sempre siano garantiti i posti a tutti i bambini, soprattutto nella fascia 0-3 anni,

⁴²<https://www.lavorodirittieuropa.it/dottrina/parita-e-non-discriminazione/698-le-difficili-liberta-delle-donne-tra-gender-wage-gap-soffitti-di-cristallo-e-bassa-fecondita>

⁴³ C. Delphy, “Per una teoria generale dello sfruttamento. Forme contemporanee di estorsione del lavoro”, Ombre Corte, Verona, 2020, p. 43

⁴⁴ https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l1044_71.html

tra le donne che lavorano solo il 37,8% si rivolge ad un servizio nido e le motivazioni di chi non richiede tale servizio sono per il 50,2% la retta troppo alta, e per l'11,8% per la mancanza di posti⁴⁵. Da questo punto di vista l'Italia è ancora lontana dall'obiettivo che l'Unione europea aveva fissato dei 33 posti ogni 100 bambini, e ci sono anche sotto questo aspetto divari molto importanti tra il Nord e il Sud d'Italia: infatti se il centro-nord ha quasi raggiunto l'obiettivo (32%), nel Mezzogiorno i posti ogni 100 sono solo 13,5 e il servizio è garantito in meno della metà dei comuni (47.6%)⁴⁶. Certamente a fronte di un'offerta minore di posti nei servizi per l'infanzia corrisponde anche una domanda minore: al Sud le donne sono occupate solo per il 33%, si capisce quindi come una famiglia con la mamma disoccupata non veda la necessità di affrontare il costo di un servizio nido. Quindi si può anche affermare che i dati portino alla luce quella che in realtà è una questione culturale, ma ci si domanda anche quanto la disoccupazione delle mamme sia dovuta a scelte familiari e quanto proprio all'impossibilità di avere un posto dove lasciare il proprio figlio.

Comunque, le prime che ci rimettono sono di nuovo le donne, considerate come quelle che nella coppia debbano rimanere a casa dal lavoro per occuparsi dei figli o che debbano richiedere il lavoro a tempo parziale per supplire alla mancanza dei servizi nell'organizzazione familiare. La Delphy riporta come nel caso delle donne francesi gli impieghi a tempo parziale sono occupati per l'80% dalle donne, in Italia i dati del Gender Policies Report 2021 elaborato dall'Inapp (Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche) riportano come il 49,6% dei contratti delle donne sia a tempo parziale, rispetto al 26.6% degli uomini.

Alla cura dei figli si aggiunge anche la cura dei familiari, in genere dei genitori anziani che aumentano man mano che decresce la natalità. Anche in questo caso i servizi scarseggiano e le donne sono, ancora una volta, date per scontate nella cura e nell'accudimento dei cari.

⁴⁵ https://www.istat.it/it/files/2015/02/Avere_Figli.pdf

⁴⁶ <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/04/Rapporto-nazionale-Asili-nido-in-Italia.pdf>

Sia per i bambini che per gli anziani esistono dei servizi privati, ma i costi risultano decisamente alti andando così a creare una gerarchia nella quale le famiglie più abbienti possono permettersi di pagarli permettendo alla donna di lavorare, quelle più povere invece no.

La comunicazione e le immagini

Basta sfogliare una rivista e guardare la televisione per essere invasi da immagini che hanno come soggetti principalmente le donne, anche quando il servizio promosso non è strettamente legato all'universo femminile: l'acqua che migliora la digestione, una compagnia aerea, la crema che fa passare il raffreddore ai bambini, hanno come protagonista la donna. Lo stereotipo della donna che accudisce, che cura, si diffonde anche nella comunicazione di massa. L'Autorità Garante per le Comunicazioni ha sempre posto particolare attenzione nell'assicurare il rispetto dei diritti fondamentali della persona nel settore della comunicazione, fungendo anche da garante per l'utenza contrastando ogni forma di comunicazione.

Nel 2004 il Comitato Media e Minori scrive in un documento particolarmente critico rispetto alla rappresentazione della donna in televisione: "quello che la televisione rappresenta e rafforza ogni giorno è 'un modello' più che semplicemente un'immagine femminile. Le donne, questo ci dice la televisione, per lo meno quelle giovani e belle, trovano normale usare il proprio corpo e l'ammiccamento erotico continuo come un mezzo per 'arrivare'. Questo è il messaggio prevalente, inequivocabile quanto inaccettabile"⁴⁷. Da qui l'invito alle emittenti di prestare maggiore attenzione sul tema, fino alla delibera del 2017 "Raccomandazione sulla corretta rappresentazione dell'immagine della donna nei programmi di informazione e di intrattenimento" con l'obiettivo di garantire una rappresentazione reale e non stereotipata del mondo femminile e la promozione di programmi che non inducano alla fuorviante percezione dell'immagine femminile.

⁴⁷<https://www.corecomlombardia.it/wps/portal/site/comitato-regionale-comunicazioni/ DettaglioAvviso/mass-media-e-rappresentazione-dell-immagine-femminile>

Nel corso del 2019 CARES-Osservatorio di Pavia ha realizzato, per il secondo anno consecutivo, il Monitoraggio sulla rappresentazione della figura femminile nella programmazione Rai⁴⁸, quello che è emerso è un generale rispetto dei principi di tutela all'immagine della donna, una diminuzione delle forme discriminatorie più gravi e palesi (2,2%, 2019; 4,4%, 2018), e ancora diffuse forme stereotipate più sottili, con una diminuzione anche di programmi che sfidano gli stereotipi di genere per promuovere invece identità, modelli di ruolo e relazioni di genere innovative.

Diversi Comitati nelle Regioni hanno portato avanti ulteriori iniziative di studio e approfondimento sul tema attraverso diverse iniziative, come ad esempio il Protocollo d'intesa su "Donne e media" proposto dal Corecom Emilia-Romagna⁴⁹ nel 2014, finalizzato a promuovere un'informazione attenta a valorizzare l'identità di genere e a sensibilizzare il territorio regionale sul tema degli stereotipi di genere, e il *Regolamento di Agcom in materia di rispetto della dignità umana e del principio di non discriminazione e di contrasto all'hate speech* (delibera Agcom 157/19/CONS del 15 maggio 2019) che intende andare a regolamentare non solo i media tradizionali (televisione), ma anche i video fruibili on demand e i diversi contenuti audiovisivi che in questi anni stanno prendendo sempre più il sopravvento.

La cultura occidentale rimarca però ancora lo stereotipo della donna fisicamente perfetta, con misure impossibili, con diete facili e veloci, standard difficilmente raggiungibili che però sono così tanto diffusi da divenire scontati e ricercati nella quotidianità, non solo nelle relazioni di coppia, ma anche nel settore lavorativo dove l'immagine spesso viene richiesta a fianco del curriculum, ma che niente ha a che vedere con l'occupazione per la quale ci si candida. "Questo modo di intendere la presenza del corpo femminile nello spazio pubblico è innanzitutto estetico e decorativo, cioè spogliato del suo valore politico. Prima di essere una cittadina che si muove nello spazio

⁴⁸ ibidem

⁴⁹<https://parita.regione.emilia-romagna.it/documentazione/documentazione-temi/media-e-comunicazione/2022-protocollo-d2019intesa-donne-e-media-per-promuovere-una-rappresentazione-rispettosa-del-genere-femminile-nell2019ambito-dell2019informazione-e-della-comunicazione>

pubblico, la donna è percepita come un oggetto da guardare”⁵⁰. La donna dunque messa sotto la lente di ingrandimento prima di tutto dall’industria della bellezza che ne definisce l’aspetto estetico e, di conseguenza, anche il valore politico e sociale.

Nella **teoria dell’oggettivazione**⁵¹ si definisce come i corpi femminili vengano valutati e osservati in misura maggiore rispetto a quelli maschili, e percepiti come *oggetti*. Le donne quindi, non sono viste come esseri umani dotati di pensiero, opinioni, desideri, ma come oggetti sessuali. Vivere in una cultura che oggettivizza sessualmente il corpo femminile porta le donne a fare altrettanto, ad interiorizzare la prospettiva di un osservatore esterno sul proprio corpo dando così vita all’auto-oggettivazione, cioè “l’atto di vedere il sé, e in particolare il corpo, da una prospettiva in terza persona: le donne sono portate a guardarsi come osservatrici del loro sé fisico”⁵², questo porta ad una frammentazione della coscienza e, cosa ancora più grave, va anche ad incidere negativamente sulle prestazioni cognitive, le risorse intellettuali ed emotive. Un rischio non solo per quelle donne che considerano la cura dell’aspetto fisico come una priorità, ma per tutte, anche quelle con diversi interessi, con aspirazioni lavorative e successi professionali: “per quanto tu possa essere una scrittrice o un’ attivista impegnata, guardando per caso il tuo riflesso su una vetrina o incontrando il tuo sguardo davanti allo specchio ti sentirai in colpa. Stai seguendo la tua vocazione, è vero, ma non stai facendo abbastanza per la tua cellulite, la pancia, le occhiaie”⁵³.

Senza dubbio in ogni epoca storica sono esistiti dei canoni di bellezza da seguire, come pure è vero che gli standard cambiano ancora oggi a seconda delle culture, ma il problema nasce quando questi standard vanno ad incidere sul modo in cui il soggetto ha coscienza di sé e del proprio corpo, sulle

⁵⁰ M. Gancitano, “Specchio delle mie brame”, Einaudi, Torino, 2022, p.54

⁵¹ B. L. Fredrickson & T. A. Roberts, Objectification Theory: Toward Understanding Women’s Lived Experiences and Mental Health Risks, in *Psychology of Women Quarterly*, 21 (2), 1997, pp. 173-206

⁵² ibidem, p. 113

⁵³ ibidem, p.123

relazioni, sull'organizzazione sociale e sulla possibilità di partecipare alla vita pubblica.

Una considerazione del corpo che influenza a partire dall'educazione che si riceve fin da bambini, come sottolinea Elena Gianini Belotti nel testo "Dalla parte delle bambine" dove sottolinea come la cura del neonato maschio o della neonata femmina fosse differente: ad esempio nell'allattamento le bambine venivano "addestrate" a poppare con cautela perchè non fossero voraci nel nutrirsi dal seno, addestramento che ai maschi veniva fatto in misura minore. Una differenza di educazione che si evidenzia anche dal punto di vista della sessualità, incoraggiata nei maschi lasciando che esplorino il loro corpo, e inibita nelle femmine: "in questo diverso modo di valutare le prime attività di natura sessuale del bambino c'è già il pregiudizio che il maschio sia dotato per natura di istinti sessuali molto più potenti di quelli delle femmine e che quindi le sue attività erotiche debbano essere tollerate se non proprio incoraggiate"⁵⁴.

Come afferma Loredana Lipperini nel suo libro "Ancora dalla parte delle bambine" (Feltrinelli, 2007) "oggi nessuna mamma ammetterà di porsi con atteggiamento diverso di fronte al suo neonato, a seconda che sia un maschio o una femmina"⁵⁵, almeno per i primi 12 mesi; ma questo accadrà dopo, quando la bambina verrà circondata dal mondo di scarpette, abitudini e pupazzetti, capendo ben presto che cosa ci si aspetta da lei non solo a casa, ma anche a scuola, dove il suo essere tranquilla, posata ed educata, le farà raggiungere l'affetto e l'approvazione di chi le sta intorno. I bambini quindi, prima di avere dei personali sogni, desideri e caratteristiche, imparano a percepire sé stessi attraverso gli occhi degli adulti che stanno loro intorno, le loro aspettative e, perchè no, anche le loro paure.

1.5 Nuove identità e abbattimento degli stereotipi

La società occidentale è in continuo cambiamento, il movimento di persone, merci, culture, idee, diventa sempre più veloce e di massa e, inevitabilmente,

⁵⁴ E. G. Belotti, "Dalla parte delle bambine", Feltrinelli, Milano, 1994, p. 45

⁵⁵ op. cit., p.105

questo porta a delle conseguenze sull'organizzazione sociale e su come gli individui percepiscono la loro identità e il loro posto nel mondo.

Anche nel mondo lavorativo si vedono i primi grandi cambiamenti che interessano le nuove generazioni: non più l'unico obiettivo della ricerca del posto fisso, del lavoro sicuro per mettere su famiglia, ma lavori innovativi, diversi, anche saltuari ma votati alla passione, alla ricerca.

In questa nuova società anche le donne stanno cercando il loro nuovo posto e stanno portando avanti soprattutto la necessità di essere viste non più come una categoria stabile, ma come singole persone con interessi, obiettivi, passioni. Se è vero che “per una donna diventare madre è un aspetto determinante dello status sociale, un elemento indispensabile per guadagnare il rispetto del proprio ambiente”⁵⁶ per cui le donne sentono ancora il peso delle aspettative che la società ha su di loro, è anche vero che sempre più donne invece hanno il coraggio e la forza di trasformare la tradizione per ritagliarsi uno spazio di crescita, di carriera lavorativa.

Da Fabiola Ginotti, direttrice generale del CERN di Ginevra, a Ursula Gertrud von der Leyner, politica tedesca Presidentessa della Commissione Europea, fino all'astronauta italiana comandante della stazione spaziale Samantha Cristoforetti, sono molte e diverse le donne che nella storia sempre più si distinguono, non senza fatica, per la loro voglia di fare la differenza.

E in una società multiculturale e avanzata come quella occidentale non ha più senso portare avanti tradizioni patriarcali di supremazia dell'uomo, di stereotipi caratteriali tipici di femmine e maschi, di percorsi di istruzione più femminili o maschili, di lavori o posizioni di dirigenza riservati agli uomini. Le ricerche e la storia dimostrano come uomini e donne di tutto il mondo abbiano delle competenze e delle singolarità che li differenziano gli uni dagli altri e che li possono portare a realizzare obiettivi mai pensati prima.

Principi di uguaglianza, seppure con maggiore fatica in certi stati e culture, si stanno sempre più diffondendo per sostenere ogni persona nel suo percorso di crescita e soddisfazione personale. Forme di tolleranza anche nelle proprie

⁵⁶ C. Delphy, “Per una teoria generale dello sfruttamento. Forme contemporanee di estorsione del lavoro”, Ombre Corte, Verona, 2020, p. 36

preferenze sessuali, nuovi modi di vivere il proprio corpo e nuove forme di famiglie man mano si diffondono, tanto da avere la necessità di normarle e tutelarle anche a livello legislativo, danno una finestra di speranza sulla realtà che ci circonda.

Non si può certo sostenere che tutto questo sia stato raggiunto senza fatica, senza vittime e senza sopraffazioni, a livello politico, culturale e sociale, ma credo che si possa affermare come, seppur lento, il cambiamento in tale senso non possa essere fermato e sia destinato a coinvolgere sempre più ambiti della nostra vita.

Anche nel **linguaggio** stiamo assistendo ad un cambiamento interessante: da sempre il linguaggio italiano ha utilizzato l'accezione maschile quando si trattava di generalizzare dei concetti, ora si assiste a nuove forme di linguaggio scritto e orale che introducono lo *schwa*, simbolo dell'alfabeto fonetico internazionale IPA (che intende assegnare un simbolo per ogni suono esistente) e che indica il suono che rappresenta l'incontro fra tutte le vocali: non più maschile e femminile dunque, ma una Θ che racchiude entrambi. Sulla questione è intervenuta anche la sociolinguista Vera Gheno che in un'intervista⁵⁷ sostiene come in questo momento storico si stia vivendo un periodo frizzante dal punto di vista culturale, sociale e anche linguistico. Un nuovo modo inclusivo di parlare e di scrivere dunque, che ha duplice finalità di non mettere a disagio nessuno per delle convenzioni stabilite in una società dove non c'era la consapevolezza della diversità oggi faticosamente conquistata, ed eliminare la supremazia linguistica del maschile sul femminile. Un cambiamento che intende far riflettere sul modo in cui si definiscono le persone che fanno parte della società, anche in questo modo si può costruire una società migliore.

Come ho più volte sottolineato, a livello formale, normativo e anche linguistico, l'abbattimento dello stereotipo e delle discriminazioni di genere sembrano essere a buon punto, ma a livello informale e quotidiano questa battaglia è ancora lontana, e necessita di essere continuata.

⁵⁷ <https://thesubmarine.it/2020/08/03/schwa-linguaggio-inclusivo-vera-gheno/>

Ecco allora che l'istruzione, le agenzie di formazione, i servizi di sostegno alle famiglie, i professionisti in ambito sociale devono impegnarsi affinché, siano dati spazio e voce a questa nuova società e, un pezzetto dopo l'altro, ogni mattone del muro della discriminazione venga smantellato.

L'educazione di genere

L'educazione di genere vuole essere lo strumento per intraprendere questo cambiamento attraverso una pedagogia che sveli come ogni intervento educativo sia influenzato dal posizionamento di genere dei destinatari e di chi lo mette in atto. Non si tratta solo di dare voce alla questione femminile, ma "richiede un ulteriore movimento in avanti: educare al genere, dunque, deve significare educare ad articolare la complessità"⁵⁸.

In questo senso si vuole dare spazio alla complessità dei singoli nella società, alle esperienze dei soggetti, per arrivare a costruire una cittadinanza attiva e una democrazia. L'obiettivo quindi è quello di fare in modo che ogni uomo e ogni donna si sentano liberi di esprimere la propria identità, senza avere paura di trasgredire i modelli dominanti.

La scuola è la prima agenzia educativa a dover mettere in atto questo atteggiamento di ascolto, per guidare i ragazzi e le ragazze alla propria autonomia, nella consapevolezza del proprio valore, dei talenti e delle peculiarità di ciascuno, libera di attingere all'universo maschile o femminile. "Il fine è che ciascuno e ciascuna si senta libero/a di aprire nuove strade, nuovi orizzonti per i quali il proprio progetto di vita non sia stretto nella dimensione normativa della maschilità e della femminilità, ma diventi un'occasione di esplorazione e di sperimentazione di sé"⁵⁹. Tornerò ad affrontare il tema dell'educazione di genere nella prima infanzia nel quarto capitolo, esponendo anche un progetto realizzato da me in una scuola dell'infanzia.

A fianco dell'educazione di bambini e bambine però è necessario educare gli adulti, non solo quelli che si occupano direttamente di educazione (insegnanti, educatori, genitori, psicologi, pedagogisti), ma ampliare l'intervento ad un

⁵⁸ C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi, "Educare al genere", 2010, Carocci, Roma, p. 11

⁵⁹ ibidem, p. 23

grande numero di uomini e di donne: l'educazione di genere in quanto contrasto alle disuguaglianze e alle discriminazioni infatti, è un percorso utile per tutti per ampliare non solo le conoscenze in merito (pensiamo ancora alla fatica che si fa a differenziare il sesso dal *genere*), ma anche ad ampliare le proprie competenze per affrontare la complessità. Rossella Ghigi, Professoressa di Sociologia della famiglia e delle differenze di genere dell'Università di Bologna, nel suo libro "Fare la differenza" (Il Mulino, 2019) scrive: "Formare adulti consapevoli, siano essi il nostro medico di base, il nostro insegnante, o il nostro vicino di casa, significa permettere alla società di farsi carico delle disuguaglianze di genere, anche nella loro espressione più dura"⁶⁰.

Esistono già iniziative che coinvolgono genitori, insegnanti, educatori, e in alcuni casi esistono anche contesti lavorativi nei quali si propone un percorso di educazione di genere come aggiornamento per migliorare il dialogo, la collaborazione. Non sempre tali iniziative sono proficue e portano a risultati evidenziabili, ma sono un primo passo verso una nuova consapevolezza e un nuovo modo di pensare la società e i suoi stereotipi.

Nell'ambito dell'educazione agli adulti merita di essere citato il festival "Educare alle differenze"⁶¹ giunto ormai alla sua ottava edizione che coinvolge più di 200 associazioni che operano in Italia sull'educazione alle differenze, e che offre una splendida occasione di riflessione e autoformazione. L'associazione nazionale, nata nel 2017 da un'iniziativa nata dal basso e autofinanziata, lavora per sostenere la scuola pubblica e laica, artigiana di emancipazione e solidarietà, e per promuovere un'educazione che si fondi sulle differenze come valore e risorsa, non come problema o minaccia. Nella sua terza edizione ha anche sviluppato un protocollo di intenti rivolto agli enti locali perché investano in risorse e azioni negli obiettivi dell'educazione alle differenze, perché tali principi educativi possano trovare ampio spazio d'azione, in una società che, nelle sue diverse forme, opera seguendo obiettivi comuni.

⁶⁰ op. cit., p.121

⁶¹ <http://www.educarealldifferenze.it>

In una società dove i dati Istat riportano come una donna su tre abbia subito nella propria vita una qualche forma di violenza psicologica, fisica o sessuale⁶², risulta chiaro come sia fondamentale formare gli adulti nelle molteplici forme lavorative che ricoprono e non solo quando sono a contatto con bambini/e e ragazzi/e, perchè tutti possono fare la propria parte nella lotta alla disuguaglianza di genere.

Gli effetti di questo percorso possono essere riscontrati sotto diversi aspetti, secondo la pedagoga Elena Luppi⁶³, Professoressa del Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna, l'educazione di genere può portare a migliorare l'*empowerment* personale, in quanto consente di esprimere meglio i propri bisogni e mettere in atto azioni per soddisfarli, sviluppare empatia verso gli altri, e contribuire all'acquisizione di *life skills*, competenze sociali e relazionali. L'*empowerment* femminile è presente anche nell'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (programma sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU) dove si legge una visione generalizzata dell'emancipazione femminile con azioni che uniscano le ragazze insieme alle donne.

I risultati sono visibili anche a livello economico e sociale: come negli esempi delle donne al potere che ho prima citato, una maggiore possibilità di esprimere la propria vocazione, esplorando territori e percorsi formativi prima preclusi alle donne, permette una maggiore pluralità nelle occupazioni lavorative e nelle cariche dirigenziali, con effetti destinati ad aumentare nel tempo.

Un impegno, dunque, che a fronte di cospicue risorse e grandi fatiche, potrà determinare, a lungo termine, importanti e necessari cambiamenti nella ridefinizione e nell'organizzazione della società.

⁶²<https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne/il-fenomeno/violenza-dentro-e-fuori-la-famiglia/numero-delle-vittime-e-forme-di-violenza>

⁶³ B. Baschiera, D. Deluigi, E. Luppi, "Educazione intergenerazionale, Franco Angeli, Milano, 2014

Capitolo 2

Lo sviluppo dell'identità di genere nei bambini e nella bambine

In questo capitolo analizzerò nel primo paragrafo che cosa si intende per identità di genere e perchè è importante per le ricerche e per le analisi successive distinguerla dal sesso biologico, dall'orientamento sessuale e dal ruolo di genere, tutti elementi che fanno parte di ogni soggetto che vive all'interno di una società, ma che hanno valenze e significati diversi.

Nel secondo paragrafo illustrerò le teorie che cercano di spiegare lo sviluppo dell'identità di genere nei bambini e nelle bambine, ci sono infatti studi che danno maggiore rilevanza all'aspetto biologico, altri a quello socio-culturale, come le teorie della psicologia sociale.

In seguito proverò a descrivere le varie tappe di sviluppo dell'identità di genere nel bambino e nella bambina, osservando come gli atteggiamenti degli adulti che si prendono cura di loro vadano ad intervenire, anche inconsciamente, in tale sviluppo. Analizzerò in breve come i differenti comportamenti dei caregiver non influenzino solo gli atteggiamenti differenziati verso i maschi e le femmine, ma caratterizzino anche l'approccio corporeo che si hanno con i piccoli.

Lo sviluppo dell'identità di genere è anche condizionato dalle immagini che la società rimanda del bambino e della bambina, non solo nei negozi di abbigliamento e nella differenziazione dei colori (rosa per le femmine e azzurro per i maschi), ma anche nei giocattoli per l'infanzia, che rinviano già l'idea a cosa è accettabile o meno per maschi e femmine.

Infine tratterò il tema dello sviluppo dell'identità dei bambini all'interno di strutture familiari che stanno cambiando nel tempo, dando vita a nuove famiglie che costringono ad avere una visione più ampia del fenomeno e della sua complessità.

2.1 Identità sessuale e identità di genere

L'identità sessuale descrive la dimensione individuale e soggettiva del percepirsi sessuati, ed è l'esito della complessa interazione tra aspetti bio-psico-socio-culturali¹.

L'identità sessuale è vista come un costrutto multidimensionale da Shively e De Cecco come da numerosi altri autori² che ne distinguono quattro componenti: **sexo biologico, identità di genere, ruolo di genere, orientamento sessuale.**

Sexo e genere

La cultura occidentale ci fa identificare le persone secondo due categorie sessuali, maschi e femmine: il **sexo** è il primo elemento che si utilizza per definire una persona fin dalla nascita, una connotazione che fonda l'identità definita su base biologica. E' così che il neonato viene visto e identificato la prima volta da mamma, papà, nonni e amici, in tutte le società. La differenza binaria maschio/femmina è una delle categorie mentali più rigide e radicate nella mente umana³, siamo cioè sempre in grado di attribuire un'identità sessuale ai soggetti a partire da pochissimi elementi. Secondo questo paradigma ogni sesso corrisponde a caratteristiche morfologiche differenti e a pattern di comportamenti e atteggiamenti specifici che permettono alla società di identificarlo all'interno della categoria a cui appartiene.

Questa visione dicotomica persiste nonostante siano noti alcuni casi di persone intersessuali, fenomeno che si manifesta con la coesistenza in uno stesso individuo di caratteri maschili e femminili più o meno intermedi fra i due. In Italia non se ne conosce nemmeno il numero esatto, sono casi rarissimi come

¹ L. Bancroft, Human sexuality and its problems (3° edition). New York: Churchill Livingstone Elsevier, 2009

² M. G. Shively, & J. P. De Cecco, Components of sexual identity. Journal of Homosexuality, 1997, 3(1), pp. 41-48.

M. Rosario et al., Sexual identity Development among Gay, Lesbian, And Bisexual Youths: consistency and change over time. Journal of Sex Research, 2006, 43(1), pp. 46-58

R. L. Worthington et al., Development, reliability, and validity of the Measure of Sexual Identity Exploration and Commitment (MOSIEC). Developmental Psychology, 2008, 44(1), 22-33

³ <https://www.stateofmind.it/2017/07/identita-sessuale-natura-cultura/>

riferisce il medico pediatra Carlo Alfaro⁴, dato il ventaglio di situazioni che rientrano in tale situazione si stima che possano essere tra lo 0,02% e l'1,7% della popolazione, circa 30 milioni di persone nel mondo, un caso ogni 100 nascite. La prassi in questi casi è quella di gestire chirurgicamente il neonato scegliendo, secondo diversi parametri, verso quale sesso indirizzare gli organi genitali, ma spiega Manlio Converti, psichiatra e presidente Amigay APS (Associazione Medici e Personale Sanitario Lgbt e Gayfriendly) le associazioni intersessuali si stanno battendo affinché questa prassi venga abolita a favore di una tutela maggiore di queste persone, anche attraverso l'inserimento nei percorsi di accompagnamento alla nascita della nozione dell'esistenza di neonati con queste caratteristiche, l'integrazione dei minori intersessuali in equipe multidisciplinari, con referenti e percorsi regionali a livello terapeutico, diagnostico e psicologico⁵.

Un'altra variabile da considerare è la possibilità delle persone di intervenire chirurgicamente e con terapie ormonali per modificare il sesso con il quale si è nati, per uscire al binarismo sessuale o per allinearsi con la propria identità di genere, sono i *transessuali*, che vanno a mettere in discussione il dimorfismo imprescindibile del dato corporeo, andando ad aumentare la complessità con la quale va guardata la società contemporanea.

Questo elemento biologico viene elaborato all'interno della cultura nel quale il soggetto è inserito, tale elaborazione cambia di società in società, di epoca in epoca, e ne definisce il **genere**. Il genere è "la trasmissione di significati, aspettative, comportamenti e gusti che in ogni società vengono coltivati rispettivamente da maschi e da femmine"⁶. Il genere quindi è l'esito dell'organizzazione sociale delle differenze sessuali, è quindi una parte della persona che viene definita e trasmessa culturalmente.

⁴ http://www.quotidianosanita.it/cronache/articolo.php?articolo_id=90215

⁵ ibidem

⁶ R. Ghigi, "Fare la differenza", Il Mulino, Bologna, 2019, p.16

Il termine *genere* ha diversi significati:

- nel suo significato più ampio, indica una nozione che comprende in sé più specie o rappresenta ciò che è comune a più specie, ad esempio gli appartenenti alla specie umana in quanto aventi caratteristiche comuni;
- nella categoria grammaticale distingue tra maschile, femminile e in certe lingue neutro;
- nell'ambito del pensiero femminile e femminista spesso è utilizzato per indicare le donne, privilegiando la peculiarità della condizione femminile ritenuta storicamente, socialmente e culturalmente svantaggiata rispetto a quella maschile e dunque necessitante di una particolare condizione (ad esempio diritto di genere, politica di genere,...).

Nella letteratura anglosassone, contesto di sviluppo della categoria, il nodo centrale per comprendere il *gender* è porlo in rapporto al *sex*: *sex* indica la condizione biologica dell'uomo e della donna, dell'essere maschio o femmina (come si nasce); *gender* indica la percezione psicologica interiore della propria identità (come si sente), ma anche la condizione sociale, storica e culturale esteriore (come si appare agli altri), nei comportamenti, nelle abitudini, nei ruoli che sono attribuiti e vengono assunti dalla mascolinità e dalla femminilità⁷. Quindi *sex* indica come siamo nella condizione naturale, alla nascita, e *gender* come diventiamo, la condizione acquisita.

Tenendo presente questi elementi possiamo comunque definire che “il sesso suddivide la popolazione in due soli gruppi sulla base delle finalità riproduttive della specie, e che genere e sesso sono in un rapporto che vede il primo come il costruito che parte dal secondo: una sorta di sovrastruttura che ha la sua base biologica. Natura e cultura, insomma”⁸.

Questa dicotomia *sex/genere* è stata un'ideologia che ha caratterizzato i primi studi, come puntualizza Linda Nicholson⁹ successivamente il *genere* non è stato più inteso come qualcosa di diverso dal sesso, dove il primo era solo “il

⁷ L. Palazzini, “Sex/gender: gli equivoci dell'uguaglianza”, Giappichelli, Torino, 2011, p.2

⁸ R. Ghigi, “Fare la differenza”, Il Mulino, Bologna, 2019, p.18

⁹ L. Nicholson, “Interpreting Gender”, Chicago Journal, vol. 20, n.1, 1994, pp. 79-105

vestito” del secondo. Piuttosto sotto l'influenza delle teorie poststrutturaliste e postmoderne francesi negli anni Ottanta e Novanta si è cominciato a considerare questi concetti non più distinti e in opposizione tra loro, ma intrecciati e connessi. “Lo stesso concetto di sesso è stato considerato un costruito sociale, così come lo stesso concetto di *genere* è stato a sua volta messo in discussione, in particolare nelle teorie femministe poststrutturaliste o *postgender*, visto come un'ulteriore gabbia che rischia di confermare le tradizionali categorie di genere, da cui cercare di sfuggire, in primo luogo, per rendere conto dell' esistenza di una pluralità di soggettività non collocabili entro la classica visione binaria uomo/donna”¹⁰.

Identità di genere

Batini¹¹ offre una definizione di identità di genere intendendola come “la relazione che un individuo ha con il proprio essere biologico, sta ad esprimere “come io mi sento e mi percepisco” (come qualsiasi parte dell'identità entra in dialogo con quello che di me sentono, percepiscono e mi restituiscono gli altri) rispetto al mio sesso biologico, congruente o incongruente”¹².

Il termine ***identità di genere*** è stato coniato ed usato nel linguaggio di ogni giorno dal sessuologo John Money et al. (1972) e dallo psicoanalista Robert Stoller (1968)¹³.

Money, ricercatore statunitense, indicava con identità di genere “il senso di se stesso, l'unità e la persistenza della propria individualità maschile e femminile o ambivalente (di grado minore o maggiore), particolarmente come esperienza di percezione sessuata di sé stessi e del proprio comportamento”¹⁴. Concettualizza il *gender* “oltre” il *sex* in una prospettiva meta-biologica, come espressione esteriore e pubblica (ciò che si osserva in ambito sociale, storico e

¹⁰ S. Capecchi, “La comunicazione di genere”, Carocci, Firenze, 2018, p. 18

¹¹ F. Batini, “Comprendere la differenza: verso una pedagogia dell'identità sessuale”, Armando, Roma, 2011

¹² ibidem, p.19

¹³ <https://www.stateofmind.it/2017/07/identita-sessuale-natura-cultura/>

¹⁴ J. Money & A.A. Ehrhardt, “Uomo, Donna, Ragazzo, Ragazza”, Feltrinelli, Milano, 1976, p.18

culturale) e percezione esperibile interiormente e privatamente (ciò che si sente dentro di sé).

Egli quindi propone nella sua opera *Uomo, donna, ragazzo, ragazza* una **teoria interazionista**, per cui l'identità di genere si struttura in riferimento al sesso del corpo e in relazione alla psiche interiore influenzata dall'ambiente esterno. L'identità di genere è uno degli elementi fondamentali del processo di costruzione dell'identità sessuale e personale, un processo dinamico, malleabile, negoziabile, influenzato dalla cultura d'appartenenza, che determina un modo di vedere se stessi in relazione alla società.

Sulla linea di Money, Stoller, che lavorava nel campo della psicanalisi, concentra le sue ricerche sulle questioni attinenti a sesso, genere, ruolo e identità, evidenziando la peculiare distinzione tra *sesso* e *genere*, dove il *sesso* fa riferimento alla dimensione corporea, il *genere* invece lo colloca tra lo psichico e il culturale, in una posizione che potenzialmente non dipende dal sesso biologico ma dalla somma di elementi maschilini e femminili. Nello scritto *Sex and Gender. On the development of Masculinity and Femininity* l'autore sostiene che la *gender identity* sia la consapevolezza conscia o inconscia di appartenere ad un sesso o ad un altro, la sua formazione coincide con la presa di coscienza della propria identità sessuale e si costituisce in una persona tra i 3 e i 5/6 anni. Successivamente possono nascere dei dubbi o desideri anche di modificare la propria identità, ma questi dubbi presuppongono che l'idea di identità sia già formata.

Stoller introdusse inoltre il termine **identità di genere nucleare (core gender identity)** e lo considerò come prodotto della relazione bambino-genitore intendendo "il senso che abbiamo nel nostro sesso, di essere maschio nei maschi e di essere femmina nelle femmine"¹⁵. L'identità di genere nucleare la descrisse come una struttura psichica non passibile di cambiamento dopo i 2 o 3 anni e derivata dal sesso in cui i bambini erano stati educati (Stoller, 1964). In seguito aggiunse che mentre l'identità di genere continua a svilupparsi in maniera intensa almeno fino alla fine dell'adolescenza, l'identità di genere

¹⁵ ibidem, p.53

nucleare è pienamente raggiunta prima che sia stata raggiunta la fase fallica (Stoller, 1979).

L'assegnazione ad una precisa categoria di genere avviene attraverso l'aspetto degli organi sessuali esterni che determinano sin dalla nascita il parametro su cui si basa l'assegnazione al sesso biologico. La categoria sessuale agisce sulla costruzione e sull'apprendimento dell'identità di genere: se il nascituro possiede gli organi sessuali femminili, crescerà come bambina, se possiede gli organi sessuali maschili, crescerà come bambino¹⁶. Inoltre altri importanti elementi che determinano l'identità di genere sono i fattori culturali e sociali¹⁷. Infatti, Ruspini ritiene che per definire l'essere femminile o l'essere maschile, non è sufficiente l'appartenenza sessuale. La femminilità e la maschilità non sono esclusivamente stabilite dalle caratteristiche fisiche e biologiche, ma rivestono una fondamentale importanza la cultura e l'educazione. La costruzione dell'identità sessuale si avvia attraverso l'assegnazione ad una precisa categoria sessuale in base all'aspetto dei genitali esterni come maschio o femmina. Tale riconoscimento è la genesi sulla quale andrà ad innestarsi il processo di apprendimento dell'identità di genere.

Ruolo di genere

Volendo fornire una definizione di ruolo di genere, si riprende il pensiero di Batini il quale sostiene che: “[...] definisce le attese di una cultura nei confronti dei comportamenti “appropriati” di un uomo e di una donna: è tutto quello che qualcuno fa per indicare agli altri il proprio grado di mascolinità o femminilità”¹⁸. A partire dall'insieme dei comportamenti e degli atteggiamenti tipici dell'essere uomo o essere donna, si definisce il *ruolo di genere*. Il processo di apprendimento del ruolo di genere si consolida tra i tre e sette anni,

¹⁶ E. Ruspini & S. Luciani, “Nuovi genitori”, Carocci, Roma, 2010

¹⁷ Kessler, S., J. (1996). La costruzione medica del genere: il caso dei bambini intersessuati. In Piccone Stella, Saraceno (ed.). Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile. Bologna: Il Mulino

¹⁸ F. Batini, “Comprendere la differenza: verso una pedagogia dell'identità sessuale”, Armando, Roma, 2011, p.21

configurandosi come fase in cui bambini e bambine acquisiscono l'identità di un soggetto definita dal ruolo di ciò che la società e la cultura d'appartenenza ritengono adeguato per maschi e femmine. La donna è sempre stata considerata nel suo ruolo di madre e di cura della prole, l'uomo dal ruolo professionale e dallo status economico. La società impone, sulla base dei valori culturali, degli atteggiamenti e dei comportamenti adeguati al genere maschile o femminile¹⁹.

Orientamento sessuale

L'orientamento sessuale, scrive Batini nel suo saggio *Comprendere la differenza: verso una pedagogia dell'identità sessuale*, si riferisce all'attrazione affettiva e sessuale da parte di un individuo verso altri individui che possono essere del suo stesso sesso, del sesso opposto o di entrambi. In relazione al proprio orientamento sessuale le persone vengono etichettate come eterosessuali, quando si è attratti dall'altro genere rispetto alla propria identità sessuale, omosessuale, quando si è attratti dallo stesso genere rispetto alla propria identità di genere e infine bisessuale, quando si è attratti da entrambi i generi.

L'American Psychological Association (2008) definisce l'orientamento sessuale come la tendenza stabile a sentirsi attratto dal punto di vista affettivo-emozionale, sentimentale e sessuale verso individui di sesso opposto, dello stesso sesso o di entrambi i sessi. Gli orientamenti sessuali sono diversi e sono ad oggi considerati come normali varianti della sessualità, tra i più conosciuti troviamo l'orientamento eterosessuale, omosessuale e bisessuale. È chiaro che queste tre dimensioni possono comporsi all'interno di ciascun individuo in combinazioni differenti.

L'*eterosessualità* viene considerata normale e generalmente sostenuta dalla cultura dominante, istituzionalizzandola come unico orientamento sessuale socialmente riconosciuto e incoraggiando i giovani a plasmarsi in tale direzione. Le persone che si sono considerate eterosessuali possono percepire, durante la vita, un cambiamento di rotta sentendosi attratti da individui dello stesso

¹⁹ G. Priulla, "C'è differenza. identità di genere e linguaggio: storie, corpi, immagini e parole", Franco Angeli, Milano, 2013

sesto, modificando il proprio orientamento sessuale da etero a *omosessuale* o *bisessuale*, se attratti da individui di entrambi i sessi. Quindi, l'orientamento sessuale di ciascun individuo, mutando anche più volte nel corso della vita, si deve considerare come un processo di costruzione dinamico non immutabile che si verifica nel corso di tutta l'esistenza²⁰.

Parlando dei fattori determinanti l'orientamento sessuale non esiste una spiegazione scontata, si deve lasciare il territorio del sesso genetico-biologico-fisiologico per addentrarsi nel territorio del sesso culturale-sociale-storico-linguistico e cioè come ogni cultura, in un determinato momento storico, organizza e costruisce i significati relativi all'appartenenza al sesso maschile o femminile²¹.

2.2. Le influenze sullo sviluppo dell'identità sessuale e di genere

Lo sviluppo dell'identità sessuale e di genere può essere studiato e analizzato secondo diverse influenze: biologica, sociale e cognitiva.

Le ricerche circa le **influenze biologiche** si possono datare intorno agli anni Venti, quando i ricercatori hanno confermato l'esistenza di cromosomi sessuali umani, identificati come X e Y, che distinguevano il sesso in femminile e maschile.

Inoltre nel corpo umano (maschile e femminile) sono presenti, ma in concentrazione differente, due classi di ormoni che hanno maggiore influenza sul genere: estrogeni e androgeni. Gli estrogeni vengono prodotti soprattutto dalle ovaie e influenzano principalmente lo sviluppo delle caratteristiche sessuali femminili, ad esempio regolano il ciclo mestruale. Gli androgeni invece producono principalmente le caratteristiche sessuali genitali e secondarie maschili, negli uomini vengono prodotti dai testicoli.

“Sebbene gli ormoni sessuali da soli non possono determinare il comportamento, i ricercatori hanno trovato collegamenti tra i livelli di ormoni

²⁰ E. Ruspini & S. Luciani, “Nuovi genitori”, Carocci, Roma, 2010

²¹ M. Foucault, “Storia della sessualità. La volontà di sapere” (vol.1), Feltrinelli, Milano 1978

sessuali e alcuni comportamenti”²². In particolare una forte concentrazione di testosterone, ormone androgeno, sembra essere correlata ai comportamenti aggressivi.

La **psicologia evoluzionistica**, attraverso speculazioni sulla preistoria di Buss²³, sostiene che l’adattamento durante l’evoluzione dell’uomo ha prodotto delle differenze tra maschi e femmine: la selezione naturale ha fatto sì che i maschi sviluppassero una disposizione verso la violenza e la competizione, e ha favorito quelle femmine che dedicavano i loro sforzi alle cure della prole e che si andavano a scegliere maschi forti che potevano provvedere alla loro protezione. I critici della teoria evoluzionista sostengono che le ipotesi di Buss, non possono essere sostenute da prove, e che tale punto di vista non tiene conto delle variazioni culturali e individuali nelle differenze di genere.

Anche Simone De Beauvoir nella sua opera *Il secondo sesso* (1949) analizza la donna dal punto di vista biologico per andare ad osservare come le caratteristiche che tradizionalmente si abbinano al sesso femminile di accudimento, pazienza, e la predisposizione naturale all’essere madre, non siano giustificate nella società e scrive “da un punto di vista esclusivamente biologico non sarebbe possibile stabilire la supremazia di uno dei due sessi riguardo alla funzione che compie per perpetrare la specie”²⁴. E’ necessario inserire i dati della biologia umana all’interno del contesto culturale, che ne dà un determinato significato “noi dovremo chiarire i dati della biologia alla luce di un contesto ontologico, economico, sociale e psicologico. [...] il corpo della donna è uno degli elementi essenziali della situazione che ella ha nel mondo. Ma neanche esso basta a definirla”²⁵.

I teorici della **psicologia sociale** localizzano le cause delle differenze psicologiche di genere non in predisposizioni biologiche, ma nelle esperienze sociali; è possibile individuare tre teorie.

²² ibidem, p.412

²³ D. Buss, “Psicologia evoluzionistica”, Pearson, Torino 2020

²⁴ op. cit., p.60

²⁵ ibidem

Alice Eagly nella sua **teoria del ruolo sociale**²⁶ afferma che la gerarchia sociale e la divisione del lavoro che ha caratterizzato gli uomini e le donne nella maggior parte delle culture ha fatto sì che le donne si siano adattate a ruoli di minor potere e status sociale, lasciando agli uomini maggiore dominio sulle risorse.

La teoria del ruolo sociale afferma che i differenti ruoli sociali, svolti da uomini e donne, si strutturano in base alle differenti credenze che le persone hanno relativamente alle caratteristiche maschili e femminili di personalità. Da queste credenze discendono i preconcetti di genere, ovvero che le donne sono più portate verso ruoli di accudimento sociale, che hanno come paradigma di fondo la protezione e la cura; invece, gli uomini sono più predisposti verso ruoli sociali che permettono l'affermazione di sé e il dominio sugli altri. In virtù di queste credenze, i genitori sviluppano nei confronti dei propri figli delle teorie attributive differenti. Solitamente, essi attribuiscono il successo delle proprie figlie al loro impegno, in quanto esse non sono naturalmente portate all'autoaffermazione, mentre il successo dei propri figli maschi è imputato al talento innato e alle caratteristiche biologiche legate al sesso, che li rendono capaci di affermarsi in campo sociale²⁷.

In conclusione, i ruoli sociali e le scelte lavorative maschili e femminili sono ipotizzati dagli stereotipi di genere. Per spiegare la nascita di essi sono state proposte due teorie, ovvero la teoria dello schema di genere e la teoria del ruolo sociale.

La **teoria psicanalitica** dell'identità di genere di Freud²⁸ riteneva che il bambino passasse attraverso cinque fasi psico-sessuali (orale, anale, fallica, di latenza e genitale) e che la personalità adulta venisse determinata da come si risolvono i conflitti tra queste diverse fonti del piacere e le esigenze imposte dalla realtà.

²⁶ Eagly, A. H., Wood, W. (2011). *Social role theory*, in van Lange P., Kruglanski, A., and Higgins, E., T. eds, *Handbook of Theories in Social Psychology*, Vol. 2, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 458–476.

²⁷ A. H. Eagly, W. Wood, *The nature–nurture debates: 25 years of challenges in understanding the psychology of gender*. *Perspect. Psychol. Sci.*, 2013, 8, 340–357. DOI: 10.1177 / 1745691613484767

²⁸ S. Freud, “Tre saggi sulla sessualità”, 1925

Secondo Freud la fase fallica è particolarmente importante per lo sviluppo della personalità, perchè è durante questa fase che si manifesta il *complesso di Edipo*: il nome deriva dalla mitologia greca secondo la quale Edipo, figlio del re di Tebe, uccise il padre per sposare la madre, e vuole sostenere il fatto che nel bambino si manifesti un intenso desiderio di sostituirsi al genitore del suo stesso sesso per godere dell'affetto del genitore del sesso opposto. Verso i 5-6 anni il bambino, per paura di essere punito per i suoi desideri incestuosi, si identifica con il genitore dello stesso sesso, ne adotta le caratteristiche e i comportamenti, e desidera di essere come lui.

La teoria di Freud è stata sottoposta a numerose revisioni da parte dei teorici della psicanalisi, ritenendo che lo studioso ponesse troppa enfasi sugli istinti sessuali tralasciando gli aspetti culturali.

Erik Erikson riconosce il contributo di Freud, ma sostiene che l'individuo si sviluppi attraverso fasi **psico-sociali**²⁹ e non psico-sessuali, la motivazione primaria del comportamento umano sarebbe quindi di natura sociale e si rifletterebbe nel desiderio di stare insieme agli altri. Se Freud è convinto che la nostra personalità di base si sviluppi nei primi cinque anni di vita, Erikson invece pone l'accento sui cambiamenti evolutivi che avvengono durante tutto l'arco della vita. Nella sua teoria l'individuo attraversa otto fasi di sviluppo psico-sociale e la fase in cui emergono le prime domande sull'identità è la quinta, quella dell'adolescenza: in questo periodo gli individui devono scoprire chi sono, come sono fatti e che cosa vogliono fare nella vita; gli adolescenti si trovano davanti molti nuovi ruoli e status propri dell'età adulta (relativi al lavoro e alle relazioni ad esempio) e l'adolescente svilupperà un'identità positiva nel caso in cui riesca ad esplorare questi ruoli in maniera sana e a trovare una strada positiva da seguire.

Le teorie psicanalitiche si concentrano sui processi socio-emotivi dello sviluppo, ma possono rivelarci poco dei processi biologici o cognitivi, inoltre sottolineano l'importanza dei pensieri inconsci della mente, e del ruolo delle prime esperienze sullo sviluppo.

²⁹ E. Erikson, "Infanzia e società", Armando, Roma, 1970

Altre teorie, come le teorie comportamentiste, puntano più l'attenzione sui pensieri consci, vedono lo sviluppo non suddiviso in fasi ma in continuità, e ritengono che questo consista in comportamenti osservabili che vengono appresi attraverso l'esperienza nell'ambiente. All'interno di queste si trova il terzo filone della psicologia sociale, la **teoria socio-cognitiva** dell'identità di genere che "enfatica l'idea che lo sviluppo di genere dei bambini avvenga attraverso l'osservazione e l'imitazione del comportamento di genere e attraverso i premi e le punizioni che i bambini ricevono per i comportamenti propri o impropri legati al loro genere (Spinner, Cameron e Calogero, 2018)"³⁰. Primo studioso della teoria socio-cognitiva, Albert Bandura enfatica il fatto che i processi cognitivi hanno un importante collegamento con l'ambiente e con il comportamento; le sue ricerche si sono concentrate sull'*apprendimento osservativo*, un apprendimento che si sviluppa attraverso l'osservazione di ciò che fanno gli altri. In questo modo un bambino e una bambina creano una rappresentazione cognitiva del comportamento degli adulti che si occupano di loro e può accadere che sviluppino gli stessi comportamenti a loro volta. In questo modo si può dedurre come mamme e papà, nonni e amici, con il loro comportamento influenzano lo sviluppo di genere, anche inconsciamente.

Le interazioni tra il bambino e l'ambiente sociale sono i meccanismi attraverso i quali si sviluppa il genere, secondo la teoria socio-cognitivista. Alcuni critici sostengono che questa spiegazione presta troppo poca attenzione al pensiero e alla capacità di comprensione del bambino, ritraendolo come un acquirente passivo di ruoli di genere.

Una teoria cognitiva influente nello studio dello sviluppo dell'identità di genere è la **teoria dello schema di genere**: uno *schema* è una struttura cognitiva, una rete di associazioni che guida le percezioni di un individuo; uno *schema di genere* organizza il mondo in termini maschili e femminili. In questo modo i bambini percependo il mondo che li circonda, imparano cos'è appropriato e cosa non è per l'identità di genere della loro cultura, sviluppando degli schemi di genere che formano il loro modo di concepire il mondo. "I fattori cognitivi

³⁰ ibidem, p.414

contribuiscono al modo in cui i bambini pensano e agiscono come maschi e femmine. Attraverso processi biologici, sociali e cognitivi i bambini sviluppano le loro attitudini e i loro comportamenti di genere”³¹.

Secondo la teoria dello schema di genere, proposta da Bem ³², un ruolo cardine nella nascita degli stereotipi di genere è svolto dall’osservazione: attraverso l’osservazione il bambino apprende le conoscenze che si traducono in schemi cognitivi, che ipotizzano i comportamenti. Per esempio, una bambina che sceglie una bambola per giocare lo fa in seguito ad un ragionamento; in pratica, ella ha osservato nei differenti contesti empirici che la bambola è un giocattolo per bambine. Da questo dato osservativo discende uno schema cognitivo, ovvero la bambina pensa che, appartenendo al sesso femminile, deve anche lei giocare con le bambole, perché questo è un giocattolo femminile³³. Questi schemi cognitivi di genere influenzeranno tutte le scelte che verranno fatte anche successivamente, ossia si effettuerà una cernita di esse in base alla congruenza con il genere di appartenenza.

2.3 Lo sviluppo dell’identità nel bambino

Nella costruzione della sua identità, è come se il bambino e la bambina, crescendo, costruissero un puzzle con i diversi pezzi che fanno parte della propria quotidianità: il sesso e il genere vengono uniti all’immagine individuale del proprio corpo (identità fisica), al genere di cose che si amano fare, ai rapporti con le altre persone (identità relazionale), il tutto inserito all’interno del contesto culturale di provenienza (identità etnico/culturale) che ne determinano i significati.

Il processo di apprendimento dell’identità di genere si attiva ed è determinato sulla base anatomica: ciò avviene mediante le sollecitazioni, imposte dalla cultura, dei comportamenti tipici e caratteristici dei ruoli di maschio e femmina,

³¹ ibidem, p.416

³² S. L. Bem, *Gender schema theory: a cognitive account of sex typing*. Psychol.Rev., 1981, 88, 354–364. DOI: 10.1037/0033-295X.88.4.354

³³ M. Olsson, S. E. Martiny, Does Exposure to Counterstereotypical Role Models Influence Girls’ and Women’s Gender Stereotypes and Career Choices? A Review of Social Psychological Research. Front. Psychol.,2018, 9:2264. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02264

generando affetti, spinte emotive, e la percezione di appartenere a un genere piuttosto che all'altro³⁴. I fattori biologici non sono gli unici indicatori che determinano l'appartenenza alla categoria uomo o alla categoria donna, ma esistono anche fattori sociali e culturali che determinano modi di essere tipici del sesso maschile e del sesso femminile. I bambini sin da piccoli vengono incoraggiati ad assumere comportamenti diversi in base al loro sesso biologico: imparano a dialogare, comportarsi e camminare nei modi tipicamente accettati dalla cultura di appartenenza³⁵. L'atteggiamento dei genitori deriva dalle percezioni socialmente e culturalmente apprese, regalando giocattoli differenti, quali bambole e trucchi alle femminucce, e automobili e costruzioni ai maschietti.

I genitori, inoltre, tenderanno a spingere i figli verso ogni tipo di attività tipicamente e socialmente adeguata al genere, influenzando nel processo di acquisizione dell'identità in quanto dipendente in parte dal ruolo di genere³⁶.

Alla fine del primo anno, nella reciproca interazione sociale tra bambino e famiglia, mascolinità e femminilità sembrano ben stabilite. Si osserva che tra il primo e il secondo anno i genitori rinforzano quei comportamenti che considerano opportuni e appropriati al ruolo sessuale del bambino e questo li apprenda indipendentemente da qualsiasi motivazione interna. E infine, Lichtenberg³⁷ sottolinea che tra i diciotto e i ventiquattro mesi, l'identità di genere è probabilmente stabilita in maniera salda e immutabile e a partire dai tre anni i bambini sviluppano guide interne per seguire il range di comportamenti precedentemente rinforzati.

L'influenza dei condizionamenti sociali che si manifestano nei gesti del quotidiano e che intervengono dalla nascita sulla formazione del ruolo femminile aderente alle aspettative sociali è ben documentata nell'opera di

³⁴ E. Ruspini & S. Luciani, "Nuovi genitori", Carocci, Roma, 2010

³⁵ J. Lorber, "Paradoxes of gender", Yale University Press, 1994

³⁶ E. Ruspini & S. Luciani, "Nuovi genitori", Carocci, Roma, 2010

³⁷ L. Lichtenberg, "Psicoanalisi e sistemi motivazionali", 1989, Raffaello Cortina Editore, 1995

Elena Gianini Belotti (1973): appare qui chiaro infatti come i condizionamenti sociali si sviluppino già a partire dalla gravidanza e vanno a riprodurre una “femminilità” intesa come categoria sociale, e una visione binaria, non neutra e gerarchica tra maschi e femmine.

La cultura patriarcale occidentale porta ancora avanti l’idea del figlio maschio come figlio preferito, come fortuna per la famiglia, figlio che porterà avanti il cognome e continuerà la stirpe, “Auguri e figli maschi” si sente ancora dire ai matrimoni. Non solo, ma figlio maschio, si dice, che si attaccherà alla mamma, si sogna che andrà alle partite di calcio con il papà, che potrà diventare dottore, ingegnere...tutte aspettative culturalmente e socialmente tramandate.

La figlia femmina, considerata più dolce e remissiva, non potrà continuare il cognome della famiglia, ma sicuramente sarà un’ottima risorsa per i genitori che potranno avere la sicurezza di avere una persona che si occuperà di loro nella vecchiaia, che li aiuterà e li accudirà, come solo le donne sanno fare. In merito al cognome è doveroso citare la sentenza della Corte Costituzionale che il 27/4/2022 ha dichiarato illegittimo l’articolo 262 del codice civile secondo il quale “Il figlio assume il cognome del genitore che per primo lo ha riconosciuto. Se il riconoscimento e' stato effettuato contemporaneamente da entrambi i genitori il figlio assume il cognome del padre”³⁸. Da ora infatti la nuova norma recita “a regola diventa che il figlio assume il cognome di entrambi i genitori nell’ordine dai medesimi concordato”³⁹, un grande passo avanti dunque in termini di uguaglianza tra i due genitori; i dati nei prossimi mesi daranno un’indicazione di come questa nuova norma è stata recepita dalle famiglie, e ci vorrà tempo per vedere che genere di cambiamenti avverranno nella società, infatti se da un punto di vista formale ora la norma c’è, dal punto di vista culturale e di pensiero le dinamiche sono più complesse, sarà

³⁸ https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=262&art.versione=5&art.codiceRedazionale=042U0262&art.dataPubblicazioneGazzetta=1942-04-04&art.idGruppo=37&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=2

³⁹ https://www.cortecostituzionale.it/documenti/comunicatistampa/CC_CS_20220427135449.pdf

interessante studiare come la cultura patriarcale tradizionale italiana assorbirà questo cambiamento.

Ancora prima che nascano, femmine e maschi vengono già pensati dai genitori in modo differente: il corredo della nascita, rigorosamente rosa per le femmine e azzurro per i maschi, e l'arredamento della cameretta vanno già a contraddistinguere quello che gli adulti si aspettano dal nascituro. La stanza dei maschi in genere è arredata in modo meno frivolo di quella delle femmine, piene di ninnoli e soprammobili, e anche nelle stanze i colori pastello sul rosa o sul celeste contraddistinguono pareti e mobilio. "Tutto questo rivela che gli uomini sono molto più coscienti di quanto non sembri che il sesso non viene determinato una volta per tutte, e per sempre, dai caratteri sessuali anatomici tipici; che l'identità sessuale deve essere acquisita dal bambino attraverso la cultura propria del gruppo sociale cui appartiene"⁴⁰, per questo è necessario che non ci siano equivoci e che tutto venga fatto subito. Fin da prima che bambini e bambine nascano, viene fatto di tutto per esaltare ciò che li contraddistingue ed eliminare ciò che li unisce.

Appena nati poi, il bambino e la bambina vengono visti dagli occhi degli adulti in maniera differente: inevitabilmente genitori, nonni e amici proietteranno nel neonato o nella neonata tutti quei significati sociali e culturali che possiedono. "In generale, è ben documentato il fatto che il nostro comportamento cambia a seconda che abbiamo a che fare con maschi o femmine sia pure molto piccoli; cambiano le posture del nostro corpo, il tono della voce, gli oggetti di cui li circondiamo fin dalla nascita"⁴¹.

Se è vero che il linguaggio definisce la società e l'individuo, come già accennato, anche in questo caso il linguaggio che gli adulti utilizzano influenza il modo in cui i bambini vengono visti e verranno cresciuti: frasi come "Il mio ometto" o commenti relativi ai genitali maschili "Ha tutto al suo posto lui", denotano già una certa visione del maschio e, di conseguenza della femmina, "Guarda che lineamenti dolci" si sente dire alla neonata.

⁴⁰ E. Gianini Belotti, "Dalla parte delle bambine", Feltrinelli, Milano, 1973, p.26

⁴¹ ibidem, p.67

“Donne non si nasce, lo si diventa”, scrive Simone De Beauvoir nel *Il secondo sesso* (1949), segno come anche nella sua analisi femmine e maschi vengono educati in maniera differente per essere adeguati alla società in cui sono inseriti.

Il bambino è in grado di distinguere molto presto un essere di sesso femminile o maschile⁴², è possibile verificare questa competenza verso la fine del primo anno: mostrandogli due immagini, una di una donna e una di uomo, e chiedendo “dov’è la mamma” e “dov’è papà”, il bambino indica la figura del sesso giusto. Successivamente, intorno ai 18 mesi, il bambino è in grado di avere una maggiore consapevolezza di sé, una rappresentazione cognitiva di sé stesso, e riconoscersi come maschio o femmina, a questa età i bambini non presentano ancora comportamenti differenziati caratteristici femminili o maschili, ma i bambini di entrambi i sessi si somigliano, scelgono e amano più o meno le stesse cose⁴³.

Solo in seguito le risposte degli adulti a determinati comportamenti dei maschietti, come atteggiamenti vivaci e dinamici, anche aggressivi, e delle femminucce, timidezza, dolcezza e remissività, faranno sì che i bambini, crescendo, adottino sempre più i comportamenti riconosciuti come “giusti” e accettati dagli adulti di riferimento. Scrive Silvia Federici “fin dai primissimi giorni di vita ci insegnano ad essere docili, servizievoli, sottomesse e, ciò che più importa, pronte a sacrificarci e persino a trarne piacere”⁴⁴ e ancora la De Beauvoir “a meno che la fanciulla non conduca una vita assai solitaria, anche se i genitori l’autorizzano a comportarsi in maniera più affine alla virilità, l’ambiente, le amiche, i professori ne proveranno fastidio”⁴⁵. Un condizionamento sociale quindi, che andando ad autorizzare determinati comportamenti e a precluderne altri, fa sì che le bambine e i bambini imparino fin dall’infanzia cosa è adatto fare per ciascuno.

⁴² E. Gianini Belotti, “Dalla parte delle bambine”, Feltrinelli, Milano

⁴³ ibidem

⁴⁴ S. Federici, “Il punto zero della rivoluzione”, Ombre Corte, Verone, 2014, p.33

⁴⁵ op.cit., p. 281

E' quindi già a questa tenera età che le bambine cominciano ad apprendere e a mettere in atto atteggiamenti che le caratterizzano e le fanno apparire come il sesso debole, che rispondono alle aspettative degli adulti e allo stesso tempo fanno loro ottenere ciò che desiderano. "E' questo il meccanismo che viene appreso nella primissima infanzia, che funziona immancabilmente e che la donna userà per tutta la vita pagandolo con l'assenza di autonomia e il senso di frustrazione che inevitabilmente tale mancanza genera"⁴⁶.

Dopo il primo anno il bambino e la bambina cominciano ad acquisire le prime autonomie, come camminare da soli spostandosi per la casa liberamente, che se da una parte compiacciono l'adulto che si occupa di loro (caregiver), dall'altra fanno scaturire i primi atteggiamenti di "repressione" e controllo: infatti anche in questo momento della crescita il caregiver, in genere la mamma, tenderà ad assecondare l'esplorazione e la curiosità del maschio, e a limitare l'autonomia della femmina, come se questa andasse a risvegliare nella mamma quella voglia e quel sentimento di indipendenza e libertà che la mamma non ha potuto avere e che deve con qualcuno "vendicare". "La figlia è per la madre insieme un doppio e un'estranea, la madre l'ama con imperiosa passione e le è insieme ostile; impone alla fanciulla il suo destino personale: che è poi un modo di rivendicare con orgoglio la propria femminilità, e nello stesso tempo, di vendicarsene"⁴⁷.

Questa repressione nei confronti delle bambine porterebbe a delle forti ribellioni se non entrassero in gioco due meccanismi psicologici che caratterizzano il rapporto tra figli e genitori: il primo è l'imitazione.

L'*imitazione* permette al bambino di apprendere il linguaggio come pure i comportamenti osservando gli adulti che lo circondano e imitandone parole e gesti; questa imitazione però non è meccanica e precisa, ma il bambino pian piano la modifica includendo sue personali modificazioni, agendo per prove ed errori, ad esempio cambiando l'ordine delle parole, dando significati nuovi, introducendo così variazioni personali ai modelli imitati.

⁴⁶ E. Gianini Belotti, "Dalla parte delle bambine", Feltrinelli, Milano, 1973, p.58

⁴⁷ S. De Beauvoir, "Il secondo sesso", Gallimard, Parigi, 1949, p.281

E' ancora una volta l'adulto di riferimento che, con la sua approvazione o dissenso, farà in modo che il bambino e la bambina sviluppino due modalità diverse di comportamenti imitativi, il primo si avvicinerà così ai comportamenti del padre, la seconda a quelli della madre. Un semplice esempio si può individuare quando alla bambina viene proposta la bambola da cullare, e al bambino no, magari offrendo al maschio un animale di peluche, che lo porterà ad un gioco e un'imitazione meno legata all'universo femminile della cura e della maternità.

Ma mentre l'imitazione interviene a livello più esterno andando a plasmare i comportamenti di ciascuno, l'identificazione agisce a livello più profondo. Nell'*identificazione* il soggetto assimila un modello di una persona e si trasforma sulla base di quest'ultima, andando a definirne la personalità. "Identificarsi in un altro significa sentirsi l'altro, essere lui. Mentre in un primo tempo maschi e femmine si identificano con la madre, successivamente il maschio si identificherà con il padre. I modelli paterno e materno sono così differenziati tra loro che identificarsi in uno dei due porta facilmente alla differenziazione"⁴⁸.

Un padre che torna presto al lavoro e che quindi viene visto uscire di casa dal bambino, porterà il figlio alla curiosità di uscire, di vedere, di esplorare quello che il suo modello di riferimento "insegue" fuori da casa; la bambina che vede la mamma occuparsi della casa, cullare e accudire i fratellini, sarà inevitabilmente plasmata da questo. La differenziazione marcata tra i comportamenti delle madri e dei padri nella gestione familiare, porta quindi a conseguenza inevitabili sui figli.

Imitazione e identificazione agiscono sulla psicologia del bambino in maniera differente: infatti l'imitazione consiste nella ripetizione di comportamenti, con una scarsa risonanza emotiva, l'identificazione invece è strettamente connessa con il legame emotivo tra le persone coinvolte, per cui una vuole essere come l'altra. Tutto dipende quindi da *come* è l'altro, l'adulto culturalmente inserito nella società perciò, ne trasmette le aspettative, i comportamenti accettati, i valori e le credenze.

⁴⁸ ibidem, p.62

E' durante il secondo e l'inizio del terzo anno che i bambini mostrano una consapevolezza di sé che si riflette nella dimensione del "me": cominciano ad impiegare frasi riferite a sé stessi "lo bravo" e a riconoscere le prime esperienze emotive "Ho paura". Sono anche più consapevoli del proprio corpo (in questo momento inizia generalmente il controllo sfinterico) elemento ulteriore nello sviluppo e nell'immagine del sé. In questa fase dello sviluppo si manifestano dei conflitti con gli adulti che diventano più aperti, il bambino comincia a sentire l'indipendenza verso i genitori, a sperimentare la propria emancipazione dal controllo adulto spinto dalla naturale curiosità verso il mondo e gli altri. Ne deriva che anche in questa fase il clima familiare nel quale i bambini sono inseriti influenzi i loro atteggiamenti, per cui il maschio tenderà a voler maggiormente uscire come il papà, e la femmina a stare accanto alla mamma a casa. "Tutto spinge il bambino nella stessa direzione: sia quando imita l'adulto "generico" o s'identifica nell'adulto "speciale", trova modelli di adulti perfettamente adattati a valori stereotipi della nostra cultura"⁴⁹.

Considerato che un aspetto dell'identità di genere implica il riconoscere sé stessi come maschi o femmine, è a partire dai 18 mesi che il bambino e la bambina inizia quel processo di identificazione che lo porterà a leggere le informazioni e le esperienze sotto la chiave del genere: le ricerche mostrano come gli stereotipi di genere nei bambini sono già presenti a 2 anni d'età, e aumentano verso i 4 anni. Lo studio dimostra "che anche quando gli adulti non fanno rimandi espliciti agli stereotipi di genere, parlando con i bambini, forniscono comunque delle informazioni sul genere attraverso categorizzazioni, etichette e contrapposizioni maschi-femmine. I bambini usano questi suggerimenti per costruirsi un'idea del genere e guidare il proprio comportamento"⁵⁰.

Verso i 3 anni i bambini sono in grado di comunicare verbalmente a quale dei due sessi appartengono e inizia una nuova presa di coscienza rispetto al proprio corpo, giungendo così alla fase di sviluppo psicosessuale del *complesso di Edipo*: questo rappresenta il momento cruciale in cui si

⁴⁹ ibidem, p.71

⁵⁰ J.W. Santrock et al., "Psicologia dello sviluppo", McGraw Hill Education, Milano, p. 419

sanciscono le differenze tra i sessi e tra le generazioni, tra ciò che è permesso perché è bene e ciò che è vietato perché è male⁵¹. Nel confronto con il simile e con il diverso da sé, all'interno delle regole stabilite dal mondo adulto, a circa 5 anni il bambino scopre di non poter essere tutto: è maschio o femmina, è un bambino e non può fare ciò che è permesso fare ai grandi; per conservare l'amore dei genitori accetta e fa proprio il sistema di regole e lo inserisce nell'ordine naturale dei rapporti tra le generazioni. Al bambino ora non resta altro che introiettare psichicamente il genitore dello stesso sesso, prima considerato rivale, e farlo diventare parte di sé e della propria immagine: identificandosi con lui compie un passo importante nella costruzione della sua identità.

Ogni fase dello sviluppo psicosessuale non è mai superata per sempre, angosce e conflitti coesistono con la fase successiva e possono anche risvegliarsi. In conclusione, usando le parole di Quagliata e Di Ceglie (2015), si può affermare che "La costruzione dell'identità è un processo che si svolge nel tempo dell'intera vita e mai del tutto concluso, poichè dobbiamo continuamente integrare la consapevolezza dei nostri cambiamenti nel senso di continuità della nostra persona. L'identità di genere [...] si acquisisce nella relazione con i genitori e poi con l'ambiente, a partire dalle esperienze dell'infanzia e durante l'adolescenza"⁵².

Identità di genere e corpo

Quando una mamma scopre di essere in attesa di un bambino o di una bambina, subito inizia a fantasticare sul sesso del nascituro, qualcuna con preferenze più marcate, qualcun'altra con desideri meno precisi, ma tutte sviluppano una prima idea del bambino e della bambina che rispecchierà gli stereotipi di genere della cultura dove è concepito e dove poi crescerà.

"Se le aspettative dei genitori riguardo ai propri figli sono così diverse a seconda del loro sesso, è inevitabile che essi reagiscano al loro richiamo di

⁵¹ E. Quagliata & D. Di Ceglie, "Lo sviluppo dell'identità sessuale e l'identità di genere", Ubaldini, Roma, 2015

⁵² ibidem, p.155

conseguenza fin dal primo momento in cui se li trovano tra le braccia. Questo semplice fatto porta fatalmente i bambini dei due sessi a compiere e vivere esperienze differenti”⁵³

Anche dal punto di vista della corporeità dunque possono essere sottolineate delle differenze nel rapporto che gli adulti hanno con i bambini e con le bambine.

Le ricerche hanno dimostrato come, quando il neonato comincia ad esplorare e scoprire il proprio corpo, arrivando ad esempio a scoprire i piedini e a portarli alla bocca, così nello scoprire anche gli organi genitali, che gli adulti abbiano reazioni differenti. Nei maschietti il caregiver spesso lascia fare il bambino, anche incentivandolo e trovando buffi vezzeggiativi per nominare l'organo sessuale, dimostrando quindi un'accettazione della naturale esplorazione del piccolo.

Nelle femmine non accade lo stesso, “la sessualità del lattante maschio viene rilevata e accettata, spesso particolarmente gratificata, mentre quella della bambina si passa sotto silenzio, non esiste. Più tardi si manifesta, meglio è”⁵⁴. L'organo sessuale delle bambine, seppur chiaramente meno evidente di quello dei maschi, fa molta fatica ad essere nominato, e sicuramente viene repressa l'esplorazione della bambina perché “Le bambine certe cose non le fanno”. Ancora una volta il linguaggio definisce la società, gli individui, e se il linguaggio non esiste e non viene usato, allora quella cosa perde di importanza.

Anche l'allattamento e l'accudimento del corpo del neonato cambia in base al sesso, nelle posture e nei modi di tenerlo in braccio, nelle carezze, nel modo di lavarlo e nei messaggi che gli si manda anche a livello verbale. Già nei primi mesi di vita è possibile individuare come più problematici i rapporti madre-figlia, le mamme si percepiscono più severe con le figlie, mentre con il figlio le trovano l'impegno meno difficile e problematico.

⁵³ E. Gianini Belotti, “Dalla parte delle bambine”, Feltrinelli, Milano, 1973, p.27

⁵⁴ ibidem p.45

“Per i bambini il proprio corpo è un termine di riferimento essenziale”⁵⁵, è un oggetto relazionale che riveste una grande importanza nella socializzazione e nel rapporto con gli altri. E’ quindi necessario riflettere su come il pudore e lo stereotipo dell’universo femminile influenzino anche fin dai primi anni di vita, la crescita delle bambine trasmettendo valori e tendenze tradizionalmente trasmesse, che necessitano però di essere rinegoziate. “Madri e nutrici non hanno per i suoi organi genitali (della bambina) nessuna speciale attenzione o tenerezza; [...] in un certo senso la bambina non ha sesso”⁵⁶. Certo la conformazione del corpo dei maschi permette di manipolare il pene e utilizzarlo anche come un gioco, mentre la vagina delle femmine non è quasi individuabile e nemmeno si fa prendere in mano; ma oltre agli aspetti biologici è necessario considerare l’aspetto culturale che da una parte enfatizza la mascolinità nei suoi aspetti corporei, e dall’altra sminuisce, tace e dimentica la femminilità.

Il pudore nei confronti della femmina si manifesta anche nel momento della cura e della pulizia delle bambine, infatti “si lascia più facilmente nudo un maschio che una bimba perché in essa si tende a instillare fin dall’inizio l’”innato” senso del pudore”⁵⁷. Capita infatti spesso che le mamme nel momento di cambio dei figli in presenza di estranei, coprano le parti intime delle bambine e invece tendano a non farlo con i bambini. Sono comportamenti che vengono spontanei, le mamme non ci fanno forse neanche caso, ma che non sono così naturali come si possa pensare, frutto anche questi di tradizioni culturalmente trasmesse da anni.

A proposito del corpo dei bambini e delle bambine e del rapporto con esso, scrive la De Beauvoir nella sua opera *Il secondo sesso*: “...succede che baci e tenerezze vengano negati soprattutto al ragazzo. La bambina invece continua ad essere circondata da moine, vive attaccata alla gonna della madre, il padre la prende in braccio e scherza con i suoi capelli; i vestiti sono morbidi come i

⁵⁵ ibidem, p.79

⁵⁶ S. De Beauvoir, “Il secondo sesso”, Gallimard, Parigi, 1949, p.274

⁵⁷ ibidem, p.43

baci”⁵⁸. La tendenza sociale a far sì che il maschio sia autonomo e libero dai baci e dalla attenzioni dei genitori prima della femmina può avere un duplice aspetto, da una parte il bambino è portato culturalmente a fare da solo per “dimostrare di essere un ometto” anche quando non è nelle sue percezioni e nei suoi desideri, dall’altra si fa capire al bambino che i sacrifici che gli vengono chiesti sono una prova della sua superiorità maschile, predicandogli l’orgoglio della sua virilità⁵⁹.

Giochi, giocattoli e immagini dei bambini e delle bambine

Il gioco e il giocare sono al centro di numerose ricerche e attenzioni da parte degli adulti dagli inizi del secolo scorso: infatti se giocare è da sempre la principale attività dei bambini fin dai tempi antichi, con giocattoli che già nei secoli precedenti presentavano differenze a seconda che fossero indirizzati a maschi o femmine, è nel 1900 che il gioco assume una valenza differente⁶⁰. Da un lato questo è il periodo nel quale si studia il gioco sotto i suoi aspetti educativi, dandogli finalmente quel posto in primo piano che gli spetta nello sviluppo del bambino, dall’altro lato si sviluppa una produzione e una distribuzione su larga scala di primi giocattoli prodotti in serie, diventando così strumento di inculturazione, commercializzato dagli adulti produttori. Il gioco si inserisce così all’interno del ciclo di globalizzazione di concetti e valori stereotipati.

Il gioco ha una grande importanza nello sviluppo del bambino sociale, nel gioco si trasmettono valori, credenze, aspetti culturali e sociali del gruppo di cui si fa parte, diventa quindi uno strumento per conoscere il mondo e imparare le prime regole di cittadinanza. Attraverso la scelta e la fruizione di giocattoli dedicati ai maschi o alle femmine, i bambini imparano i comportamenti adeguati al proprio genere, le relazioni con i pari e con i parenti, andando a ripetere e ad assimilare i concetti stereotipati di donne/uomini della loro società.

⁵⁸ op.cit., p. 273

⁵⁹ ibidem

⁶⁰ P. Ricchiardi, A.M. Venera, “Giochi da maschi, da femmine e...da tutti e due”, Junior, Parma, 2005

E' necessario però comprendere se e come i bambini "scelgano" un gioco rispetto ad un altro, e quando compare la differenziazione tra i sessi; per fare questo è necessario analizzare il gioco in relazione alle tappe dello sviluppo dell'identità del bambino.

Diversi studi dimostrano come i bambini nei primi anni di vita giochino indifferentemente con tutti i giocattoli (Farwell 1935, Rubini 1990), ed è quando compare l'identità di ruolo, intorno ai 4 anni, che i bambini comincino a scegliere dei giochi differenziati per maschi e femmine, i maschi giochi di movimento e costruzioni, le femmine giochi di ruolo come la cura dei bambolotti. "Secondo la **teoria della socializzazione cognitiva** di L. Kohlberg⁶¹ [...] il soggetto [dunque] dopo essersi riconosciuto maschio o femmina adotterebbe volontariamente i comportamenti (compresi quelli di gioco) più adeguati al suo genere, per evitare la dissonanza cognitiva, per percepirsi confermato nella propria identità di maschio o femmina, ma anche per sentirsi accettato dagli altri"⁶². Sembra quindi che la scelta di determinati giochi sia conseguente al consolidamento dell'identità sessuale del bambino all'interno della specifica cultura dove vive e alla sua capacità di distinguere i comportamenti utili per un determinato genere. Non mancano però teorie che affermano come le differenze nei giochi avvengano ancora prima, evidenziando come non sia l'aspetto culturale, ma quello biologico ad influire. Secondo la teoria a favore dell'**aspetto culturale**, i bambini fin dalla primissima infanzia ritrovano nelle camerette dei giocattoli acquistati dagli adulti secondo teorie stereotipate di maschi/femmine, andando così a giocare con giochi che la cultura gli offre come adeguati al proprio sesso. Secondo la **teoria biologica** invece, la scelta dei giochi differenziati è dovuta alla differente conformità cerebrale e agli ormoni presenti nei bambini e nelle bambine, che provocano sensazioni fisiche differenti fin dalla nascita⁶³.

I risultati delle ricerche hanno prodotto risultati discordanti per la difficoltà di definire ed isolare le molteplici variabili che influiscono in questo ambito, V.

⁶¹ L. Kohlberg, "Zur kognitiven entwicklung des kindes", Francoforte, 1974

⁶² P. Ricchiardi, A.M. Venera, "Giochi da maschi, da femmine e...da tutti e due", Junior, Parma, 2005, p.116

⁶³ ibidem

Zammuner⁶⁴ propone una conciliazione delle due teorie, affermando che è l'interpretazione del dato biologico da parte della cultura di riferimento a dare origine a comportamenti che si ritengono adeguati ad un dato genere.

Per concludere è necessario sottolineare come le ricerche negli ultimi anni riscontrino comunque un ampliamento nell'utilizzo dei giochi neutri, con un utilizzo più libero e flessibile dei giocattoli sia da parte dei maschi che delle femmine (Ricchiardi & Venera, 2005), ma che comunque rimane uno spazio dedicato ai giochi differenziati per sesso. In questo senso è importante sottolineare come questo spazio, se non forzato dall'adulto, sia importante per il bambino, che costruisce progressivamente il proprio essere sessuale nella società e la propria identità di genere.

“L'obiettivo non è, infatti, di giungere ad un vero “mondo neutro”, in cui tutte le differenze vengono cancellate, insieme alla ricchezza ad esse connessa. Pensiamo, invece, che sia importante creare un clima di accettazione e valorizzazione delle diversità, a patto, però, che possano godere tutte della medesima dignità e che non si trasformino in un'”etichetta”, che accomuna alcuni soggetti, prescindendo dalle specificità individuali (le donne sono...gli uomini sono...)”⁶⁵. In questo modo si evita di scivolare nello stereotipo di genere che limita la libertà di espressione individuale, a favore invece di una reale possibilità di scelta del gioco da parte del bambino e della bambina.

Rispetto a questo si sta riscontrando anche un graduale ma visibile cambiamento nella pubblicità dei giocattoli negli ultimi anni: infatti se prima i cataloghi mostravano nette distinzioni tra giochi per maschi, con sfondo azzurro e proposte legate alla costruttività e al movimento, e giochi per femmine dove il colore rosa contornava giochi legati al simbolico, bambole e bambolotti, ora si nota un progressivo cambiamento soprattutto nei giochi categorizzati come “educativi”, mentre in quelli più commerciali lo stereotipo permane ancora. Sottolinea comunque L. Lipparini nel libro “Ancora dalla parte delle bambine” (Feltrinelli, Milano) come anche nel caso di giochi neutri siano presenti

⁶⁴ V. Zammuner, “La formazione dell'identità sessuale nei bambini”, *Età evolutiva*, n.12, 1982

⁶⁵ P. Ricchiardi, A.M. Venera, “Giochi da maschi, da femmine e...da tutti e due”, Junior, Parma, 2005, p.157

illustrazioni sulle confezioni che rimandano ancora una volta alle differenze: nella scatola delle costruzioni un bambino che gioca, nella buste delle patatine le sorprese del pettinino e della mollettina per le femmine.

In un incontro⁶⁶ il Prof. Roberto Farnè, Presidente della Libera Università del Gioco e Professore dell'Università di Bologna, afferma come il gioco è cultura e la cultura si trasmette attraverso il gioco, ma anche che la cultura sta cambiando in modo lento ma inesorabile, e di conseguenza anche i giochi cambieranno. Quindi bisogna assumere un punto di vista dinamico sul gioco, e guardarlo da un punto di vista del cambiamento, un atto libero del bambino che si modifica con il modificarsi dell'assetto culturale e sociale nel quale cresce.

2.4 La famiglia e lo sviluppo dell'identità

La famiglia è la prima agenzia di socializzazione e di educazione nella crescita di un bambino e di una bambina: nella famiglia vengono trasmessi valori, regole, tradizioni, credenze e abitudini che andranno ad influenzare l'identità e la personalità della persona adulta, “è qui che si apprendono i primi comportamenti di genere rispetto ai ruoli, ai luoghi di gioco e ai giochi stessi”⁶⁷. Ed è nella famiglia che avvengono, come abbiamo visto sopra, le prime differenze di comportamento nei confronti dei maschi e delle femmine. Scrive Allport “egli (il bambino) deve amare e identificarsi con qualcuno o qualcosa prima di apprendere che cosa deve odiare. I bambini devono avere una famiglia e rapporti di amicizia prima di poter definire i “gruppi esclusi” che costituiscono una minaccia per loro”⁶⁸. La famiglia quindi come primo e principale sistema all'interno del quale il bambino impara a leggere la realtà per capire bene/male, giusto/sbagliato, permesso/non permesso.

“Già durante la gravidanza e nel primo periodo di vita di un bambino, alcune fantasie dei genitori sulla loro creatura si costruiscono intorno all'unica

⁶⁶ “Giochi da maschi, da femmine...e da tutti e due”, organizzato da Ass. Vola Vola, Castel Maggiore, 26/03/2022

⁶⁷ E. Abbatecola, L. Stagi, “Pink is the new black”, Rosenberg&Sellier, Torino, 2017, k p.53

⁶⁸ Allport, “La natura del pregiudizio”, La Nuova Italia, Firenze, 1975, p.36

caratteristica certa: il suo sesso, utilizzabile come una sorta di bussola”⁶⁹ che va a caratterizzare comportamenti, linguaggi e decisioni anche sul futuro dei bambini e delle bambine.

Ci sono delle abitudini che mamme e papà mettono in campo, che denotano uno stereotipo di genere già all'interno del microsistema familiare: in genere sono le femmine che vengono incaricate di aiutare la mamma nelle faccende di casa, mentre i maschi vanno in garage ad aiutare il papà ad aggiustare la bici, ancora le femmine che aiutano a cucinare e ad apparecchiare, e i maschi che aiutano a portare su la spesa. Sono solo piccoli esempi di meccanismi che ormai fanno parte del modo di gestire la quotidianità, che però meriterebbero una riflessione. “I genitori e i parenti tendono a incoraggiare le bambine e i bambini a conformarsi ai ruoli associati dalla società al loro sesso di appartenenza, e a scoraggiare ogni comportamento percepito come proprio del genere opposto”⁷⁰.

Come ho più volte ribadito, il **linguaggio** partecipa alla formazione del mondo ed è uno strumento di percezione della realtà, e questo è vero a maggior ragione quando le parole provengono da un genitore verso il proprio bambino: è necessario per questo riflettere su alcune formule verbali culturalmente trasmesse, come “Non piangere come una femminuccia...” o “Smettila di fare il maschiaccio”, che non solo prescrivono un comportamento adeguato rispetto al genere (i maschi non piangono), ma descrivono anche cosa sia il genere (le femmine sono più calme dei maschi).

Bisogna affermare che negli ultimi decenni i genitori sono molto più riflessivi rispetto alla propria responsabilità genitoriale: comprano libri, sempre più numerosi nel campo educativo, interrogano le istituzioni, cercano esperti e utilizzano le reti amicali per confrontarsi tra loro, ma è anche vero che non si può negare quanto la tradizione abbia tramandato modi di fare e di dire di cui spesso genitori non sono consapevoli e che sono radicati e difficili da

⁶⁹ E. Quagliata, D. Di Ceglie, “Lo sviluppo dell’identità sessuale e l’identità di genere”, Ubaldini, Roma, (2015), p.151

⁷⁰ E. Abbatecola, L. Stagi, “Pink is the new black”, Rosenbreg&Sellier, Torino, 2017, k p.54

modificare perché parte della nostra cultura. Come afferma Rossella Ghigi⁷¹ questa attenzione alle forme verbali vale non solo nell'interazione tra bambini e adulti, ma è importante anche nella relazione tra gli adulti stessi sia perché i bambini assistono alle conversazioni dei grandi, sia perché il fatto di essere adulti non esclude che si possa ancora venire educati.

Ma questo aspetto può celare dei rischi: nell'era della comunicazione, con una massa di informazioni psicologiche, talvolta confuse e errate, di una quantità senza precedenti e fruibile da molti, i genitori rischiano di essere invasi da dati e notizie che li può far sentire inadeguati e bisognosi di interventi di psicologi e professionisti⁷². Sarebbe necessario affiancare a queste informazioni una *formazione* che possa sostenere i genitori nelle loro funzioni educative e nella crescita dei propri figli.

Un primo elemento che dovrebbe caratterizzare l'apertura alla formazione in questa direzione è il fatto che l'adulto si interroghi sul proprio sé, sul proprio vissuto di uomo e di donna: questo perché i propri modi di intendere il genere necessariamente influenzeranno ciò che si metterà in pratica nella relazione educativa con i propri figli. Riflettere su quali siano le basi da cui si parte è sempre il primo passo per avviare una successiva elaborazione e modificazione di essa. Gli stereotipi sul genere femminile e maschile "hanno permesso per molto tempo di evitare la fatica di capire più profondamente cosa significhi, per ciascuno di noi, essere uomo o donna e quale senso della propria mascolinità o femminilità trasmettiamo ai nostri figli"⁷³. Se infatti, come dimostrano le ricerche, un genitore si aspetta che il maschio sia più turbolento e aggressivo e la femmina più tranquilla e remissiva, andrà a sollecitare e a gratificare i comportamenti dei figli in questo senso.

⁷¹ R. Ghigi, "Fare la differenza", Il Mulino, Bologna, 2019

⁷² E. Quagliata, D. Di Ceglie, "Lo sviluppo dell'identità sessuale e l'identità di genere", Ubaldini, Roma, 2015

⁷³ ibidem, p.154

“Se le tendenze naturali dei bambini, le loro curiosità e iniziative vengono costrette in schemi di genere sessuale, molte inclinazioni andranno perdute”⁷⁴, si tratta quindi di fare attenzione affinché venga creato un contesto familiare che permetta a tutti, bambini e bambine, di misurarsi in diverse attività che fanno piacere, aiutandoli anche a sottrarsi da richieste sociali che non rispecchiano la propria identità e propensione. Ogni bambino e ogni bambina quando viene al mondo ha il grande lavoro di costruire la propria identità, di cui l'identità di genere è un aspetto: ai genitori spetta il compito di riconoscerlo come unico e diverso da sé fin dalla nascita, consentendogli di sperimentare le proprie potenzialità⁷⁵.

Anche domandarsi “Se fosse stato un maschio/una femmina...avrei detto la stessa cosa?” è una buona domanda da porsi per valutare quanto le richieste che si fanno ai figli rispecchiano uno stereotipo di genere oppure no. Prendendo l'esempio di prima, si potrebbe arrivare alla mamma che chiede aiuto al figlio di aiutarla in cucina, e al papà che chiede alla figlia di aiutarlo con la bicicletta.

Come si guarda a questi elementi dalla parte delle bambine, così l'educazione di genere ha dato la possibilità di guardare allo stesso problema dalla parte dei bambini: un nuovo modo di pensare quindi che permette anche ai maschi di poter vivere la propria maschilità in modo personale. Non più un unico modo di “fare gli uomini” socialmente trasmesso e accettato, ma un modo nuovo, che apra uno sguardo su di sé e sulla propria individualità che merita di essere scoperta ed esplorata.

La divisione del lavoro domestico ha delle ricadute di genere sui bambini e sulle bambine che poi si trasmettono anche nella loro relazione con l'esterno, con i pari, nella scuola, nello sport. Il modo in cui i figli vivono quindi le relazioni tra i membri della famiglia, le possibilità messe a disposizione di ognuno, i compiti e le incombenze quotidiane, costruiscono i tasselli dell'organizzazione sociale nella mente dei figli, dando una prima definizione di quelli che sono i compiti che ci si aspettano da uomini e donne.

⁷⁴ ibidem, p.151

⁷⁵ ibidem

Per questo è importante riflettere e aiutare i genitori nell'educazione dei bambini e delle bambine, in percorsi di sostegno e di riflessione che possano portare alla luce tradizioni e meccanismi dati per scontati, ma che possono essere cambiati. Così come la famiglia è un costrutto sociale definito dalle diverse culture "attraverso cui leggere le trasformazioni della società in cui viviamo"⁷⁶, e così come il genere è un costrutto sociale che viene trasmesso dalla società, è necessario che ci si interroghi e si trovino nuove strategie affinché le nuove generazioni di genitori possano educare dei bambini e delle bambine liberi di costruirsi la propria identità al di là degli stereotipi sociali.

2.5 Nuove famiglie

Nell'analisi dei bambini e della costruzione della loro identità all'interno di essa, ritengo sia necessario fare un piccolo accenno ai diversi tipi di famiglie che stanno emergendo nella società; se infatti la famiglia è considerata dalla Costituzione "come **società naturale fondata sul matrimonio**. Il matrimonio è ordinato sull'uguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare" (art.29), è anche vero che la società odierna ruota attorno al tema della fluidità e della complessità che danno luogo ad una diversificazione delle forme familiari.

Famiglie omogenitoriali, con un solo genitore, transizioni di identità all'interno delle famiglie che inevitabilmente impattano sullo sviluppo dell'identità dei bambini e delle bambine, meritano una riflessione, consapevole di quanto questo tema sia un aspetto molto delicato nella società contemporanea per questioni politiche, legislative e di diritto.

Le **famiglie con un solo genitore** presentano al loro interno una grande varietà nella loro conformazione e si possono fare alcune considerazioni⁷⁷:

- sebbene designate da un'unica definizione di "genitori soli", queste famiglie sono molto diverse perché diverse sono le configurazioni esistenziali e relazionali che possono darvi origine: vedovanza,

⁷⁶ F. Cerchiaro, "Amori e confini. Le coppie miste tra islam, educazione dei figli e vita quotidiana", Guida editori, Napoli, 2016, p.15

⁷⁷ E. Ruspini & S. Luciani, "Nuovi genitori", Carocci, Roma, 2010

procreazione al di fuori del matrimonio, separazione di fatto, separazione legale, divorzio;

- se la figura del genitore solo ha storicamente coinciso con quella di “madre sola” o “ragazza madre” oggi le famiglie monogenitoriali si stanno diversificando sempre più in termini di età e generazione, genere, etnia e orientamento sessuale;
- se da un lato il senso comune suggerisce che la madre o il padre solo vive unicamente con i propri figli, la condizione può essere molto differente, in quanto questi genitori possono godere della presenza di altri parenti, di un partner, di una famiglia allargata, mettendo così in discussione il concetto di “monogenitorialità”;
- i genitori soli secondo studi e statistiche⁷⁸ sperimentano con maggiore probabilità condizioni di disagio economico rispetto alle altre famiglie, e una maggiore dipendenza dai sistemi di welfare;
- infine, sebbene nella società tradizionali la “carità” verso le vedove e gli orfani, con l’aiuto alle ragazze madri abbiano costituito temi ricorrenti, i genitori soli oggi, soprattutto le donne, rappresentano ancora una questione imbarazzante rispetto alla norma basata sulla famiglia tradizionale.

La legge n. 54/2006 ha introdotto nel nostro ordinamento giuridico la prassi dell’affidamento condiviso tra i genitori nel caso di separazione o divorzio, secondo il principio di garantire la bigenitorialità ai figli e la responsabilità condivisa tra i genitori per il loro sviluppo. In questi casi è necessario un ripensamento delle relazioni e interdipendenze di genere e delle funzioni paterna e materna. Mi sembra interessante riportare lo studio di Zajczyk e Ruspini (2008) nel quale si evidenzia come nei padri separati ad un iniziale disorientamento dovuto alla destrutturazione del modello tradizionale di genitorialità, segua un aumento di qualità del tempo passato con i figli; la funzionalità genitoriale in genere delegata, veniva rilanciata dall’opportunità di un rapporto esclusivo e nuovo.

⁷⁸ K. Edin, L. Lenin, Making Ends Meet: How Single Mothers Survive Welfare and Low-Wage Work, Russel Sage Foundation, New York, 1997

In questo caso è tra i padri che si riscontra una grande voglia di raccontarsi, di aprirsi, di condividere emozioni, sensazioni e punti di vista, andando quindi ad impattare positivamente anche sulla relazione con i propri figli.

Le ***coppie omogenitoriali*** sono famiglie (secondo la definizione di famiglia come nucleo sociale costituito da due o più individui che vivono nella stessa abitazione) nelle quali i genitori hanno lo stesso sesso. In questi casi i figli o sono frutto di procreazione medicalmente assistita, o di gestazione per altri (entrambi illegali in Italia) o derivano da una precedente relazione eterosessuale. In Italia secondo il censimento Istat del 2011 “le coppie dello stesso sesso che hanno dichiarato di essere unite da un legame affettivo di tipo omosessuale sono 7513, di cui 529 con figli. Questi dati testimoniano l’aumento delle famiglie omogenitoriali in Italia, che si stanno imponendo all’attenzione pubblica come realtà esistente, da considerare nella ricerca scientifica, nella programmazione politica e nella pratica educativa”⁷⁹.

Il dibattito pubblico è ancora molto acceso sulla tematica, con schieramenti opposti molto forti, e le ricerche stanno provando a dare i primi risultati scientifici sullo sviluppo psicologico dei bambini che vivono in queste realtà familiari. Un primo dato che emerge rispetto alla paura che un bambino non possa aver chiaro i significati dell’identità di genere in queste famiglia, è che “a condizionare il minore o maggiore disagio è piuttosto l’ inclusività dell’ambiente in cui vivono”⁸⁰. Quindi si può intanto affermare l’importanza che la società riveste nella costruzione dell’identità dei bambini e delle bambine, una società che include e accoglie , invece di ostacolare e chiudere. Anche Ruspini e Luciani affermano che “per i bambini il disagio non sembra essere la preferenza sessuale dei genitori, bensì degli atteggiamenti che il contesto socioculturale può avere nei confronti di tale preferenza”⁸¹.

Inoltre “gli studi hanno mostrato generalmente che non vi sono differenze significative tra i figli di coppie omosessuali ed eterosessuali in termini di

⁷⁹ https://www.minori.gov.it/sites/default/files/supplemento_2_2015.pdf

⁸⁰ R. Ghigi, “Fare la differenza”, Il Mulino, Bologna, 2019, p.79

⁸¹ E. Ruspini & S. Luciani, “Nuovi genitori”, Carocci, Roma, 2010, p.78

autostima, depressione, ansia, successo scolastico”⁸². Allo stesso modo rispetto allo sviluppo delle relazioni sociali mostrano che, nonostante atteggiamenti di omofobia ancora diffusa, i bambini e le bambine hanno buone relazioni con i pari, con il resto della famiglia e con gli insegnanti. Anzi, le madri lesbiche e i padri gay si dimostrano molto attenti all’integrazione dei figli, e per aspetti compensativi forniscono loro quegli strumenti che possono essere loro utile per fronteggiare lo stigma che li circonda e le possibili difficoltà con il gruppo dei pari e con la società⁸³.

“Anche per quanto riguarda l’identità di genere, le ricerche (una delle quali riportate dalla American Academy of Pediatrics) sono concordi nel mostrare che non si sviluppa confusione rispetto all’appartenenza di genere nei figli di coppie omogenitoriali”⁸⁴.

Proprio nel periodo in cui ho scritto questa tesi è emerso un fatto di cronaca che ha suscitato molto scalpore: nel cartone per bambini di Peppa Pig, popolare in tutto il mondo per la fascia prescolare, è stata inserita una famiglia composta da due mamme, una fa la dottoressa, l’altra cucina gli spaghetti. L’episodio “Io vivo con la mia mamma e l’altra mia mamma” ha suscitato perplessità e in Italia alcuni partiti politici hanno chiesto alla Rai di non trasmetterlo.

Come ho riportato qui, la mia opinione è che sia innanzitutto necessario constatare che le coppie omogenitoriali esistono, per cui non si può più far finta di nulla, e che i loro figli arrivano nelle scuole, nei servizi educativi, pertanto la società deve farsi carico di gestire anche questa complessità. Cancellare la diversità ancora una volta non può che essere uno stereotipo su ciò che è culturalmente accettato e non, stereotipo che va abbattuto un passo dopo l’altro, in una dimensione di uguaglianza e tolleranza.

I bambini sono assolutamente in grado di gestire la complessità che deriva dalla loro famiglia, tutto sta nel come essa viene presentata, accolta e gestita dalla

⁸² R. Ghigi, “Fare la differenza”, Il Mulino, Bologna, 2019, p.112

⁸³ ibidem

⁸⁴ ibidem, p.112

società⁸⁵. Certamente esistono delle differenze tra i figli di coppie omosessuali, ma queste differenze non vanno lette in chiave negativa come un deficit, semmai come una ricchezza e come una differenza che, al pari di tutte le altre differenze, è una risorsa per la società.

“Il termine **transgenitorialità** sembra identificare quelle famiglie in cui, in generale, almeno un adulto, madre o padre di almeno un bambino, decide di avviare la transizione da un genere all’altro”⁸⁶. Il tema è complesso, le ricerche attualmente disponibili attestano come i mutamenti sociali contemporanei abbiano attivato un percorso di ridefinizione dei ruoli genitoriali, nel segno di una maggiore permeabilità dei confini di genere⁸⁷.

I primi riscontri clinici evidenziano un diffuso impegno da parte dei genitori transessuali di cercare nuove modalità di far fronte alle esigenze quotidiane della famiglia, e il tentativo di mantenere gli schemi antecedenti nelle routine.

Di fronte a questa esperienza sono molti i dubbi che vengono sollevati, soprattutto relativi allo sviluppo psicofisico dei bambini, in particolare nelle questioni relative all’identità di genere. Da un lato le aggiornate revisioni della teoria dell’attaccamento mostrano come i bambini abbiano bisogno di un essere umano con cui stringere una relazione affettiva e di un’altra che garantisca appoggio e sicurezza, per cui gli adulti di cui si parla non devono essere per forza di due sessi differenti (Ruspini, Luciani, 2010). Dall’altro lato il rischio di un opposizione dei bambini alla nuova situazione dei genitori, una conflittualità disfunzionale tra adulti e l’opposizione all’idea che i figli mantengano rapporti con il genitore transessuale, mettono a dura prova il nuovo assetto familiare e le relazioni al suo interno.

“Alla luce delle ricerche attualmente disponibili, la presenza di un genitore transessuale non sembra costituire, quindi , un fattore di "rischio evolutivo" aprioristico e indiscriminato”⁸⁸.

⁸⁵ ibidem

⁸⁶ E. Ruspini & S. Luciani, “Nuovi genitori”, Carocci, Roma, 2010, p.84

⁸⁷ ibidem

⁸⁸ ibidem, p.89

Sembra comunque necessario mettere al corrente i bambini di quello che sta avvenendo nella famiglia, nei tempi, nei modi e con il linguaggio adeguato alle diverse età, nonché come ulteriore tutela, tentare di tracciare una netta linea di demarcazione tra ruoli parentali e ruoli genitoriali, anche attraverso l'aiuto di figure professionali che possano affiancare e sostenere adulti e bambini in questo terreno così complesso e ancora inesplorato.

Per concludere si può affermare che in ambito psicologico è dimostrato come i ruoli genitoriali siano vincolati non al legame biologico, ma alla capacità di amore e accudimento del caregiver⁸⁹; il che suggerisce il sostanziale superamento della tradizionale visione del contesto familiare tradizionale, con le cure della *figura materna*, e il sostentamento economico della *figura paterna*; mutano anche le definizioni di maternità e paternità, sostituite dal più ampio concetto di genitorialità: “genitorialità intesa come capacità di allestire uno spazio simbolico nell'interazione con l'altro, interpretandone i bisogni, garantendo l'accudimento e assicurandone la protezione. Funzione e compiti, questi, non espressamente vincolati a presupposti di genere”⁹⁰.

Alla luce di questo è necessario che la società metta in campo tutte quelle risorse, legislative, normative, di cooperazione, di associazionismo e di formazione, che possano garantire sempre maggiori tutele e regolamentazione di queste nuove forme familiari, per la tutela dei minori coinvolti.

Ogni iniziativa dovrebbe prevedere un sistematico raccordo tra enti, associazioni e istituzioni interessate, tra la ricerca scientifica e la tutela giuridica, tra gli individui, tra enti e professionisti “il tutto al fine di avviare un processo di formazione e mutamento sociale che consenta di consolidare concetti e prassi d'intervento basati su una **cultura delle differenze e del rispetto di tali differenze** e commisurati a esigenze, problemi, desideri di cui anche i soggetti omosessuali, bisessuali, transessuali sono portatori”⁹¹.

⁸⁹ R. Shaffer, “Maternità”, Armando, Roma, 1980

⁹⁰ E. Ruspini & S. Luciani, “Nuovi genitori”, Carocci, Roma, 2010

⁹¹ ibidem, p.112

Sotto questo aspetto, come insegnante, ritengo che la scuola abbia un grande compito davanti a sé attraverso un'educazione di genere, argomento che tratterò nel prossimo capitolo, che possa rendere i bambini e le bambine consapevoli di sé, del mondo che li circonda, educandoli alla complessità e alla pluralità dei generi, sfidando l'ordine dominante per il rispetto di tutti e di tutte.

Capitolo 3

L'identità e l'educazione di genere nella scuola

In questo capitolo affronto il tema dell'educazione di genere nella scuola: la scuola infatti riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'identità dei bambini e delle bambine, e insegnanti ed educatori hanno il compito di sostenere i più piccoli in questa acquisizione, attraverso un'educazione che miri alla consapevolezza di sé e al rispetto delle differenze. Nel secondo paragrafo viene descritto infatti come i bambini e le bambine fin dalla prima infanzia mettano in campo già stereotipi e atteggiamenti legati al genere di appartenenza sviluppati e appresi nella realtà familiare; la scuola, che affianca i genitori nella crescita di bambini e bambine, necessita di professionisti che, consapevoli del ruolo educativo che gli compete, siano formati per attivare parole e gesti che portino i bambini ad attivare un pensiero critico rispetto ai valori tradizionalmente trasmessi.

Il quadro normativo europeo e nazionale, affrontato nel terzo paragrafo, indica la necessità e le modalità con cui affrontare l'educazione di genere nella scuola, ma nel tempo non sono mancati movimenti di opposizione a tali progetti anche attraverso campagne mediatiche e associazioni che hanno portato avanti quello che comunemente viene definito movimento *No gender*.

Nel quinto paragrafo affronto il tema della progettazione educativa nella scuola che, attraverso progetti volti al miglioramento del benessere e all'acquisizione di nuove competenze, fornisce uno stimolo verso l'empowerment del singolo e dei gruppi. Analizzo la struttura dei progetti che, attraverso la documentazione, l'analisi dei problemi, la definizione di obiettivi, la scelta di metodi e strumenti e la valutazione, possano avere una solida base teorica e pratica, ed essere vicini ai bisogni dei bambini, ben strutturati ed efficaci.

Infine affronto le caratteristiche di un buon progetto in ambito scolastico, delle sue caratteristiche affinché possa essere davvero efficace per i bambini,

condiviso con i docenti e con i genitori e ben condotto dall'insegnante che lo mette in atto.

3.1 *L'educazione di genere nella scuola*

Nel capitolo precedente si è visto come, nello sviluppo dell'identità dei bambini e delle bambine, il ruolo dei genitori abbia un aspetto importante e influenzi in modo determinante ciò che agli occhi dei piccoli è da considerarsi come socialmente accettato. Quindi la famiglia e la società in senso ampio (attraverso gruppi sociali, culturali, religiosi, politici) operano una qualche forma di educazione di genere trasmettendo le proprie convinzioni e tradizioni, i propri valori, senza fornire però ai bambini degli strumenti critici necessari a comprendere la complessità del presente.

“Con *Educazione di genere* si intende l'insieme dei comportamenti, delle azioni, dell'attenzioni messe in atto quotidianamente, in modo più o meno intenzionale, da chi ha la responsabilità educativa (genitori, insegnanti, ecc.) in merito al vissuto di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere dei giovani e giovanissimi”¹. Altri hanno suggerito una classificazione diversa, come le formatrici e sociologhe C. Gamberi, M.A. Maio e G. Selmi² che propongono di distinguere tra:

- educazione *sul* genere, intesa come trasmissione di contenuti e informazioni attinenti al genere;
- educazione *al* genere, come attività di decostruzione degli stereotipi e di elaborazione del vissuto personale in relazione a quello collettivo;
- educazione *di* genere, come assunzione di un'ottica sessuata e adozione di una metodologia basata sul riconoscimento della differenza sessuale.

In senso esteso l'educazione di genere sconfinava nella socializzazione di genere “percorso che istruisce fin dalla nascita un individuo su ciò che la società si aspetta da lui (o da lei) a seconda del suo essere riconosciuto come maschio o

¹ S. Leonelli, “La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2011, 6,1

² C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi, “Educare al genere”, Carocci, Firenze, 2010

come femmina”³, affinché il soggetto possa consolidare la propria appartenenza a ruoli e aspettative di genere. Ma qui voglio riferirmi all’educazione di genere come piano di lavoro agito dalla scuola, pensato, organizzato e concordato, con percorsi costruiti ad hoc finalizzati ad evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all’identità di genere e ai ruoli di genere, e rivolto a promuovere la costruzione individuale del soggetto.

Sostiene Connell: “la struttura delle relazioni di genere non esiste al di fuori delle pratiche attraverso le quali gli individui e le collettività gestiscono quelle stesse relazioni. [...] Il genere è qualcosa che si fa concretamente, e che si fa nella vita sociale; non è qualcosa che esiste prima della vita sociale stessa, o al di fuori di essa”⁴. Se dunque il genere fa parte della nostra quotidianità, delle relazioni, possiamo anche analizzarlo, decostruirlo e ricostruirlo non per eliminare le differenze che esistono tra maschi e femmine con l’obiettivo della neutralità, ma impegnarci per sfidare l’ordine di genere dominante, in una dimensione di molteplicità e complessità, lontana dalla concezione binaria di maschio e femmina. La storia ci insegna che i modelli culturali e sociali si modificano con il tempo, con processi di trasformazione e cambiamento, ed è qui che si possono inserire le pratiche educative volte all’educazione di genere. La **scuola** come principale agenzia di socializzazione tra bambini e bambine, dunque, è coinvolta in prima linea nella progettazione di interventi, materiali e strumenti esplicitamente pensati per far acquisire nuove competenze nell’ambito della differenza e della disuguaglianza di genere. “Una scuola consapevole del proprio ruolo educativo rispetto al genere è una scuola pronta a lavorare tanto sul suo “curriculum esplicito” (i programmi e i contenuti trasmessi) quanto su quello “nascosto” (lo stile comunicativo tra insegnanti e alunni, il linguaggio utilizzato, i valori impliciti, la conformazione degli spazi, ecc.); è una scuola che prevede corsi di aggiornamento per insegnanti e dirigenti scolastici, che attua iniziative di coordinamento pedagogico su questi tempi, che si interfaccia con personale preparato, che non teme il confronto e il dialogo con i genitori, ma anzi costruisce occasioni di condivisione delle

³ R. Ghigi, “Fare la differenza”, Il Mulino, Bologna, 2019, p.20

⁴ R. Connell, “Questioni di genere”, Il Mulino, Bologna, 2006, p.108

informazioni e dei valori, nell'ottica di un'alleanza educativa il cui unico scopo è il benessere dei bambini e il miglioramento della società”⁵.

L'**obiettivo** di un intervento volto all'educazione di genere è quello di aprire uno spazio simbolico di confronto e di lavoro su sé stessi, in modo che ogni bambino e ogni bambina sia libero/a di trasgredire i modelli dominanti, per valorizzare invece le individualità e le differenze di ognuno, educando alla complessità e alla pluralità dei generi. La scuola deve aiutare i piccoli a saper attingere liberamente alla configurazione culturale del maschile e del femminile in modo che ognuno si senta libero di aprire nuovi progetti di vita unici, nell'esplorazione e nella sperimentazione di sé, dei propri desideri e della propria vocazione. “Nella pratica pedagogica deve infatti trovare posto un tipo di educazione che sia in grado di decostruire i modelli dominanti, e che sappia ripensare i generi quali costruzioni sociali per farli diventare processi consapevoli, oggetto di apprendimento critico da parte delle nuove generazioni”⁶, i bambini e le bambine trovano infatti nella scuola uno spazio di confronto tra pari e di educazione da parte di insegnanti ed educatori per sviluppare le proprie competenze e consolidare la propria identità. Così come specificato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) “Consolidare l'identità significa vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile”. Un grande obiettivo dunque, che necessita di percorsi pensati da professionisti che, partendo da sé e dai propri valori, siano capaci di mettersi in discussione per offrire agli alunni un'accoglienza totale e il benessere per ciascuno.

3.2 *L'identità e l'educazione di genere nella prima infanzia*

“Nella scuola dell'infanzia, bambine e bambini costruiscono sistemi amicali complessi e condividono con i loro pari codici culturali molto specifici. Questo

⁵ R. Ghigi, “Fare la differenza”, Il Mulino, Bologna, 2019, p.32

⁶ C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi, “Educare al genere”, Carocci, Firenze, 2010, p.27

tipo di affiliazione è legata alle norme sociali. Bambine e bambini sviluppano presto una cultura marcata da ruoli sessuali che vengono prodotti nella socializzazione differenziata, familiare e scolare⁷. In questa fascia di età le relazioni tra pari rivestono un ruolo centrale, lo sviluppo di culture infantili contribuisce a rinforzare gli stereotipi veicolati dalla socializzazione di genere familiare, e partecipa alla costruzione dell'identità di genere⁸.

Tra i tre e i sei anni i bambini preferiscono giocare per gruppi omogenei rispetto al genere e questa tendenza aumenta nel corso della scuola dell'infanzia, ciò comporta che i maschi arrivino a rifiutare ciò che non considerano conforme ai ruoli di genere a loro attribuiti⁹. “Verso i tre-quattro anni la maggior parte delle bambine e dei bambini ha già imparato a evitare le attività considerate proprie del genere opposto e a concentrare l'attenzione su quelle appropriate per il genere di appartenenza e, parallelamente, ha maggior coscienza degli stereotipi sessuali legati ai giochi attribuiti al proprio genere che a quelli dell'altro”¹⁰.

Attraverso la stigmatizzazione, la discriminazione e la categorizzazione che avviene tra pari, si rafforzano i confini di genere, tanto che più i bambini e le bambine passano del tempo tra loro, più i loro comportamenti saranno differenziati. Questo tipo di adesione per bambini e bambine è un aiuto alla costruzione e alla conferma della loro identità di genere, ma non si può non considerare come tutti questi elementi siano originati e rafforzati dalla famiglia e dal contesto scolastico (Mieyaa, Rouyer, 2011).

Anche la relazione tra adulto e bambini in questa fascia di età riveste un ruolo fondamentale: i bambini osservano gli adulti di riferimento, imparano ciò che è giusto e sbagliato non solo in base a ciò che viene loro insegnato, ma anche guardando le reazioni dei grandi, i loro gesti e tutta la comunicazione non

⁷ E. Abbatecola & L. Stagi, “Pink is the new black”, Rosenberg&Sellier, Torino, 2017, p.56

⁸ Aa. Vv. *Entre le Rose et le Bleu: Etude sur les stereotypes sexuels et construction sociale du feminin et du masculin*, Conseil du statut de la femme, Quebec, 2010

⁹ E. Abbatecola & L. Stagi, “Pink is the new black”, Rosenberg&Sellier, Torino, 2017

¹⁰ *ibidem*, p.55

verbale. Nella scuola dell'infanzia quindi, oltre ai progetti di educazione di genere che affronterò nel quarto capitolo, la preparazione degli insegnanti e delle insegnanti è il primo aspetto da analizzare; scrivono E. Abbatecola e L. Stagi: "è chiaro e riconosciuto come le insegnanti, per la relazione privilegiata e le loro intenzioni linguistiche e pedagogiche con le allieve e gli allievi, abbiano un ruolo fondamentale nella rappresentazione che maschi e femmine si fanno dei rapporti uomo-donna"¹¹.

Gli insegnanti quindi, come professionisti nella scuola, per primi devono avere la formazione e le competenze per aiutare i bambini e le bambine a sviluppare la propria identità nel rispetto delle differenze; è quindi necessario che essi siano costantemente aggiornati e preparati su quali siano le possibilità di programmi educativi specifici in tale direzione, e che siano anche consapevoli delle altre forme più nascoste e implicite con cui si trasmettono valori e condizionamenti tradizionali che non rispecchiano le differenze e la soggettività di ciascuno. "...una pratica educativa che intende dare riconoscimento e legittimità alla varietà delle esperienze e delle soggettività non può prescindere da un lavoro sul linguaggio, verbale e non verbale. Non si tratta di considerare solo *cosa* diciamo, ma anche *come* lo diciamo"¹².

Come ho analizzato nel primo capitolo, la lingua porta ad una certa percezione del mondo, e la lingua italiana come lingua sessuata porta con sé la tradizione del declinare al maschile sostantivi, aggettivi, pronomi e participi, con la conseguente nuova frontiera dello *schwa*, la e rovesciata, come strumento di inclusione per tutti, strumento che nasce in questi anni e che ancora non è pienamente inserito nella comunicazione quotidiana.

Nella pratica educativa dunque, è necessario che gli insegnanti riflettano sulla relazione con i bambini in termini di cosa dicono e come lo dicono: quando ad esempio un insegnante dice "Ricorda di dire alla mamma di sistemare le matite nell'astuccio", sta insegnando al bambino/a che naturalmente sarà la mamma da occuparsi dello zaino e della cura dell'astuccio. Una tradizione culturale che vede la mamma come colei che si occupa della cura dei bambini e dà per

¹¹ ibidem, p.57

¹² R. Ghigi, "Fare la differenza", Il Mulino, Bologna, 2019, p.78

scontato che il padre sia più occupato lavorativamente o semplicemente non se ne debba occupare; oppure che nel considerare un padre amorevole e accudente lo etichetti subito come “mammo” escludendo la possibilità di una paternità occupata nella gestione quotidiana dei bambini. O ancora “Non piangere come una femminuccia”, che nella relazione educativa passa non solo come l’indicazione di un comportamento adeguato rispetto al genere (i maschi non piangono), ma che descrive anche l’universo femminile come fragile e incline all’espressione delle emozioni.

Si chiede quindi ad insegnanti ed educatori di riflettere sulla comunicazione che viene messa in pratica con bambini e bambine, facendo attenzione ai modi di dire e di fare che connotano la tradizione culturale occidentale. “Spesso le insegnanti e gli insegnanti partecipano a questa riproduzione inconsciamente, attraverso gesti, parole o comportamenti di rinforzo e condizionamenti che trovano un terreno fertile nell’essere già stati percepiti in famiglia”¹³.

Rispetto al come gli insegnanti si mettono in relazione con i bambini, voglio citare uno esperimento del 1976 di J.A. Will, P. Self e N. Datan pubblicato sull’*American Journal of Orthopsychiatry*: avevano presentato ad alcune madri una bimba di sei mesi di nome Beth, proponendo loro di giocare con lei e portando tra giocattoli, un treno (considerato maschile), una bambola (considerata femminile) e un pesce (neutro). Avevano poi fatto la stessa cosa con un altro gruppo di mamme portando un bambino maschio di nome Adam, e chiedendo loro di giocare avendo a disposizione gli stessi giochi. Il risultato nel gioco con l’adulto era che Beth aveva scelto di più la bambola e ricevendo più sorrisi, e che Adam giocava di più con il treno...peccato che Beth e Adam fossero lo stesso bambino, vestito da maschio o da femmina per i diversi gruppi di mamme. L’esperimento chiarisce come i comportamenti degli adulti rispetto al gioco del bambino vadano poi ad influenzare la scelta dei giocattoli del bambino stesso.

E’ quindi importante che gli insegnanti adottino una visione allargata del gioco e dell’osservazione dei bambini nella scuola dell’infanzia, facendo in modo che gli

¹³ E. Abbatecola & L. Stagi, “Pink is the new black”, Rosenberg&Sellier, Torino, 2017, p.57

spazi e i materiali possano essere fruiti da tutti, e riflettendo su come il loro comportamento possa influenzare la scelta dei bambini. Come ho già avuto modo di specificare nel capitolo precedente, gli adulti cambiano il loro atteggiamento, la postura e persino il tono della voce a differenza del fatto che si relazionino a maschi o a femmine, è necessario che, in quanto professionisti, gli insegnanti non cadano in questa trappola, per offrire a tutti i bambini e le bambine le stesse opportunità di gioco, di sperimentazione e di esplorazione. Se consideriamo ad esempio la disposizione dello spazio fatta ad angoli gioco, tipica della scuola dell'infanzia, porre attenzione a come i maschi e le femmine giocano nell'angolo della cucina o nell'angolo delle macchinine e a come si risponde e si reagisce ai bambini impegnati in cucina e alle bambine mentre giocano con le macchine, è già un'occasione di riflessione e di educazione di genere.

In merito agli insegnanti nella scuola dell'infanzia non si può non considerare come tale professione sia maggiormente praticata da donne: i dati Eurostat rilevano come nel 2016 le insegnanti occupate nell'educazione della prima infanzia fossero il 99% del totale¹⁴, e come le cose non siano diverse negli altri gradi scolastici secondo i dati del Ministero dell'istruzione relativi all'anno 2020/2021 che vedono 8 insegnanti donne di ruolo su 10¹⁵, il numero più alto a livello europeo. "Questo è l'effetto della segregazione formativa che guida gli studenti, nella scelta della scuola secondaria superiore e nella scelta del percorso universitario [...] E' una situazione che è alimentata e alimenta a sua volta lo stereotipo per cui un uomo dovrebbe essere poco interessato alla cura degli altri (specialmente dei bambini non suoi) e che, se lo è, " ci deve essere un motivo" per cui lo è"¹⁶.

¹⁴ Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2019, https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy_it.pdf

¹⁵<https://www.tecnicaldella scuola.it/in-italia-piu-di-8-docenti-su-10-sono-donne-ocse-stipendi-adequati-potrebbero-trattenere-insegnanti-di-entrambi-i-sessi>

¹⁶ R. Ghigi, "Fare la differenza", Il Mulino, Bologna, 2019, p.83

L'assenza di personale maschile nei contesti educativi della prima infanzia non è un fenomeno solo italiano, anche diversi paesi europei registrano una femminilizzazione del personale docente, soprattutto nella prima infanzia. Per questo motivo, come riportato in un rapporto del 2010 della Commissione Europea curato dall'agenzia Eurydice¹⁷, diversi stati europei (come Paese Bassi, Irlanda e Norvegia) hanno dato il via ad iniziative per coinvolgere maggiormente gli uomini ad intraprendere la carriera docente, per poter offrire ai bambini anche modelli maschili di insegnamento e per una maggiore uguaglianza di genere nella professione. Il rapporto "evidenzia [anche] come il contesto italiano sia rimasto più indietro rispetto ad altri paesi europei nel munirsi di linee guida rivolte agli/alle insegnanti. Ciò significa che nonostante gli sforzi per includere l'uguaglianza di genere come materia di insegnamento o tema interdisciplinare, ancora pochissima attenzione è rivolta allo sviluppo di metodi di insegnamento appropriati e di protocolli specifici"¹⁸.

I dati raccolti dalle ricerche (Trufelli, 2012) mostrano che l'educazione di genere passa attraverso forme di pratica irriflessa perchè gli/le insegnanti si affidano spesso a visioni semplicistiche, facendosi guidare da stereotipi di genere che influenzano la relazione educativa con studenti e studentesse. "In generale, comunque, tra educatrici, educatori e insegnanti è diffusa la convinzione che il proprio ruolo sia neutrale rispetto al genere, così come la certezza di trattare tutti "allo stesso modo"¹⁹. Convinzioni però che vanno rilette anche alla luce di quello che ho accennato rispetto al linguaggio, ai comportamenti che inconsciamente si mettono in atto verso bambini e bambine, riflettendo anche sul fatto che quando giocano le relazioni, inevitabilmente si mette in campo anche la propria identità, le proprie convinzioni.

E' quindi necessario che gli insegnanti abbiano occasioni di formazione, di aggiornamento e di riflessione personale, affinché siano consapevoli delle

¹⁷ https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender_IT.pdf

¹⁸ M.S. Sapegno, "La differenza insegna", Carocci, Roma, 2014, p.14

¹⁹ R. Ghigi, "Fare la differenza", Il Mulino, Bologna, 2019, p.84

trappole di genere e possano attuare interventi educativi volti alla valorizzazione e al rispetto di tutti e di tutte.

3.3 Il quadro normativo

Le normative in merito all'educazione di genere nella scuola italiana si integrano con le fonti internazionali, e si confrontano con gli aspetti extra-giuridici come i costumi, la cultura, la religione e le tradizioni che nello Stato contribuiscono a definire i rapporti relazionali e, più in generale, di potere tra le donne e gli uomini.

Il primo trattato internazionale in materia di diritti umani è la **Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne (CEDAW)** adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1979 e ratificata a livello internazionale nel 1981 (ad oggi la ratifica è stata effettuata da 187 su 193 Stati membri). Tale convenzione ha avuto il merito di portare per la prima volta la questione della condizione femminile sul piano giuridico a livello internazionale e da qui all'interno degli Stati, tutti ugualmente sottoposti al controllo del Comitato EDAW (Comitato sull'eliminazione delle discriminazioni contro le donne) (Pitino, 2015). Il Comitato EDAW attraverso un dialogo costruttivo con gli Stati che hanno ratificato la Convenzione ha fatto emergere quella che viene comunemente chiamata giurisprudenza del Comitato EDAW, riconosciuto come autorevole interprete dei diritti garantiti dalla CEDAW.

Gli obiettivi della CEDAW possono essere riassunti in tre punti che corrispondono alle declinazioni del principio di uguaglianza:

1. *uguaglianza formale*, eliminare le discriminazioni giuridiche nei confronti delle donne e assicurarsi che esse ricevano una tutela adeguata contro le discriminazioni nella sfera pubblica e privata;
2. *uguaglianza sostanziale*, migliorare la condizione delle donne con programmi specifici e azioni positive;
3. *uguaglianza trasformativa*, ridefinire i rapporti tra le componenti femminile e maschile della società ed eliminare gli stereotipi di genere.

La Convenzione non intende "omologare e/o assimilare le donne agli uomini. Essa, piuttosto, ha come obiettivo la parità di trattamento tra le donne e gli

uomini valorizzando le differenze tra i genere e contrastando le discriminazioni e le asimmetrie di potere che derivano da visioni tradizionali e stereotipate dei ruoli di genere femminili e maschili”²⁰. Il fatto che la CEDAW faccia un riferimento esplicito agli stereotipi di genere è un fatto rilevante a livello culturale e sociale, in quanto questi vengono così rilevati a livello giuridico e, di conseguenza giustiziabili da parte dei giudici onorari e degli organi di giustizia costituzionale; il Comitato riconosce poi come gli stereotipi di genere rappresentino una vera e propria causa di violazione dei diritti delle donne nella sfera pubblica e privata²¹.

In particolare il Comitato EDAW individua come principale rimedio da parte degli Stati l’adozione di programmi di istruzione e di informazioni pubblica volti ad eliminare “pregiudizi e pratiche correnti che impediscono la piena applicazione del principio di eguaglianza sociale delle donne”, indica l’istruzione scolastica come mezzo per contrastare gli stereotipi di genere e rafforzare la cultura del diritto e del rispetto dei generi, e chiede agli Stati di prestare attenzione nei testi utilizzati nelle scuole, ai programmi scolastici e ai metodi pedagogici (art.10, lett. c).

“Dopo quarant’anni dalla ratifica della CEDAW e a più di settant’anni dall’entrata in vigore della Costituzione, l’ordinamento italiano non ha ancora previsto nell’ambito del proprio sistema di istruzione e di educazione pubblica nessuna attività formativa indirizzata a sradicare gli stereotipi di genere che possa dirsi sistematica, obbligatoria, omogenea sul territorio nazionale e adeguata agli standard richiesti dai principali documenti internazionali in materia di educazione sessuale e affettiva e, più di recente, di educazione di genere”²².

Nel 2017 nelle sue Osservazioni conclusive sul VII Rapporto periodico presentato dall’Italia, il Comitato EDAW aveva sottolineato la limitatezza delle misure intraprese dallo Stato nei confronti del contrasto allo stereotipo di

²⁰A.Pitino, “Gli stereotipi di genere in prospettiva giuridica, dalla CEDAW all’ordinamento italiano”, DPCE on line, vol.46, 1-2021

²¹ ibidem

²² ibidem

genere, evidenziando come unico dato positivo l'approvazione della legge n. 107/2015 anche detta "La Buona Scuola".

In Italia l'educazione sessuale e affettiva era già stata introdotta con il **d.m. 254/2012**, ma l'impostazione scelta era di tipo medico-anatomico con momenti curricolari dedicati alla scuola primaria per "acquisire le prime informazioni sulla riproduzione e la sessualità", quindi ben lontano dall'approccio olistico (che affronta il tema della sessualità in una prospettiva di crescita e di sviluppo personale, valorizzando gli aspetti relazionali, sociali e di prevenzione delle disuguaglianze e della violenza) raccomandato a livello internazionale.

Con la **legge 107/2015** si esprime una nozione educativa più ampia di educazione sessuale e affettiva con un approccio olistico, e l'inserimento nei programmi scolastici di contenuti ulteriori sulla parità tra i sessi, e sui ruoli di genere non stereotipati. L'art.1 comma 16 della legge individua il Piano dell'Offerta Formativa (POF) approvato ogni tre anni dalle istituzioni scolastiche, come ciò che "assicura l'attuazione dei 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, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori".

Occorre però fare alcune precisazioni su tale legge:

- non si prevedono sanzioni nel caso in cui gli istituti scolastici non si attivino nel senso indicato dalla norma;
- l'educazione di genere non va ad integrare il curriculum scolastico obbligatorio, pertanto, dove prevista, la frequenza è comunque facoltativa e subordinata al consenso dei genitori.

"La scelta se disporre o meno attività connesse all'educazione di genere è rimessa per intero agli istituti scolastici, venendo così a dipendere dalle diverse sensibilità culturali, religiose, politiche e dal contesto territoriale e socio-economico in cui ogni scuola risulta inserita"²³. L'educazione di genere entra quindi nel sistema scolastico italiano a livello di PTOF, senza essere parte integrante dei programmi scolastici e quindi senza vincoli nella parte dei contenuti.

²³ ibidem

Comunque, già nel 2008 la **Corte di Cassazione** si era pronunciata su l'obbligatorietà dell'educazione sessuale come parte integrante dei programmi scolastici, affermando la legittimità dell'amministrazione scolastica di svolgere programmi e metodi didattici idonei, anche nel caso in cui vadano a contrastare con gli indirizzi educativi della famiglia e con le impostazioni culturali e politiche in essa. Le stesse conclusioni possono essere considerate anche per l'educazione di genere considerato il collegamento tra questa e la Costituzione italiana in merito all'attuazione di principi di uguaglianza e di pari opportunità tra le donne e gli uomini (artt. 3 e 51, c. 1 Cost.).

Infine nel 2017 il Miur presenta il **Piano nazionale per l'educazione al rispetto** finalizzato a promuovere in tutte le scuole d'Italia una serie di azioni educative e formative tese alla promozione dei valori sanciti dall'art. 3 della Costituzione. Attraverso l'approfondimento delle tematiche riportate nel Piano, le istituzioni scolastiche sono chiamate ad avviare azioni tese a coinvolgere studenti, docenti e genitori, al rispetto delle differenze e al superamento dei pregiudizi.

Fanno parte del Piano:

- le Linee Guida Nazionali Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione (art. 1 comma 16 L. 107/2015);
- le Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo nelle scuole (art. 4 L. 71/2017).

Scrive Arianna Pitino, docente di Istituzioni di diritto pubblico all'Università di Genova, nell'articolo "L'educazione di genere a scuola: profili giuridici": "A oggi, quindi, mi sembra di poter concludere che l'aver affidato all'autonomia degli istituti scolastici l'educazione di genere prevista dalla l. n. 107/2015 abbia reso alquanto incerta e aleatoria la sua effettiva implementazione in modo omogeneo a livello nazionale. In assenza di indicazioni specifiche da parte dello Stato centrale, oltreché di sanzioni e di incentivi di qualsiasi tipo per le scuole che attuano l'educazione di genere, quest'ultima si presenta al più come un indirizzo impartito agli istituti scolastici, che lascia insoddisfatti di fronte ai doveri

di tutela della parità di genere derivanti dal diritto interno – *in primis* dalla Costituzione – e internazionale”²⁴.

3.4 Il movimento No gender

Analizzando il tema dell’educazione di genere nella scuola è doveroso un, seppur breve, riferimento ai movimenti del *No gender*.

Il termine *ideologia del gender* o *il gender*, tradotto in italiano, significa *genere*, ma sotto questa terminologia inglese sono stati ricondotti i posizionamenti teorici e le pratiche sociali volti a denaturalizzare la differenza tra il maschile e il femminile e a chiarire il ruolo dell’apprendimento nell’acquisizione di una identità sessuale²⁵. Gli oppositori a questa ideologia si sono chiamati No gender e includono una pluralità di associazioni (ad esempio Pro Vita&famiglia, Giuristi per la vita, Movimento per la vita, AGE) in gran parte riconducibili a realtà cattoliche conservatrici e a politiche della destra ultraconservatrice, che attraverso strategie di raccolta del consenso popolare (petizioni, incontri in parrocchia, lettere ai sindaci e ai dirigenti, aperture di sportelli telefonici, Family Day dedicati al tema) hanno raccolto il sostegno di molte persone.

L’idea **No gender** sostiene che il genere non debba entrare nella scuola, che i programmi di educazione di genere confondano i bambini, che con la scusa di educare all’uguaglianza e di combattere le discriminazioni e la violenza di genere, si promuovano l’equiparazione di ogni orientamento sessuale e di ogni tipo di famiglia, la prevalenza dell’identità di genere sul sesso biologico, la decostruzione di ogni ruolo e comportamento tipicamente maschile o femminile insinuando che si tratterebbe di imposizioni culturali²⁶.

In seguito alla legge 107/2015 che dettava alcune indicazioni affinché le istituzioni scolastiche potesse attivare progetti di educazione di genere, la discussione di altre leggi per il riconoscimento dei diritti delle famiglie omosessuali, e sulla scia del movimento francese *Manif Pour Tous*

²⁴ <https://www.genderschool.it/wp-content/uploads/2020/11/Pitino.pdf>

²⁵ R. Ghigi, “Fare la differenza”, Il Mulino, Bologna, 2019

²⁶ M. Marzano, “Papà, Mamma e Gender”, Utet, Torino, 2015

dell'autunno 2021, viene presentato in Senato una petizione indirizzata al presidente della Repubblica, al presidente del Consiglio dei Ministri e al ministro dell'Istruzione, in cui si chiede al Governo si sostenere una sana educazione che rispetti il ruolo della famiglia nell'educazione all'affettività e alla sessualità. La petizione diventa virale tramite l'hashtag #nogender, insieme a due spot pubblicitari, uno pubblicato dall'associazione Pro Vita²⁷ e uno dall'associazione Manif Pours Tous Italia²⁸, che in pochi minuti pretendono di dare spiegazioni rispetto a questa nuova ideologia. "Più che contestare il genere si sono fatte portavoce di una propria posizione su di esso: ovvero che la differenza tra uomo e donna è essenziale, innata e imprescindibile e direttamente emanata dalla biologia, per cui ogni percorso che esce da questi binari è "contro natura", deviante, patologico o nocivo per la comunità"²⁹.

La questione meriterebbe un approfondimento adeguato, Michela Marzano nel suo libro *Papà, Mamma e Gender* (Utet, 2015) propone un'analisi dettagliata della terminologia e dei concetti errati che questa pubblicità ha messo sui social per ottenere un consenso popolare ampio e immediato, che qui però non trovano lo spazio che gli spetta. E' necessario comunque in merito alla questione fare alcune precisazioni, per sfatare alcuni miti e fare luce su aspetti che, esageratamente semplificati, hanno rimandato concetti errati :

1. le pratiche educative in tema di differenza sessuale non sono una novità della legge del 2015, ma esistono nei contesti italiani fin dagli anni Settanta, anni nei quali diverse conferenze (ad esempio Modena 1987³⁰ e Verona 1988) cercavano di tirare le somme sulle esperienze nelle scuole in tema di progetti sulle disuguaglianze nei rapporti tra uomini e donne nella società e sulle differenze sessuali. Quello che è nuovo è

²⁷<https://www.ilfattoquotidiano.it/2015/02/27/omofobia-spot-di-provita-contro-gender-studies-a-scuola-vuoi-questo-per-i-tuoi-figli/344054/>

²⁸ <https://youtu.be/Y3hndmjeUhc>

²⁹ R. Ghigi, "Fare la differenza", Il Mulino, Bologna, 2019, p.106

³⁰ <https://www.cittadegliarchivi.it/pages/getDetail/sysCodeId:IT-CPA-SN0001-0000160>

l'allarmismo di genitori, partiti e associazioni rispetto agli effetti di questi progetti di educazione alle differenze³¹;

2. la dimensione della differenza sessuale non viene negata dall'educazione di genere. Scrive Marzano in merito "il problema (allora) non sono tutte quelle caratteristiche fisiche, biologiche, cromosomiche e genetiche che distinguono i maschi dalle femmine che nessuno intende mettere in discussione o negare. Il problema sono i ruoli di genere, ossia il processo di costruzione sociale e culturale sulla base di caratteristiche e di comportamenti, impliciti o espliciti, associati agli uomini e alle donne, che finiscono troppo spesso con il definire ciò che è appropriato o meno per un maschio o per una femmina"³². Il secondo capitolo di questa tesi analizza infatti come i condizionamenti culturali e sociali vadano ad influenzare a fondo lo sviluppo dei bambini e delle bambine e i comportamenti che mettono in atto nella loro crescita ;
3. insinuare nei video pubblicitari e nei manifesti che dietro alle battaglie per l'uguaglianza vi sia di fatto la volontà di rendere gli uomini e le donne indifferenziati è errato. Questo significa confondere l'uguaglianza con l'identità, e di più, il fatto che ci sia disuguaglianza di trattamento tra uomini e donne è un dato di fatto che dovrebbe inquietare e spingere a capire quali siano i meccanismi, i progetti e i modi per far sì che non continui nel tempo;
4. il fatto di ricondurre tutta l'ideologia gender ad un'unica teoria è improprio: ci sono diverse correnti di "studi di genere" che hanno approcciato al tema in modo differente (nel paragrafo 2.2 ho illustrato le teorie che hanno provato a definire le influenze sullo sviluppo dell'identità sessuale e di genere), per cui gli approcci alla differenza sono stati molteplici e non possono essere ricondotti ad un'unica corrente di pensiero. "(Esiste) un insieme eterogeneo di posizioni. Alcune più radicali, altre meno. [...] Quasi tutte, però, volte a prendere sul serio la

³¹ R. Ghigi, "Fare la differenza", Il Mulino, Bologna, 2019

³² M. Marzano, "Papà, Mamma e Gender", Utet, Novara, 2015, p.63

complessità del reale. Ossia il fatto che, nella realtà, esistano tanti modi di essere e di sentirsi uomini e donne”³³.

Si capisce quindi come la paura di enti, associazioni e partiti verso l’educazione di genere svolta all’interno della scuola, sia assolutamente priva di fondamento e che la finalità non sia quella di neutralizzare le differenze, ma esaltarle attraverso principi di libertà e valorizzazione di tutti.

3.5 La progettazione educativa

Come per ogni intervento educativo, sociale e sanitario, anche per mettere in campo un’educazione di genere che sia efficace per i destinatari, chiara nei contenuti e fruttuosa per il miglioramento della società a partire dal benessere quotidiano di chi la sperimenta, è necessario che gli interventi siano progettati da professionisti, insegnanti o educatori, attraverso strategie, metodi e pratiche pedagogiche.

Il termine **progettare** deriva dal latino *proiectare*, cioè “gettare avanti”: gettiamo in avanti un’idea, un pensiero, un desiderio che deve assumere le forme di un’intenzione sostenibile e allo stesso tempo utopica perché deve palesare, per una persona o una comunità, un futuro diverso, non ancora reale ma non impossibile³⁴. “L’intenzione progettuale si gioca in un equilibrio instabile e controllato tra desideri e possibilità, ambizioni e fatti, per assumere i contorni di un punto di arrivo che, se anche non raggiunto pienamente, deve poter orientare il percorso, assegnare responsabilità, sostenere l’impegno nel tempo della durata e attraverso gli ostacoli che la quotidiana complessità inevitabilmente pone”³⁵. La progettazione educativa quindi intende avere un doppio sguardo: uno sul presente per poter mettere in atto azioni e interventi adatti ai destinatari e al problema che si intende affrontare, e uno sul futuro affinché l’intervento possa avere delle conseguenze a lungo termine e servire come “bagaglio” di esperienza e di interpretazione del mondo a chi ne ha

³³ ibidem, p. 111

³⁴ M. Buber, “Il principio dialogico”, Edizioni di Comunità, Milano, 1958

³⁵ N. Bobbo & B. Moretto, “La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale”, Carocci, Roma, 2020, p.17

usufruito. Uno sguardo, quello dell'educatore, che va oltre la mera relazione con l'altro (il destinatario del progetto) e si apre al concetto più ampio di trasformazione, non solo del modo di pensare delle persone, ma anche una trasformazione delle istituzioni, delle ideologie, come atto sostanziale del progetto stesso³⁶.

In questo modo la progettazione deve essere pensata in termini di *empowerment*, che può essere qui interpretato secondo la traduzione di Don Milani come *I care*, o nell'interpretazione di Paulo Freire di *liberatory education*³⁷: progettare, allora, significa pensare ad un intervento mirato per la persona, che la spinga a conquistare una profonda consapevolezza di sé, delle sue potenzialità e dei suoi limiti, dei suoi diritti e doveri come cittadino immerso in una società. Secondo Capitini, conoscere il mondo significa volerlo cambiare, e Freire sosteneva come alla base di ogni teoria pedagogica tesa all'educazione ci sia sempre un'idea di uomo e di mondo che si vorrebbe vedere espressa nel futuro. Progettare quindi per intervenire in quel meccanismo che impone all'individuo una visione del mondo e di sé stesso uniformata e conformata a quella dominante, che non gli permette quindi di esprimere la propria unicità, analizzando il passato e accompagnando l'individuo verso un futuro di consapevolezza e coerenza con sé stesso³⁸.

Progettare in ambito educativo significa da una parte mettere in atto un lavoro sistemico, secondo determinati passaggi che aiutano ad elaborare un progetto che parta da un problema, e attraverso delle azioni, aiuti i destinatari alla sua risoluzione, ma anche essere aperti e flessibili ai possibili cambiamenti, lontani da forme di schematismo rigido, introducendo l'improvvisazione nell'agire educativo: "improvvisare insegnando vuol dire essere capaci di adattarsi alle condizioni in cui ci si trova; essere capaci di cambiare in corsa durante la lezione...essere capaci di richiamare a sé le proprie capacità, le proprie

³⁶ J. Wink, "Critical Pedagogy: Notes from the Real World", Pearson/Allyn & Bacon, New York, 2005

³⁷ N. Bobbo & B. Moretto, "La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale", Carocci, Roma, 2020

³⁸ ibidem

conoscenze, i contenuti padroneggiati e scegliere come manifestarli, incastrarli, proporli, esattamente in quel momento lì”³⁹. Progettare quindi non per applicare uno schema preconfezionato, ma per adattare attività, metodologie e finalità al gruppo di riferimento, alla situazione, agli spazi, e a tutte le variabili che fanno di quel progetto un progetto personalizzato e quindi efficace.

L'improvvisazione è una metodologia in genere applicata negli asilo nido e nelle scuole dell'infanzia, dove gli educatori e gli insegnanti progettano esperienze educative di sperimentazione, dialogo e ricerca, nei quali i bambini sono protagonisti e il percorso educativo si adatta ai loro interessi, potenzialità e bisogni, lavorando sulla persona, sulle sue emozioni, tenendo conto delle diversità di ciascuno e facendo quindi attenzione a personalizzare i percorsi proposti. Diventa quindi importante lavorare sui bambini, sulle loro emozioni, sulla loro spontaneità, tenendo conto delle diversità di ciascuno, in un percorso dove l'educatore/insegnante si pone come sostegno e accompagnatore; e lavorare anche sul setting, per creare una situazione che favorisca la partecipazione attiva in un clima di libertà di espressione.

“Non si tratta di possedere un metodo da applicare aprioristicamente su persone e situazioni, ma di sapersi orientare in quella gamma di azioni la cui predisposizione permette il compimento di un'esperienza educativa scegliendo cosa fare e come agire”⁴⁰. Il progettare ruota quindi attorno ad un canovaccio di azioni, dove gli attori sono gli educatori e i destinatari sono co-protagonisti, che definisce vincoli e risorse con cui si andrà a lavorare, ma che richiede anche l'arte di saper improvvisare di fronte alle situazioni che si vengono a creare⁴¹.

Il progettista

Spetta allora un grande compito all'**educatore**, all'**insegnante** o al **professionista** che, in quanto progettista, è in grado di scegliere di che cosa necessita un soggetto considerato vulnerabile, con l'onore e l'onere di ideare e

³⁹ E. Zorzi, “L'insegnante improvvisatore”, Liguori ed., 2020

⁴⁰ C. Palmieri, “Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione”, Franco Angeli, Milano, 2018

⁴¹ S. Serbati, “La valutazione e la documentazione pedagogica”, Carrocci Faber, 2020

realizzare un progetto che orienti la direzione della crescita dell'individuo o della comunità che gli viene affidata, e con la responsabilità di fare ciò che appare degno di essere fatto e ciò che si ha in potere di fare⁴². “La relazione educativa è di fatto una forma umana di interazione nella quale viene chiamata in causa una pratica riflessiva, perché l'educatore in pochi istanti deve saper rintracciare ed esprimere alcune risorse e potenzialità cognitive ed emozionali che egli possiede per rispondere allo stimolo che l'altro gli ha lanciato coerentemente e in velocità”⁴³. Una relazione educativa basata sulla parola, sul gesto, sulla presenza e sull'ascolto, sull'esempio e sull'accettazione di un rifiuto, che come obiettivo ha la crescita della persona e la sua perfettibilità dal punto di vista umano.

Per questo l'educatore deve avere delle conoscenze che gli permettano di progettare in contesti educativi⁴⁴:

- **competenze dichiarative e abilità pratiche**, avere le basi teorico-disciplinari, civiche di norme e leggi, economiche di bilancio, di scrittura del progetto, conoscenze e abilità nell'utilizzo di strumenti di valutazione, utilizzo dei dispositivi digitali;
- **comunicazione e relazione**, verbale e non verbale, interagendo con gli altri soggetti che fanno parte del progetto e dell'istituzione, siano essi altri professionisti o i destinatari. Essere in grado quindi di avere sia un linguaggio specialistico, che gli permetta di esprimersi al meglio nel contesto lavorativo, sia una capacità di dialogo e discorso che permetta di essere compreso da tutti;
- **autonomia professionale**, attraverso capacità di problem solving e di presa di decisione condivisa, e *saggezza pratica*. Le decisioni in un progetto sono prese, secondo Hammond et al. (1987) secondo una sorta di quasi-razionalità detta *Continuum Cognitive Theory*, vale a dire un meccanismo decisionale in cui la razionalità è contaminata dall'intuizione

⁴² H. Jonas, “Il principio responsabilità”, Einaudi, Torino, 1993

⁴³ N. Bobbo & B. Moretto, “La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale”, Carocci, Roma, 2020, p.25

⁴⁴ ibidem

e viceversa. La saggezza pratica invece, o *phronesis*, è la capacità di decidere, in situazioni particolari, secondo azioni che producano il bene; in ambito educativo si intende quindi come l'accumulo di esperienze e pratiche di buon ragionamento che permettono all'educatore di decidere secondo il principio del bene;

- **apprendimento e crescita personale**, imparando a riflettere sulla propria esperienza, attingendo al bagaglio di conoscenze e di pratiche messe in atto nel passato, che possano aiutare ad orientare il presente in un'ottica di riflessività pratica.

Eleonora Zorzi, professoressa di Didattica per l'inclusione presso L'università di Padova, individua nel suo libro *L'insegnante improvvisatore* (Liguori, 2020) alcuni tratti dell'insegnante che mette in atto la pratica didattica dell'improvvisazione che a mio parere possono anche essere caratteristiche di chiunque si metta in gioco in un progetto in relazione con bambini e ragazzi:

1. *progettista, creatore, regista*. L'insegnante si trova a far coincidere profili differenti, ha un'idea razionale e organizzata di quello che farà, ma adatterà la sua azione in base alle attitudini di chi ha di fronte, in base al momento; la sua preparazione metodologica e progettuale è importante, ma non comprenderà mai tutto ciò che può succedere sul lavoro;
2. *consapevolezza e ignoranza*, riconoscersi come "ignorante" è necessario per poter insegnare perché è da questa situazione che inizia l'apprendimento; è consapevole inoltre che ogni studente ha un diverso modo di apprendere e per questo utilizzerà strategie differenti;
3. *azioni exattive e pensieri adattivi*, si tratta di lasciare che nuovi percorsi e funzioni si dischiudano a partire da azioni non pensate per quei percorsi o per quelle funzioni⁴⁵; l'insegnante ha quindi un grande livello di flessibilità che gli permette di rinnovare le proprie strategie di insegnamento, è pronto ad agire per quella situazione in base al momento, alle sensazioni e alle risposte che riceve;

⁴⁵ S. J. Gould & E. S. Vrba, "Exaptation, il bricolage dell'evoluzione", Bollati Boringhieri, Torino, 2008

4. *apertura e autentica presenza*, essere aperto all'incontro, al dialogo, alla possibilità di imparare, sensibile al contesto, attento ai bisogni di ciascuno, cogliendo le emozioni, le difficoltà e i disagi;
5. *molteplicità e agency*. L'insegnante sa che non c'è mai una sola via per arrivare ad un fine, è libero di scegliere la strada che ritiene opportuna in base alle proprie risorse, persegue ciò che ritiene per sé degno di valore (agency) e, nella pluralità delle strade percorribili, è spinto al rischio per arricchire le occasioni di partecipazione (capability approach);
6. *creatività e invenzione*, l'insegnante è creativo, artista artigiano del suo agire, e stimola la creatività nei destinatari del suo progetto;
7. *progettazione e ritmo*, l'insegnante conosce gli elementi che fanno parte della progettazione e del processo di insegnamento/apprendimento, usa un progetto, linee guida, teorie di riferimento, che può anche cambiare in corsa durante la sua azione educativa;
8. *strategie e repertorio*, ha un grande repertorio di strategie, strumenti e metodi che è in grado di richiamare a sé nel momento del bisogno, usa strategie per lavorare in modi diversi;
9. *evoluzione e noia*, l'insegnante è in continua evoluzione, lavora su di sé nella formazione, nella crescita personale, è aperto alla trasformazione e a capire dai propri errori;
10. *manifestazione e connessione*, cerca di farsi capire dai destinatari del progetto, condivide con loro anche gli errori, consapevole che la comunicazione verbale e non verbale passano ed esprimono la sua sincerità.

La documentazione pedagogica

La progettazione è il momento in cui si prendono delle decisioni rispetto agli interventi da effettuare e il modello della valutazione partecipativa e trasformativa richiede che tali decisioni vengano prese in maniera partecipata per rispondere ai bisogni costruendo dei significati condivisi.

In questo contesto bisogna considerare come bagaglio del professionista lo strumento della *documentazione pedagogica*: essa è un punto cardine del

lavoro educativo perché permette di lasciare una traccia dei cambiamenti e dei nuovi apprendimenti che le persone recepiscono e attuano nella loro vita quotidiana.

All'interno di questo quadro teorico entrano nel lavoro educativo le azioni di analisi e di *assessment*, cioè l'analisi dei bisogni del gruppo o del singolo su cui si vuole intervenire. Attraverso processi di osservazione, annotazione, registrazione e ascolto delle persone e delle loro relazioni, per l'insegnante è possibile avere un primo gradino da cui partire per la progettazione che intende sviluppare, considerando inoltre che se tale analisi viene fatta correttamente, allora anche l'intervento sarà un buon intervento.

Secondo Dewey⁴⁶ questa fase va condotta ricercando i fatti, i dati che possono dare indicazioni su cosa progettare, ma tale ricerca è un circolo continuo, perché quando agiamo continuiamo ad analizzare la situazione e a raccogliere dati sulla nostra azione educativa. Lo studioso infatti sosteneva che "ogni scoperta di nuovi fatti sviluppa, controlla modifica un'idea, mentre ogni nuova idea o ogni nuova forma presa da un'idea porta ad un'ulteriore indagine che mette in luce nuovi fatti, modificando così la nuova comprensione dei fatti osservati in precedenza"⁴⁷.

Per fare questo è necessario che il progettista utilizzi delle pratiche di documentazione pedagogica che diventano uno strumento importante che aiuta il professionista ad indagare, nel modo più corretto e completo possibile, bisogni e risorse del singolo o del gruppo con il quale intende elaborare un progetto educativo.

Le pratiche fondamentali di documentazione pedagogica sono l'osservazione, l'ascolto e la narrazione, la registrazione e il dialogo.

➤ *Osservazione*

"Documentare i diversi passaggi dell'attività educativa svolta richiede di imparare a vedere le cose con chiarezza, a notare le sfumature, diventando

⁴⁶ J. Dewey, "Come pensiamo", Raffaello Cortina Editore, 2019

⁴⁷ ibidem

studiosi del comportamento umano”⁴⁸. Documentare osservando le azioni nel loro decorso è una delle abilità fondamentali dell’insegnante.

L’osservazione educativa ha tre caratteristiche:

1. si modifica nel tempo e fa sì che le osservazioni dell’insegnante si arricchiscano sempre più di elementi e riflessioni;
2. non è mai focalizzata sul singolo, ma tiene in considerazione la relazione tra le persone e i contesti nei quali queste ultime sono immerse;
3. è descrizione, vale a dire che l’osservazione deve cercare di separare le proprie interpretazioni e idee da quello che effettivamente sta succedendo.

L’osservazione infine necessita di aprirsi al dialogo attraverso il quale il professionista arricchisce le sue comprensioni di altri significati soggettivi delle persone che partecipano alla relazione, in modo che ciò che viene osservato possa essere un primo punto di partenza da arricchire e ampliare.

➤ *Ascolto e narrazione*

Oltre allo sguardo come strumento di indagine e di lavoro pedagogico, anche la parola è un’importante risorsa dell’agire educativo.

Narrare e raccontare sono azioni quotidiane di ciascuno di noi e servono all’individuo per rispondere alla necessità di rappresentare sé stesso, riconoscersi e quindi aprirsi alla socializzazione con gli altri.

La documentazione pedagogica attenta alla narrazione delle persone vuole quindi andare ad indagare quali sono i bisogni delle persone per poter dare una risposta vera e concreta. Narrare di sé infatti consente di capire meglio sia sé stessi, sia ciò che si vive quotidianamente; per questo l’insegnante che presta ascolto non sta invadendo una zona di competenza personale di chi gli sta di fronte, ma sta cercando tutti quegli elementi che a prima vista possono non essere chiari, ma celati sotto significati nascosti.

Compito dell’insegnante diventa quindi quello di aiutare l’altro a narrarsi, a comprendersi e a costruire i propri significati, in modo che possano così essere chiari al singolo e di conseguenza anche a chi ruota intorno ad esso. Ascoltare

⁴⁸ S. Serbati, “La valutazione e la documentazione pedagogica”, Carrocci Faber, 2020. pag. 89

chi si racconta non vuol dire infatti necessariamente intervenire per dare risposte immediate, ma in questa fase indica il lasciare che l'altro possa “far esperienza di sé e costruire le comprensioni del proprio modo di abitare il mondo”⁴⁹.

In questo modo l'insegnante avrà un quadro più completo della situazione all'interno della quale calerà il proprio progetto educativo, senza il rischio di false e facili interpretazioni personali.

➤ *Registrazione*

La registrazione affianca l'osservazione e la narrazione, per evitare che l'intervento educativo sia frutto di intuizioni e non, invece, di riflessione e ragionamento come dovrebbe essere. Inoltre tramite la documentazione attraverso la registrazione si riesce a lasciare spazio alla voce delle persone coinvolte e alla decodifica dei loro strumenti, evitando che la parola dell'insegnante sia la sola che compare.

Tale strumento deve essere messo in atto durante o subito dopo l'osservazione in modo che la registrazione sia quanto più possibile corretta e oggettiva, non frutto di successive riflessioni; è importante che il linguaggio utilizzato tenga conto dell'asimmetria che esiste tra professionista e interlocutore per far sì che tutti possano capire il contenuto.

Nella registrazione è possibile utilizzare differenti modalità di resoconto, non solo scritti e annotazioni, ma anche disegni, video e ogni materiale utile a tenere una traccia dell'agire educativo.

Il materiale raccolto sarà così da supporto e prova dell'agire dell'insegnante e prova anche per il soggetto protagonista del progetto, per dimostrare il proprio agire in linea con le proprie convinzioni; in questo modo la registrazione diventa una base per lavorare insieme su fatti concreti.

➤ *Dialogo*

Il dialogo affianca le altre pratiche di documentazione pedagogica, ma è anche una pratica a sé stante, dove i soggetti interagiscono insieme e contribuiscono entrambi a costruire significati condivisi.

⁴⁹ A. Bellingreri, “Lezioni di pedagogia fondamentale”, La Scuola, Brescia, 2017

Nel dialogo bisogna tenere presenti due fattori:

1. il contenuto che viene trasmesso, che deve avere un linguaggio comprensibile da tutti;
2. il modo in cui questo viene esposto, riconoscendo nell'altro un partecipante attivo.

Tenendo presenti l'attenzione ai contenuti e alla relazione, l'insegnante potrà creare quelle condizioni che permettono all'altro di partecipare attivamente al progetto, sentendosi realmente coinvolto come attore, perché il dialogo non sia solo mero ascolto dell'altro, ma scambio costruttivo.

Il materiale prodotto dalla documentazione pedagogica diventa quindi una condizione per realizzare l'agire educativo, mettendo tutti i soggetti coinvolti in una dimensione di ascolto, narrazione, condivisione e confronto che danno significato ai fatti, aiutando a definire le azioni da mettere in campo.

L'agire educativo valorizza così l'aspetto intersoggettivo, perché non esiste un'informazione e un dato solamente oggettivo, ma tutto si instaura in una dimensione di relazioni.

3.6 Le fasi della progettazione

“Nell' ambito delle attività educative, creare e dare vita a un progetto significa definire con prudenza e lungimiranza i passaggi mediante i quali l'intervento educativo potrà prendere forma e consistenza nei confronti di un soggetto o di un gruppo di soggetti con specifiche connotazioni identitarie, sociali e culturali, oltre che cliniche”⁵⁰. Per progettare è necessario un metodo che preveda anche le possibili variabili che possono influire positivamente o negativamente, come ad esempio il contesto ambientale nel quale si svolge il progetto, le condizioni contrattuali degli educatori, le risorse a disposizione, i limiti assegnati dall'istituzione.

Il progetto parte mediante la strutturazione di passaggi scritti in sequenza logica che derivano a partire da un input che può arrivare o dalla richiesta esplicita di

⁵⁰ N. Bobbo & B. Moretto, “La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale”, Carocci, Roma, 2020, p.32

un ente o di una istituzione, oppure da un'intuizione personale data dalla sensibilità dell'educatore e dalla sua capacità di intuire uno sviluppo migliorativo all'interno di una situazione o di un contesto. Prima di essere scritto il progetto è pensato, trova quindi uno spazio mentale nella creazione e nell'ideazione dell'educatore, un incontro di idee, precedenti esperienze, emozioni, aspettative e desideri⁵¹.

Infine la progettazione di un intervento educativo si inserisce necessariamente all'interno di una complessità sociale, culturale e valoriale oggi inevitabile, che ne vincola i contenuti, le procedure burocratiche, le relazioni tra enti e soggetti. Progettare nella complessità può essere pensato come realizzare una **ricerca azione**⁵²: nella ricerca azione l'obiettivo non è infatti soltanto quello di raccogliere dati, ma quello di arrivare ad un intervento concreto che cambi la situazione e incida sulla realtà, producendo conoscenze nuove, materiali nuovi o riorganizzazioni e ristrutturazioni di materiali e saperi già esistenti. La ricerca azione infatti non produce validazione scientifica dei risultati, ma la proposta di materiale o strategie didattiche che possono poi essere utilizzati in altri contesti, portando più che ad un progresso scientifico, ad una crescita personale⁵³.

Intesa in questo modo, la progettazione vede una situazione problematica, definisce l'obiettivo per la messa in opera di alcune strategie operative (mai definitive), le sperimenta sul campo per valutarne l'efficacia ai fini di un miglioramento della vita dei soggetti interessati, innescando così un circolo virtuoso dove la spinta a migliorare è continuamente rinegoziata e aggiustata in base alle risposte e alle valutazioni che man mano vengono rimesse in circolo per modificare l'azione educativa⁵⁴.

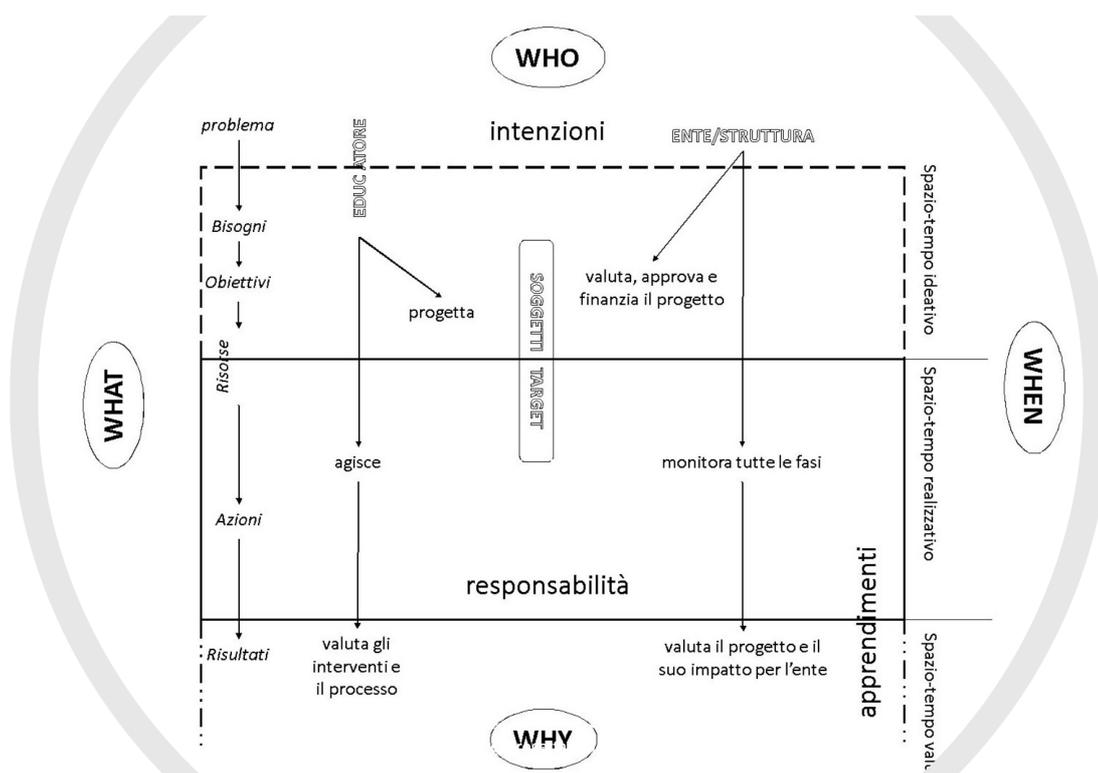
⁵¹ ibidem

⁵² K. Lewin, Action Reserve and Minority Problems, in "Journal of Social Issue", 2, 4, pp.34-46
J. M. Pernecky, Action Research Methodology, in "Bulletin of the Council for Research in Music Education", v.m., pp.33-37
I. Chein, S. W. Cook, J. Harding, The Field of Action Research, in "American Psychologist", 3, 2, p.43

⁵³ M. Biasutti, "Autonomia scolastica e ricerca educativa", CLEUP, Padova, 1999

⁵⁴ N. Bobbo & B. Moretto, "La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale", Carocci, Roma, 2020

Utilizzo lo schema di Crawford e Bryce (2003) successivamente adattato per definire la relazione tra quattro differenti dimensioni implicate nella progettazione.



Vengono qui rappresentati:

- i soggetti coinvolti (*who*), tra i soggetti che fanno parte del progetto, sono da includere non solo gli esecutori dell'intervento educativo (educatori, insegnanti o altri professionisti), ma anche i referenti degli enti o delle istituzioni all'interno del quale si svolge il progetto, e i destinatari del progetto stesso co-protagonisti e agenti di progettazione;
- i contenuti del progetto (*what*), all'interno dei quali è inserito il problema dal quale si è partiti e per il quale si vuole trovare una soluzione, i bisogni individuati, gli obiettivi, le azioni da realizzare e risultati che si mirano di ottenere;

- i valori che lo sostanziano (*why*), i significati delle intenzioni in termini di valori, responsabilità, ruoli, compiti e risultati, quindi anche il pensiero della qualità del processo pensato e realizzato. “Vi sono numerosi aspetti di tipo valoriale che possono influire nella presa di decisione e nella definizione di un obiettivo educativo. Tra questi in primo luogo gli stereotipi di genere per i quali vengono operate scelte e azioni diverse nei confronti di persone appartenenti a generi diversi”⁵⁵. Per orientare le scelte è bene che l’educatore tenga sempre presenti le pietre miliari dell’etica condivisa a livello globale (dignità, rispetto, privacy), sia consapevole dei propri valori e orientamenti etici, e definisca in equipe una gerarchia di principi da rispettare;
- i tempi nei quali la progettazione si compie (*when*), che sono suddivisi in fase ideativa, realizzazione, programmazione e utilizzo delle risorse, la raccolta dei risultati.

Nell’ideazione e nella stesura del progetto educativo si seguono diversi passi⁵⁶:

- A. definizione della situazione problematica e diagnosi educativa
- B. definizione degli obiettivi del progetto
- C. scelta dei metodi di intervento educativo
- D. identificazione delle risorse necessarie e stesura del programma operativo
- E. scelta e definizione dell’approccio valutativo e degli strumenti utili

A. Definizione della situazione problematica e diagnosi educativa

In questa fase si definisce innanzitutto il gruppo di persone o la persona sui cui si intende realizzare l’intervento, per poi analizzare i bisogni oggetto dell’azione educativa che si intende intraprendere. Per fare questo è necessario porsi molte domande per avere una chiara identificazione del problema, cercando di individuare la complessità dell’intervento che si intende effettuare a livello delle persone coinvolte, del territorio e degli enti interessati, le motivazioni che ci

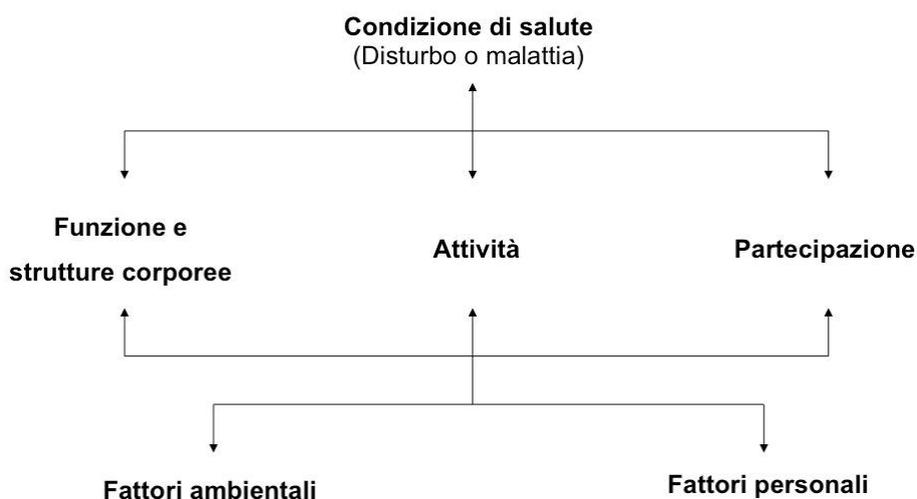
⁵⁵ N. Bobbo & B. Moretto, “La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale”, Carocci, Roma, 2020, p.28

⁵⁶ ibidem

spingono ad intraprendere una certa strada di intervento, definendo quali sono le priorità nei bisogni dei soggetti individuati. E' in questo momento che va utilizzata la documentazione pedagogica di cui ho parlato precedentemente, che attraverso i dati raccolti aiuta a definire la situazione di partenza.

E' necessario anche comprendere il livello di aggredibilità della situazione problematica, facendo riferimento, quando possibile, alla letteratura relativa ad altre esperienze già attuate.

Per meglio comprendere la situazione iniziale lo strumento forse più famoso e accreditato dall'OMS è l'*International Classification of Functioning (ICF)* (Who, 2002; 2003; 2013), che "riesce a superare un approccio meramente classificatorio della disabilità per delineare, con uno sguardo più ampio, un modello che vede [...] nel disagio sociale l'esito di un'interazione tra fattori fisici, psichici e ambientali"⁵⁷.



Alla base c'è la ferita che la persona ha subito e i fattori contestuali che caratterizzano il suo ambiente di vita. La ferita può riguardare strutture corporee o funzioni fisiche e psicologiche; l'esito di tale ferita può assumere forme di limitazione alle capacità della persona di agire nel contesto familiare o sociale, o restrizioni nella sua partecipazione sociale.

Aiutandosi con tale schema, al fine di condividere il problema identificato con tutti i membri dell'equipe, è possibile scrivere una descrizione sintetica del

⁵⁷ ibidem, p. 70

problema che includa le caratteristiche psicologiche e sociali dei soggetti individuati (età, genere, livello di scolarità, lingua, cultura), l'elemento insito nella situazione problematica che è aggredibile dal punto di vista educativo, i fattori protettivi (di supporto alla progettazione) o di rischio (ostacolanti) dei soggetti. Per analizzare lo status quo delle persone individuate come destinatarie del progetto possono essere utilizzati metodi come il colloquio conoscitivo, il focus group, lo scambio di informazioni tra professionisti e l'osservazione, la consultazione di documentazione o la somministrazione di questionari o test validati.

I bisogni educativi di un soggetto possono essere classificati prendendo in considerazione le diverse aree di espressione e sviluppo della persona⁵⁸:

- *area cognitiva*, bisogno di conoscenza e di acquisizione di capacità di comprensione;
- *area operativa*, imparare e applicare conoscenze pratiche utili per la propria autonomia;
- *area comunicativa e della relazione*, bisogno di comunicare, implementare il linguaggio, intessere relazioni affettive significative;
- *area dell'autonomia come autodeterminazione*, imparare a scegliere, affrontare e risolvere problemi;
- *area metacognitivo-simbolica*, imparare dalle esperienze e riflettere su di esse, definire un proprio orizzonte valoriale, trovare un senso alle vicende quotidiane di vita.

E' necessario anche verificare che i bisogni del soggetto siano coerenti con l'istituzione all'interno del quale si progetta l'intervento, nonché condividere con i professionisti coinvolti i modelli di lavoro, le premesse culturali, organizzative e motivazionali, facendo in modo che il gruppo abbia una base di conoscenze e competenze che entrino nella base progettuale, intrecciandosi e interagendo tra loro.

⁵⁸ ibidem

B. Definizione degli obiettivi del progetto

In questa fase si definiscono gli obiettivi che si intendono raggiungere, intesi come le cose pratiche che la persona deve saper fare, ottenere o acquisire alla fine del percorso educativo⁵⁹. Gli obiettivi devono essere enunciati nel modo più chiaro possibile e devono rispondere a criteri di priorità ed efficacia rispetto al problema affrontato e alla condizioni in essere⁶⁰.

Vanno inseriti gli **obiettivi generali** da concordare insieme all'equipe e, quando possibile, con i soggetti destinatari del progetto, e nella loro scrittura vanno enunciati con un congiuntivo presente mettendo come soggetto proprio il soggetto o il gruppo di soggetti dell'intervento educativo: questo al fine di rendere evidente il fatto che gli artefici del cambiamento sono le persone su cui il progetto ricade, e non l'operatore che mette in atto il progetto stesso. Ad esempio: "Ci poniamo l'obiettivo che Marta impari ad usare correttamente le posate a pranzo".

Per ogni obiettivo generale deve essere indicato almeno un **obiettivo specifico**, e comunque tutti gli obiettivi specifici affinché l'obiettivo generico possa essere raggiunto, che deve comporsi di: *soggetto* (chi deve far cosa), un *verbo* (che esplicita l'azione richiesta, indicato al futuro presente), un *complemento* (cosa deve ottenere il soggetto mediante l'azione). Occorre esplicitare anche i *tempi* di realizzazione e l'*indicatore di risultato*, una descrizione qualitativa o quantitativa del risultato atteso, utile in fase di verifica a misurare l'effettivo raggiungimento dell'obiettivo a cui mira l'azione. Ad esempio: "Marta mangerà a pranzo con la forchetta da sola, almeno il primo piatto, ogni giorno".

Gli obiettivi sono declinabili secondo le aree dei bisogni già individuate per la definizione del problema:

- *area cognitiva*, acquisizione di competenze e capacità di comprensione nell'ambito delle conoscenze dichiarative, ampliamento delle proprie conoscenze sul mondo;

⁵⁹ M. Laeng, "Pedagogia sperimentale", La scuola, Brescia, 1992

⁶⁰ D. Demetrio, "Educatori di professione", La Nuova Italia, Firenze, 1990

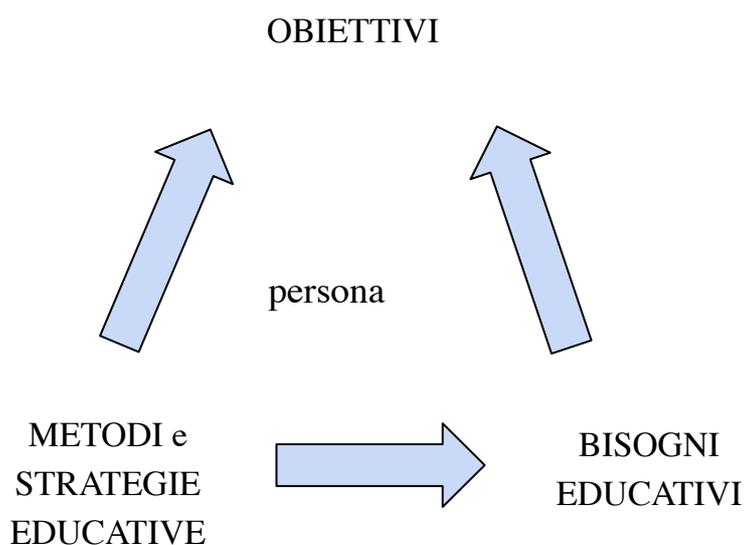
- *area operativa*, capacità di applicare conoscenze pratiche e azioni semplici, utili alla propria autonomia;
- *area della relazione*, sviluppo di competenze comunicative, linguaggi, capacità di instaurare e mantenere relazioni, intelligenza emotiva ed empatia;
- *area dell'autonomia come autodeterminazione*, acquisizione di capacità di scelta consapevole e responsabile, volontà di affrontare problemi;
- *area metacognitivo-simbolica*, rinforzo di pensiero critico su sé e sul mondo, costruzione di un proprio orizzonte di valori che orienti le scelte.

Oltre agli obiettivi generali e specifici si possono anche inserire alcune finalità educative generali come orientamenti di fondo, principi di azione e valori che animano la nostra attività educativa.

Infine in questa fase occorre capire la formazione dell'equipe multiprofessionale che si occuperà del progetto, definire i compiti di ciascuno, lo spazio di azione, le responsabilità.

C. Scelta dei metodi di intervento educativo

“La scelta dei metodi di intervento dovrebbe essere esito conseguente dello schema di obiettivi fissati, in base all'analisi dei bisogni. Si deve venire a creare una struttura circolare tra bisogni, obiettivi e metodi”⁶¹, come da figura.



⁶¹ ibidem, p.84

In base ai comportamenti che si vogliono trasmettere o di cui si vuole stimolare l'acquisizione (cognitivi, operativi, metacognitivi,...), alle condizioni nelle quali si va ad agire, al gruppo di soggetti o al soggetto identificato, si definiranno i metodi più adatti. I metodi quindi non vengono definiti a priori, ma sono il risultato di più elementi, tra i quali i criteri di fattibilità, opportunità, priorità, efficienza ed efficacia; può essere utile applicare l'acronimo MOSCOW che identifica quattro possibilità:

1. *must* - da fare assolutamente
2. *should* - ciò che è opportuno fare
3. *can* - ciò che è possibile fare
4. *why not* - ovvero perchè non farlo?

Tanto meglio saranno definiti gli obiettivi, quanto meglio si potranno definire i metodi.

D. Identificazione delle risorse necessarie e stesura del programma operativo

Questa è la fase in cui vanno descritte e definite le azioni che ciascun professionista coinvolto nel progetto deve mettere in atto, le risorse necessarie, chi e quando andranno realizzate e le scadenze con le tappe del processo. Gli obiettivi quindi vanno tradotti in azioni concrete da realizzare con i destinatari del progetto, definendo inoltre la modalità di organizzazione e di coordinamento dei membri dell'equipe. Può essere utile realizzare un cartellone o una lavagna con i vari passaggi del progetto e con la definizione dei compiti e delle responsabilità di ciascuno (*matrice di responsabilità*) condivisa negli spazi di lavoro, in modo che sia accessibile a tutti in qualsiasi momento e sia anche eventualmente modificabile nelle sue varie parti.

Le risorse da identificare dovrebbero essere:

- *umane specifiche*: professionisti accreditati che fanno già parte del gruppo di lavoro o che vanno contattati;
- *umane a-specifiche*: con competenze di tipo organizzativo, amministrativo, acquisto di materiale, prenotazione degli spazi;
- *non umane*: strutture, materiali, spazi, strumenti, test;

- *economiche*: i costi delle ore delle risorse umane, i costi indiretti del progetto (canoni di locazione e spese di gestione, spese postali).

Tra queste ci saranno delle risorse che sono già a disposizione dell'equipe o dell'ente presso cui si svolge il progetto, e altre che dovranno essere acquistate o create ad hoc. Anche per questo aspetto occorre individuare chi si dovrà occupare di reperire, contattare, acquistare le risorse in termini di compito e di responsabilità.

E. Scelta e definizione dell'approccio valutativo e degli strumenti utili

Quando si predispose la valutazione del progetto occorre tenere presente che ciò che verrà valutato non sarà soltanto il cambiamento avvenuto nella persona a seguito dell'intervento specifico, ma anche il processo di trasformazione complessivo messo in atto nella persona, nel gruppo, nella struttura in cui è avvenuto il progetto. La valutazione non deve diventare un giudizio sulla persona oggetto dell'intervento⁶² e sul raggiungimento o meno degli obiettivi, per questo deve comprendere un'analisi delle relazioni, delle problematiche, degli aspetti che hanno fatto migliorare i singoli e l'organizzazione, e quelli che invece hanno bloccato lo sviluppo⁶³.

Gli elementi da valutare sono:

- *la natura dei risultati*: la verifica del fatto che gli obiettivi siano stati raggiunti o meno e in quale misura, e quale uso si vuole fare di essi;
- *gli strumenti e/o le strategie*: interrogarsi sugli effetti in termini di efficacia (capacità di produrre i cambiamenti desiderati), coerenza (evidenziare eventuali divergenze tra l'intenzione e i risultati) e integrazione (del progetto con altri interventi di altri enti sullo stesso soggetto)⁶⁴;

⁶² S. Kanizsa, "Pedagogia ospedaliera", La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1989

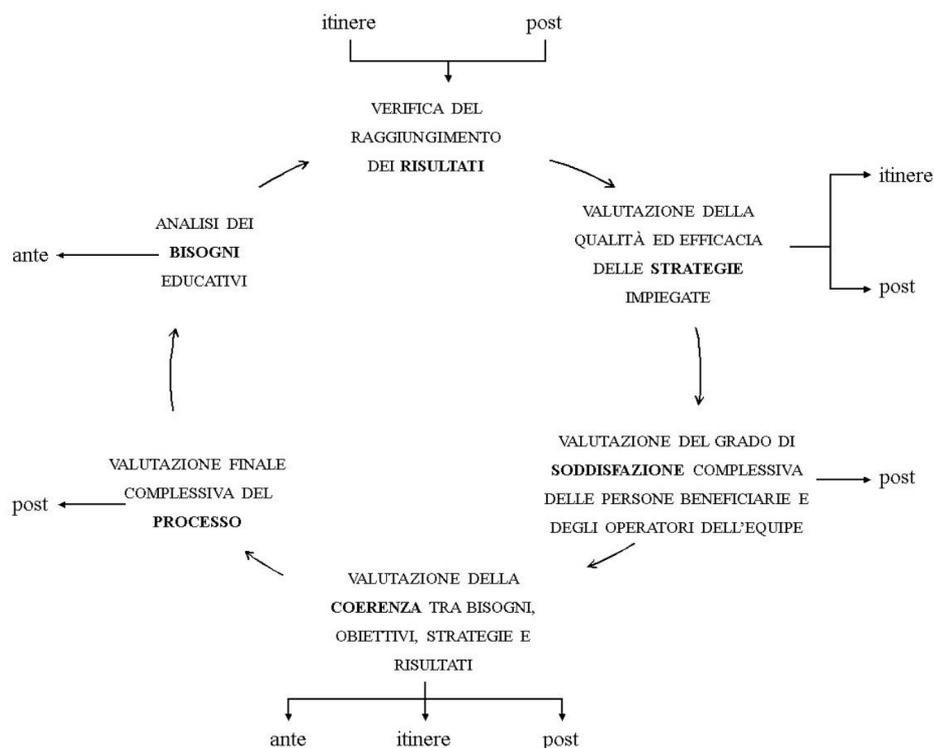
⁶³ D. Demetrio, "Educatori di professione: pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici", La Nuova Italia, Firenze, 1990

⁶⁴ P. Zaghi, "L'educatore professionale: dalla progettazione al progetto", Armando editore, Roma, 1995

- *il processo*: si analizzano i vari elementi dello spazio progettuale per valutare i fattori che hanno permesso al progetto di realizzarsi e quelli che ne hanno influenzato negativamente lo svolgimento;
- *entità e qualità dei cambiamenti*: sul piano delle competenze acquisite dal soggetto e del benessere personale. Possono essere indicati gli *indicatori di tendenza* degli obiettivi a lungo termine, risultati che non possono essere valutati immediatamente, ma che hanno possibilità future di acquisizione o meno.

Tutti questi elementi sono utili per l'operatore come oggetti di apprendimento per le proprie competenze.

I tempi della valutazione possono essere predisposti affinché venga svolta in itinere, alla fine oppure in entrambi i momenti.



Gli strumenti per la valutazione possono essere: osservazioni partecipata o clinica, somministrazione di test o questionari validati, pratiche di

autovalutazione (focus group o relazioni), metodi narrativi, colloquio di valutazione, bilancio economico e bilancio dei tempi.

Infine quando si progetta un intervento educativo è bene definire altri tre aspetti:

- le modalità di **conduzione**: all'inizio è consigliabile infatti proporre delle attività che richiedano una conduzione semplice, successivamente si possono proporre anche attività più complesse, secondo le capacità e attinenze personali. Nel progetto il professionista può *guidare* il gruppo con la propria presenza diretta, *facilitare*, cioè lasciare che il gruppo si auto-organizzi con il suo supporto, oppure prevedere un'*osservazione partecipante*, nella quale il gruppo viene lasciato libero di svolgere l'attività in maniera auto-determinata senza intervenire. E' necessario riflettere anche sulle modalità che si intendono mettere in campo per fare in modo che tutti partecipino e che ognuno si senta libero di esprimere la propria opinione, che cosa si prevede di mettere in atto se qualcosa dovesse andare storto o dovesse uscire dal controllo diretto, e come si pensano di gestire i tempi, in una dinamica di apertura all'imprevisto e al cambio di programma;
- la **comunicazione** del progetto con il territorio e gli altri enti: comunicare il proprio progetto è importante sia nel caso venga svolto all'interno di un ente istituzionale (come la scuola), sia che lo si proponga in attività extrascolastiche, per chiarire i propri intenti, rendendo partecipi chi ruota attorno al progetto dell'arricchimento che lo stesso può portare. Le modalità di presentazione del proprio progetto possono essere diverse in base agli interlocutori con cui si comunica (dirigenti, assessori comunali, genitori) ed è necessario anche pensare sia necessario coinvolgere anche altri attori nell'organizzazione (associazioni, comune);
- la **documentazione**: documentare il processo è utile per i partecipanti (che possono avere traccia del processo), per gli enti/associazioni/ istituzioni ai quali si è comunicato (per testimoniare il proprio operato) e per il progettista (per una successiva autovalutazione). E' necessario prevedere una documentazione adatta al tipo di attività che si prevede di

mettere in atto (fotografie, diario di bordo, registrazioni audio o video) ricordandosi sempre di rispettare le normative di privacy dei soggetti.

3.7 Progettare l'educazione di genere nella scuola

Per progettare interventi e percorsi di educazione di genere nella scuola è importante che l'insegnante o l'educatore prima di tutto si confronti con l'istituzione all'interno della quale si trova ad operare, informando opportunamente il Dirigente sul proprio progetto, sugli obiettivi e le metodologie che si vogliono adottare, in modo che siano evidenti i fini che devono essere coerenti con la mission dell'istituzione. Nonostante la normativa europea e italiana che ho analizzato nel paragrafo 3.3 che prevedono e permettono l'educazione di genere nella scuola, considerati i movimenti di opposizione al tema e la delicatezza dello stesso è necessario che i progetti specifici vengano autorizzati, mediante esplicita richiesta da parte di insegnanti ed educatori. Questo elemento permette all'insegnante di essere tutelato dal punto di vista professionale, in modo tale che il progetto possa non essere ostacolato da parte delle famiglie e degli altri colleghi.

“Posto che quella [l'educazione] al genere (e alle differenze tutte) è una sensibilità che dovrebbe permeare tutta l'attività educativa e non risolversi in interventi puntuali”⁶⁵, si possono individuare alcuni elementi che possono funzionare come indicatori per un buon progetto.

- ❖ *Compiere una riflessione su sé.* Prima di iniziare un percorso di educazione di genere è bene che l'insegnante si interroghi su quali sono i propri valori di riferimento, e analizzi la propria biografia, per conoscere a fondo da quali motivazioni nasce il desiderio di progettare in tal senso, quali sono le proprie aspettative, per conoscersi a fondo senza avere paura ad interrogarsi rispetto a temi delicati che vanno a toccare il profondo di sé. Oltre alle conoscenze specifiche, gli insegnanti devono anche essere in grado di mettere in atto quella che viene chiamata “metacognizione”, cioè la capacità di prendere coscienza dei piani che guidano le azioni, e si riferisce alle conoscenze che una persona ha dei

⁶⁵ R. Ghigi, “Fare la differenza”, Il Mulino, Bologna, 2019, p.124

propri processi cognitivi, della memoria, dell'apprendimento, del linguaggio, e del pensiero⁶⁶. “La capacità di comprendere come pensiamo consente di padroneggiare e di gestire meglio il nostro sapere, controllando e regolando i processi”⁶⁷ e ancora M. S. Sapegno ne *La differenza insegna* (Carocci, 2014) scrive: “Tutti noi sappiamo quanto questo momento autoriflessivo sia importante per il nostro stare in classe [...] L' autoriflessione è necessaria se si vuole intraprendere un percorso legato alla valorizzazione dell'identità di genere in classe, perché permette di fare una ricerca personale sugli atteggiamenti, i valori, le teorie e le supposizioni riguardo all'insegnamento e all'apprendimento [...] In altre parole aiuta a passare in rassegna e decostruire i nostri stessi stereotipi e pregiudizi” (p.16).

- ❖ *Basarsi su risultati pregressi e su una solida conoscenza teorica.* E' importante avere una preparazione approfondita delle tematiche e delle ideologie di genere, delle metodologie e sulle buone pratiche adottate in altre esperienze.
- ❖ *Partire dai bisogni formativi del target.* Attraverso la documentazione pedagogica (paragrafo 3.6) capire quali siano i bisogni del gruppo su cui si intende lavorare.
- ❖ *Verificare i fabbisogni dell'intera organizzazione rispetto alla formazione ai temi di genere.* Attraverso colloqui con i Dirigenti e con i colleghi, capire se esistono già programmi e materiali di formazione sul tema rivolti ai professionisti dell'istituzione.
- ❖ *Coinvolgere e motivare il contesto organizzativo.* Riuscire a coinvolgere gli altri colleghi, condividendo con loro gli obiettivi del progetto, è un buon passo per la realizzazione dello stesso. “Le esperienze di formazione sul genere agli insegnanti mostrano che in molti casi essi sostengono di indossare occhiali nuovi con cui guardare al proprio quotidiano e al proprio ruolo, ma faticano a riflettere criticamente sul presupposto di

⁶⁶ P. H. Flavell, J. H. Flavell, S. A. Miller, “Psicologia dello sviluppo cognitivo”, Il Mulino, Bologna, 1993

⁶⁷ M. Biasutti, “Autonomia scolastica e ricerca educativa”, CLEUP, Padova, 1999, p.106

imparzialità e neutralità della propria professione”⁶⁸. E’ importante che il progetto di educazione di genere si inserisca all’interno degli obiettivi macro dell’istituzione nel quale si inserisce. Le abilità sociali degli insegnanti hanno una grande importanza nella professionalità⁶⁹. Zeichner e Gore⁷⁰ hanno evidenziato che i docenti riversano nella loro attività professionali concezioni, abilità e disposizioni altamente individualizzate, ignorando invece la dimensione collettiva; occorre considerare allora come il lavoro di gruppo e di condivisione sia importante in quanto estende la ricchezza del lavoro, con un conseguente impatto positivo anche sugli studenti.

- ❖ *Coinvolgere i genitori prima, durante e dopo.* Casa e famiglia sono i luoghi che abitano i bambini, è importante capire che cosa i bambini portano a casa del progetto specifico e, allo stesso tempo, quali sono le influenze familiari che i bambini portano a scuola. E’ fondamentale considerare i genitori come parte del progetto, forti di normative europee e nazionali, di una solida base scientifica e di un’adeguata preparazione pedagogica.
- ❖ *Adottare metodologie didattiche partecipative.* Un progetto di educazione di genere deve coinvolgere non solo le capacità cognitive e razionali, ma anche quelle relazionali ed emotive. Predisporre un setting laboratoriale, mettendo in atto uno stile comunicativo partecipato, sviluppa la capacità di mettersi in gioco e di esprimere il proprio pensiero. Gli insegnanti dovranno avere una grande cura della dimensione relazionale e una grande attenzione al contesto all’interno del quale si trovano ad operare, per far sì che possa davvero essere occasione di crescita. Citando Palmieri⁷¹ “Se consideriamo l’educazione come un’esperienza che

⁶⁸ R. Ghigi, “Fare la differenza”, Il Mulino, Bologna, 2019, p.125

⁶⁹ M. Biasutti, “Autonomia scolastica e ricerca educativa”, CLEUP, Padova, 1999

⁷⁰ K. G. Zeichner, Y. J. Gore, Teacher Socialization, in “Handbook of Research on Teacher Education”, MacMillan, New York, pp. 329-348

⁷¹ C. Palmieri, “Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell’esperienza educativa della formazione”, Franco Angeli, Milano, 2018 p.49

avviene sempre in un ambiente [...] allora il compito degli educatori è quello di predisporre le condizioni (materiali, immateriali e simboliche) perché le persone che frequentano un particolare servizio possano vivere un'esperienza di qualità”.

- ❖ *Avere un atteggiamento non giudicante.* Stabilire un clima collaborativo, aperto al dialogo e all'accettazione dei differenti modi di interpretare il mondo, facendo in modo che ognuno si senta libero di esprimersi nella consapevolezza di essere accettato. Biasutti⁷² aggiunge che gli educatori devono sviluppare nel loro bagaglio culturale una dimensione etica che deve essere intesa come un orientamento che guida gli atteggiamenti.
- ❖ *Utilizzare un linguaggio e dei materiali appropriati.* In base al gruppo con cui si decide di lavorare è molto importante adeguare il proprio linguaggio, i materiali da utilizzare e le tecniche di valutazione finali, affinché il progetto possa essere davvero fruito dai partecipanti e possa portare a miglioramenti nel benessere e nelle competenze di chi vi partecipa.

L'attenzione al linguaggio sessuato, analizzato nel primo capitolo, è un altro elemento che sui cui un insegnante dovrebbe prestare attenzione e rappresenta un passaggio necessario per valorizzare la dimensione del genere. Ciò significa non utilizzare il maschile intendendolo come neutro, ma declinare il linguaggio sempre nel rispetto dei termini di genere, come elemento del curriculum nascosto dell'insegnante che “trasmette a ragazzi/e un insieme di messaggi che spesso rafforzano la stereotipizzazione di genere, e una divisione sessuale del lavoro nel processo sociale dell'istruzione, la domanda non deve essere (solo) “cosa insegniamo?”, ma anche come lo insegniamo?”. In altre parole l'accento va posto sulle modalità attraverso cui si trasmettono i contenuti e i saperi critici legati alla dimensione dell'identità di genere”⁷³.

- ❖ *Produrre una documentazione chiara e accurata.* All'inizio, in itinere e alla fine del progetto per avere chiari gli intenti e le metodologie, i costi,

⁷² M. Biasutti, “Autonomia scolastica e ricerca educativa”, CLEUP, Padova, 1999

⁷³ M.S. Sapegno, “La differenza insegna”, Carocci, Roma, 2014, p.18

le risorse necessarie e verificare l'andamento, lasciando traccia degli obiettivi raggiunti sia per chi partecipa al percorso, sia per un controllo esterno.

- ❖ *Prevedere la possibilità di dare una continuità all'intervento.* Considerato che l'educazione di genere non mira solo ad una trasmissione di contenuti, ma a dare vita ad un processo trasformativo di lettura della realtà, allora un progetto non può risolversi in un intervento singolo, ma sarebbe opportuno che si svolgesse sul lungo periodo, per sostenere gli effetti e verificarne i risultati sui partecipanti.

“Anche alla luce del grande dibattito che si è aperto sulla violenza di genere e sulle sue radici profonde nella nostra cultura è ormai senso comune che la scuola potrebbe e dovrebbe avere una funzione importante proprio nell'educazione al rispetto della differenza e delle parità tra uomini e donne, e dei modi diversi e liberi nei quali si possa desiderare di viverne le caratteristiche”⁷⁴. Come insegnante ritengo che sia davvero necessario una riflessione profonda sull'idea di uomo e di donna che tradizionalmente ci viene tramandata e che inevitabilmente influisce sul nostro essere e sul nostro fare con i bambini, e con questa consapevolezza lavorare affinché l'educazione di genere e il rispetto della diversità diventino agire e pensiero comune, consapevoli dei valore che portano con sé.

Per questo motivo ho deciso di mettere in pratica nella scuola dell'infanzia dove lavoro un progetto specifico con i bambini di 5 anni, consapevole che non può essere esaustivo in tema di educazione di genere, ma che mi ha permesso di iniziare un percorso in tale direzione che spero mi porterà ad altre esperienze con i bambini e con i colleghi.

⁷⁴ ibidem, p.10

Capitolo 4

Le esperienze in Italia e il mio progetto

Progettare interventi di educazione di genere nella scuola dell'infanzia è possibile e auspicabile, in questo capitolo elencherò alcune esperienze di associazioni, enti e scuole italiane dove l'educazione al rispetto delle differenze e l'attenzione all'abbattimento dello stereotipo di genere si è trasformato in progetti vicini ai bambini, alle bambine, ai genitori e al personale scolastico.

Nella scuola infatti è importante che i progetti non coinvolgano solo i piccoli, ma rientrino in un intervento che apre lo sguardo a tutti coloro che ruotano intorno all'educazione di essi, professionisti e genitori in primis, attraverso percorsi di formazione e di incontro/confronto che possa permettere a tutti di riflettere sulla tematica senza averne timore.

Dalla ricerca da me effettuata, che non sarà esaustiva del panorama di esperienze svolte in Italia, emerge come l'educazione di genere non passi solo attraverso progetti specifici, ma si trovi anche in giochi da tavolo e, con una presenza sempre maggiore, nella letteratura per l'infanzia.

L'albo illustrato, mezzo privilegiato di relazione e comunicazione con i bambini e le bambine, diventa anche veicolo di educazione in questo senso, attraverso storie che, nella loro apparente semplicità, aiutano i piccoli opportunamente guidati dagli adulti, a ragionare sulla realtà plurale e complessa che ogni giorno ruota attorno a loro. La lettura ad alta voce dei libri ai bambini, la conversazione di gruppo, sono elementi che sviluppano competenze cognitive, relazionali e sociali, investendo il momento della lettura di una grande valenza educativa.

Per questo, all'interno delle esperienze virtuose elencate, ho inserito nel terzo paragrafo delle rassegne di letture e dei progetti del territorio bolognese, dove abito, che intrecciano la letteratura per l'infanzia con il tema del contrasto allo stereotipo di genere.

Infine nel quarto paragrafo descrivo il progetto da me realizzato nella scuola dell'infanzia "R. Caldarone" di Minerbio, in provincia di Bologna con un gruppo

di bambini di 5 anni. Nel mio intervento ho accompagnato i bambini a riflettere sulle differenze nei mestieri di uomini e donne, per provare a definire se esistono delle “regole” o se, in fin dei conti, ognuno è libero di svolgere la professione che desidera.

4.1 Le sperimentazioni in Italia

Per costruire il mio progetto ho svolto un’indagine su altri progetti legati all’educazione di genere nelle scuole dell’infanzia, per partire dagli elementi virtuosi di ciascuna. Nella mia ricerca ho potuto constatare come fossero molti i progetti e le guide di buone pratiche che riguardavano la scuola primaria e secondaria, mentre per le scuole dell’infanzia ce ne fossero meno.

Ho comunque potuto raccogliere diverse esperienze, che non saranno esaustive del panorama italiano, ma che hanno elementi significativi che ho raccolto ed elaborato.

PARtime - Regione Toscana

PARtime è un percorso di formazione e ricerca sulla cultura del rispetto e della parità, co-progettato da Regione Toscana e Indire¹, e nasce da uno sguardo sulla scuola come luogo per eccellenza delle pari opportunità e dell’uguaglianza dei diritti, dove si educa al rispetto delle differenze e al contrasto delle discriminazioni e della violenza di genere, e dove sono dunque centrali il ruolo e la formazione di chi ci lavora. E’ pensato per essere rivolto a docenti, dirigenti scolastici, personale Ata delle scuole di ogni ordine e grado e ad educatrici ed educatori dei servizi per l’infanzia (0-6) del territorio toscano

Il progetto è stato presentato a settembre 2022 dall’assessora all’istruzione e pari opportunità Alessandra Nardini, da alcuni rappresentanti del gruppo di ricerca Indire Maria Teresa Sagri e Daniela Bagattini, dal direttore dell’Usr Ernesto Pellicchia e da Eleonora Ducci, responsabile Anci Toscana per politiche sulla parità di genere e Sindaca di Talla; la progettazione è stata curata

¹<https://www.indire.it/2022/09/28/partime-così-le-scuole-imparano-a-combattere-gli-stereotipi-di-genere/>

da esperte/i di Indire e del mondo dell'università, dei centri antiviolenza, della giustizia.

Sono previste lezioni teoriche e laboratoriali che si svolgeranno nei prossimi mesi: le prime permettono di avere un quadro sintetico ma completo sul tema dell'educazione di genere, con particolare riguardo alla didattica curricolare e al ruolo della scuola nella prevenzione degli stereotipi e della violenza di genere, come previsto dalla Convenzione di Istanbul; le lezioni laboratoriali sono specificamente declinate per le scuole di ogni ordine e grado e offriranno idee, suggerimenti e materiali da adottare nella didattica quotidiana.

La metodologia di rilevazione dati e di valutazione saranno due questionari: uno propedeutico all'iscrizione, uno a conclusione della formazione, al fine di rilevare aspettative e bisogni del personale educativo e scolastico su queste tematiche, e per raccogliere una valutazione del corso.

Da femmina e da maschio. Un progetto sull'identità e le differenze di genere nella scuola dell'infanzia - Comune di Modena

Il progetto, progettato e realizzato dalla coordinatrice pedagogica dei servizi 0-6 del comune di Modena nel 2015, ha coinvolto tre sezioni di scuola dell'infanzia (tre, quattro, cinque anni) della scuola "Simonazzi", ed è stato condiviso e approvato dal Consiglio di gestione e finanziato dal quartiere (ex Circoscrizione 3 del Comune di Modena). "La scelta di lavorare sul tema dell'identità di genere è stata maturata all'interno del gruppo di lavoro e dalla componente dei rappresentanti del gruppo genitori avendo in mente alcuni obiettivi e riflessioni pedagogiche"².

Il punto di partenza del progetto è stato prima di tutto aprire una riflessione sugli operatori della scuola, per capire innanzitutto all'interno del collettivo delle insegnanti e delle collaboratrici scolastiche quali stereotipi impliciti (tutti gli stereotipi, culturali, sociali, di genere) andavano ad orientare le pratiche educative, le aspettative, il linguaggio. La metodologia adottata dal gruppo delle docenti ha dunque privilegiato una modalità investigativa che partiva

²<https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-3/da-femmina-e-da-maschio-un-progetto-sullidentita-e-le-differenze-di-genere-nella-scuola-dellinfanzia/>

innanzitutto dall'osservazione e dall'ascolto dei bambini nella quotidianità, nei contesti di gioco tra i bambini, nei momenti di discussione a grande o a piccolo gruppo.

Nella sezione dei 3 anni ci si è concentrati sui giochi e gli angoli gioco, connotati da giocattoli pensati per femmine o maschi. Per effetto delle sollecitazioni fornite dal progetto, lo spazio che accoglie il gioco di imitazione della casa è stato volutamente rivisto inserendo oggetti e giocattoli, quali l'asse da stiro e il seggiolone, scegliendo il colore azzurro per disidentificare rispetto a una connotazione di genere. L'accessibilità degli spazi e la sollecitazione delle insegnanti a viverli secondo diverse configurazioni gruppali per sollecitare gli incontri e le relazioni, ha permesso ai bambini e alle bambine di esplorare tutte le dimensioni di gioco con le rispettive potenzialità.

Il percorso della sezione 4 anni si è rivolto principalmente sul tema delle emozioni: riconoscere le emozioni proprie e altrui, saperle descrivere ed esplicitare, sono infatti competenze sociali fondamentali per lo sviluppo di comportamenti adeguati e rispettosi nei confronti di se stessi e degli altri.

Infine, la sezione dei 5 anni si è concentrata sulla città (dove abito, la mia casa, come faccio a riconoscerla...), per allargarsi alla scoperta della stessa attraverso molte visite al centro cittadino, ai suoi luoghi e scoprendo insieme ai bambini le cariche cittadine (ad esempio il sindaco) per capire chi potesse ricoprire quel ruolo.

Il progetto ha previsto anche l'acquisto e la lettura di alcuni albi illustrati per bambini che *Una bambola per Alberto* (Zolotow e Delacroix, 2014), *Mi piace Spiderman... e allora?* (Vezzoli e Di Lauro, 2014), *I cinque Malfatti* (Alemagna, 2014), letti dai genitori a scuola, libri che attraverso le loro storie aiutano i bambini ad aprire uno sguardo critico sull'identità di genere.

STEP: Stereotipi, Educazione e Pari opportunità - Comune di Genova

Il progetto di ricerca, portato avanti da E Abbatecola e L. Stagi e riportato nel libro *Pink is the new black* (Rosenberg & Sellier, 2017) ha coinvolto bambini/e, insegnanti e dirigenti di due scuole dell'infanzia genovesi. Oggetto della ricerca è stata la riproduzione degli stereotipi di genere nelle scuole dell'infanzia,

considerato che i modelli e i ruoli di genere sono costantemente prodotti, riprodotti e veicolati attraverso pratiche e modalità che sfuggono al controllo e alla coscienza dei progetti, in quanto l'ordine sociale di genere è qualcosa di invisibile, dato per scontato.

Gli insegnanti hanno partecipato ad un corso di formazione, all'inizio e alla fine del quale sono stati somministrati gli strumenti di rilevazione: un questionario costruito dall'equipe che si è occupata del processo di valutazione e un focus group. Il questionario ha avuto lo scopo di misurare l'apprendimento prima e dopo il corso di formazione e valutare il prodotto dello stesso in termini di mutamento degli stereotipi nelle insegnanti.

Le scuole selezionate sono state scelte in base alla realtà sociale nella quale erano inserite, una nel quartiere popolare con un'alta percentuale di migrazione e di disagio sociale, e una nel quartiere misto, composto prevalentemente da persone della piccola borghesia; in questo modo si è potuto inquadrare la ricerca anche dal punto di intersezionale, considerando la classe sociale come variabile rilevante della ricerca.

Altre metodologie utilizzate per la rilevazione dei dati all'interno delle sezioni sono state il diario di bordo, il disegno di bambini e bambine, il gioco, l'osservazione, della durata di 2 anni, per permettere ai bambini di instaurare un rapporto di interazione personale con le ricercatrici (una per ogni scuola) e permettere così una ricerca sul campo che vedesse i bambini nel loro ambiente naturale senza condizionamenti.

L'analisi condotta ha portato ad alcune conclusioni:

- le rappresentazioni del femminile e del maschile sono ancora fortemente ancorate alla tradizione che non sembra dare conto delle profonde trasformazioni della società. Si notano dei segnali di resistenza ad un ordine simbolico che tende a riprodursi mantenendo inalterati rapporti gerarchici e di potere tra i generi attraverso un processo di naturalizzazione delle differenze;
- si coglie un bisogno culturalmente indotto di caratterizzare e distinguere il femminile e il maschile nella riproduzione di una realtà irriducibilmente

- binaria, vestiti, colori, giochi, aspettative, appaiono inequivocabilmente sessuati;
- un processo chiamato dalle ricercatrici *ri-genderizzazione*, che porta a un rafforzamento dei confini di genere: “se negli ambiti di divisione di giochi e giocattoli non si sono rilevate particolari differenze tra le due scuole, per quanto riguarda i rivestimenti corporei delle maschilità e delle femminilità, nella scuole nel quartiere popolare è emersa una certa categorizzazione”³.

Associazione Scosse - Comune di Roma

SCOSSE - Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali (<https://www.scosse.org/>), è un'Associazione di Promozione Sociale, nata nel 2011 a Roma grazie a una start-up dell'università di Tor Vergata, che si propone di contribuire alla costruzione di uno spazio pubblico aperto, partecipato e solidale, contro ogni esclusione sociale. L'associazione realizza e sostiene attività e politiche per le pari opportunità e la valorizzazione delle differenze di genere e di orientamento sessuale, per l'accoglienza, l'intercultura, i diritti delle e dei cittadini stranieri, delle e dei disabili, per l'educazione sentimentale e sessuale. Si impegna nella lotta alle mafie, alla violenza contro le donne, al bullismo, all'omofobia e alla transfobia, alla tratta di esseri umani e a ogni fenomeno che leda la dignità degli esseri umani.

In particolare l'associazione si propone di diffondere l'educazione al rispetto delle differenze e alla decostruzione degli stereotipi già dalla primissima infanzia, per questo svolge con regolarità progetti di formazione e aggiornamento professionale per docenti del Comune di Roma e altri enti locali o partner privati, laboratori per studenti e studentesse della Regione Lazio, e attività di prevenzione al bullismo finanziati dall'Unione Europea.

A gennaio 2014 si è svolta una due giorni dal titolo *Educare alle differenze*⁴, promossa dalle associazioni Scosse, Stonewall e Il Progetto Alice e da oltre 200 associazioni di tutto il territorio nazionale, la quale ha mostrato il bisogno diffuso

³ E. Abbatecola, L. Stagi, “Pink is the new black”, Rosenberg & Sellier, Torino, 2017, p.121

⁴ <https://www.scosse.org/educare-alle-differenze-rete-nazionale/>

di costruire una rete, stabilire sinergie e connessioni tra chi realizza progetti dedicati all'identità di genere e ai diversi modelli familiari, alla valorizzazione delle differenze, alla prevenzione delle violenze legate al genere e all'orientamento sessuale. Inoltre lo scopo è stato quello di migliorare la replicabilità delle attività svolte, promuovere una formazione permanente e implementare i modelli virtuosi di interventi per la valorizzazione delle differenze, auspicando iniziative in tutti i comuni italiani.

Nel 2014 a Roma è partito *La scuola fa differenza*⁵, un progetto voluto dall'Assessorato alla Scuola, Infanzia, Giovani e Pari Opportunità di Roma Capitale che ha visto 200 insegnanti coinvolti in 8 corsi formativi. Un percorso volto alla decostruzione e al superamento, degli stereotipi che riguardano il ruolo sociale, la rappresentazione e il significato dell'essere donne e uomini.

Il percorso di aggiornamento professionale, ideato e coordinato dall'Associazione di promozione sociale Scosse, con la partecipazione di Archivia, Biblioteca Archivi Centri Documentazione delle donne, ha investito l'intero territorio della città di Roma, coinvolgendo, dal centro alla periferia, 16 istituti in un programma di 176 ore di insegnamento, articolate in un ampio percorso laboratoriale, basato sullo scambio e sulla co-costruzione dei saperi.

Nel sito si leggono gli obiettivi che il progetto si propone:

1. supplire a carenze formative strutturali del sistema scolastico italiano e delle scuole di Roma Capitale in merito alla costruzione delle identità di genere, all'uso di un linguaggio non sessista e al contrasto alle discriminazioni, in particolare per nidi e scuole dell'infanzia;
2. realizzare attività formative specifiche che sostengano la parità donna/uomo, la pluralità dei modelli familiari e dei ruoli sessuali, il contrasto al sessismo nella lingua e nella cultura italiana; la lotta all'omofobia, al bullismo e alla violenza sulle donne;
3. decodificare comportamenti, segnali, prassi, abitudini e modi di dire che veicolano o possono veicolare modelli identitari e di relazione stereotipati e stereotipanti, al fine di decostruirli e fornire a bambine e bambini un orizzonte il più libero e sereno possibile, attraverso cui

⁵ <https://www.scosse.org/la-scuola-fa-la-differenza/>

- costruire la propria identità ed il rapporto con l'altro sesso evitando la formazione di logiche discriminanti;
4. supportare insegnanti, educatrici ed educatori nella messa a punto e nella condivisione di pratiche educative che contrastino l'interiorizzazione della disuguaglianza come "fatto naturale";
 5. sviluppare delle modalità di approccio che favoriscano la libera espressione della personalità e che, attraverso il gioco, stimolino curiosità verso le differenze, nel segno del rispetto per gli altri e delle differenze individuali.

Gli stereotipi di genere nei prodotti mediatici per l'infanzia - Comune di Siena e Monteriggioni

Il modulo sulle immagini stereotipate legate alla prima infanzia si è svolto all'interno del progetto "Crescere insieme. Occasioni formative per genitori e educatori", proposto dal Comitato Pari Opportunità dei Comuni di Siena e di Monteriggioni e dall'Amministrazione Provinciale di Siena nell'anno scolastico 2010-2011 e svolto dall'Associazione Generative. La forza di questa proposta è stata quella di considerare i genitori dei/delle bambini/e come potenziali "alleati" in un percorso di decostruzione degli stereotipi di genere e come destinatari di una formazione partecipata con gli/le operatori/trici delle scuole dell'infanzia e dei nidi, in cui centrale è "il riflettere" sul ruolo svolto dai media nel processo di socializzazione all'identità di genere.

Sul sito⁶ si possono trovare la sintesi e i materiali delle attività e alcune slide di presentazione in cui (utilizzando il supporto delle immagini) vengono analizzati i corpi e gli sguardi femminili e maschili nelle pubblicità, la divisione dei ruoli (e degli spazi) di genere connessa anche ai diversi giochi destinati a bambine e a bambini e gli stereotipi di genere legati al lavoro. La metodologia, lontana dalla lezione frontale e orientata alla visione delle immagini per provare a definire problemi, risorse e buone pratiche, accompagnata dall'analisi di molteplici materiali visuali tra cui materiali cartacei (foto, pubblicità) e materiali video (come spot pubblicitari), mirava ad un forte coinvolgimento dei genitori, dal

⁶ <https://generative.wordpress.com/educazione-di-genere/scuole-infanzia/>

punto di vista e emotivo e di confronto. È proprio quest'ordine di stimolazioni che si creano le condizioni per l'avvio di un significativo processo di riflessione e di consapevolezza su come le pubblicità incrementino la divisione dei ruoli di genere, mostrando e connotando alcune attività, interessi e anche spazi fisici come "tipici" del femminile o del maschile e non permettendo quindi il pieno sviluppo delle potenzialità di bambine e bambini.

Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie - Emilia Romagna

Il progetto di ricerca, svolto nel 2010, è nato dalla collaborazione tra Regione Emilia Romagna (Assessorato Pari Opportunità e Assessorato Politiche Sociali)⁷ e Centro Studi Genere ed Educazione con lo scopo di indagare idee e rappresentazioni sui generi, e sui rapporti tra i generi in adulti educativamente (e affettivamente) significativi per i bambini e le bambine in età 0-6 anni: madri, padri, nonni, nonne, educatrici/ori di nido e nei centri per bambini e genitori, insegnanti di scuola dell'infanzia, operatori di centri per le famiglie. Il progetto di ricerca è partito dalla convinzione che la promozione dell'evoluzione di una cultura delle differenze tra generi e di un autentico dialogo tra le differenze non possa che passare attraverso l'educazione nella prima infanzia, dunque, necessariamente, attraverso processi di consapevolezza critica circa la forma e i contenuti che oggi assumono, nel vivere quotidiano, le rappresentazioni e le idee sulle differenze di genere da parte di coloro che svolgono funzioni educative.

Vista la molteplicità delle scuole e dei servizi per l'infanzia nella Regione, è stato effettuato un campionamento delle stesse e attraverso la metodologia del focus group e di questionari, sono state indagate quattro macro aree:

1. *genere e società*, quali sono le immagini stereotipate che incidono nella definizione ed espressione dei ruoli maschili e femminili;
2. *genere e genitorialità*, quale educazione di genere implicita o esplicita emerge all'interno delle famiglie emiliano-romagnole;

⁷<https://parita.regione.emilia-romagna.it/documentazione/documentazione-temi/documentazione-stereotipi-di-genere/ricerca-2010stereotipi-di-genere-relazioni-educative-e-infanzia2010d-1>

3. *genere e infanzia*, come interpretano l'equilibrio nel rapporto tra i genitori gli operatori che svolgono funzioni educative, come si rappresentano il ruolo materno e paterno i genitori di bambini/e;
4. *genere e professioni educative*, a quali modelli di educazione di genere possono essere ricondotti gli interventi educativi degli operatori.

I risultati della ricerca hanno mostrato che:

- nonostante le trasformazioni culturali che stiamo vivendo nella società, nelle famiglie il carico maggiore del lavoro ricade sulle madri, che non manifestano una posizione contraria alla situazione. I dati mostrano comunque una maggiore negoziazione ed equilibri nuovi rispetto al passato;
- dietro a teorie pedagogiche che celebrano la differenza o esaltano la neutralità delle pratiche educative, emergono visioni reificate di categorizzazione binaria maschile/femminile e naturalizzazione delle differenze dei sessi. Il confronto tra gli operatori sembra aver stimolato la decostruzione del regolamento dei binarismi e a sviscerare il carattere sociale della costruzione delle differenze di genere, riconoscendo il carattere sessuato in alcune forme di cura;
- i dati confermano la precocità dei condizionamenti culturali veicolati dagli adulti nella costruzione dell'identità di genere dei bambini, influenze che avvengono molto prima di quando si possano misurare gli effetti sul linguaggio infantile;
- la paura dell'omosessualità risulta esclusivamente connessa ai maschi, vista come il "pericolo maggiore" a cui il maschio in evoluzione è soggetto. Ciò porta ad attacchi non solo ai gay, ma anche a tutti gli atteggiamenti considerati femminili che devono essere lontani dai maschi;
- nel campione il personale educativo e i genitori si relazionano in maniera diversa nel sanzionare l'aggressività, nei maschi vengono repressi grazie e leggiadria, mentre le femmine vengono disincantate ad esprimere una forte aggressività. Inoltre le bambine possono vestire abiti

da maschio (i pantaloni) e giocare con le macchinine, ai maschi è socialmente imposta una censura nel modo di vestire e di truccarsi.

In conclusione la ricerca ha lasciato comunque aperti alcuni fronti: in primo luogo che è necessario ancora interrogarsi sulle differenti rappresentazioni del maschile e del femminile in un'ottica pedagogica, in quanto si educa al genere fin dall'infanzia. Ed è proprio nella scuola, attraverso il personale educativo, che si possono fare delle ipotesi e dei progetti di lavoro sulle relazioni e sui genere, in particolare prestando attenzione al maschile, considerato ancora "sesso forte", spostando il focus dalla "questione femminile" ad un lavoro di educazione e di relazione di equilibrio tra i generi.

Progetto "Storie di altro genere. Dire, fare, creare le pari opportunità". Educazione alla cura e contrasto degli stereotipi. Inizio di una sperimentazione - Comune di Firenze

All'interno del progetto Equal TEMPO - Territorio e Mainstreaming per le pari opportunità (2008), in collaborazione con il Comune di Firenze - Servizio Scuole dell'Infanzia e Servizio Asilo Nido e Servizi complementari alla prima infanzia, l'Associazione RTD - Rete Toscana Donne, è stata realizzata un'azione specifica finalizzata alla formazione di educatrici/educatori dei servizi per l'infanzia sul tema del superamento degli stereotipi culturali⁸. Il percorso formativo ha coinvolto le educatrici di due Nidi d'infanzia e di un Centro Gioco e le insegnanti di quattro Scuole dell'infanzia del Comune di Firenze, con l'obiettivo di contribuire attivamente alla promozione delle pari opportunità tra bambine e bambini attraverso un'azione educativa sugli stereotipi di genere. Il percorso formativo ha permesso alle educatrici e alle insegnanti di realizzare all'interno dei loro servizi dell'infanzia, progetti sperimentali sulla cura e contrasto degli stereotipi, grazie alla supervisione di Letizia Lambertini.

La pubblicazione contiene le relazioni di esperte ed esperti del settore che sono intervenuti al convegno di apertura del progetto di formazione, la supervisione delle sperimentazioni, una sintesi dei progetti sperimentali realizzati dalle educatrici/insegnanti. In particolare nella scuole dell'infanzia è stato realizzato

⁸ https://educazione.comune.fi.it/system/files/2019-04/pu_stereotipi_.pdf

un progetto dal titolo *Draghi, principi e principesse: occhi di genere* della scuola dell'infanzia "Fioretta Mazzei", nel quale attraverso la lettura di fiabe e storie, i bambini sono stati accompagnati alla scoperta delle caratteristiche di maschi e femmine, principi e principesse per capire quali sono i caratteri che li contraddistinguono, a scoprire che il Drago potrebbe essere anche una Draghetta con tanto di nastri e fiocchi, e che la principessa, invece che dolce e romantica, potrebbe anche essere rabbiosa e insopportabile. I giochi, le drammatizzazioni e la conversazione guidata dalle insegnanti hanno portato i bambini ad interrogarsi sul genere e sul ruolo di genere, accompagnandoli nella scoperta e nella possibilità di maschi e femmine di rivestire colori e ruoli differenti.

Due progetti della scuola dell'infanzia "Giulio Bechi" intitolati *Il libro gigante dei cavalieri rossi e della carte stellari rosse* e *Il libro dei bambini e delle bambine* hanno permesso a bambini e insegnanti di confrontarsi sull'essere femmina ed essere maschio, giocando attraverso simboli, giochi di simbolizzazione e riconoscimento della diversità, partendo dal calendario giornaliero delle presenze dei bambini e dai giochi scelti a scuola, E' stata privilegiata la dinamica relazionale del gruppo e l'espressione linguistica ed espressiva, chiedendo ai bambini di cercare e rappresentare simboli che definissero i due gruppi di maschi e femmine, rappresentare il loro gioco preferito, cercando di capire "cosa vuol dire essere maschio/femmina", favorendo quindi l'ascolto, lo scambio reciproco, il pensiero critico e la verbalizzazione.

Gli interventi svolti in asili nido e scuole dell'infanzia ha messo in luce come il compito di educatori e insegnanti sia quello di avvicinare i bambini e gli adulti che hanno partecipato alla realtà complessa che ci circonda, consapevoli che ci si può spogliare degli stereotipi rigidi che ci portiamo dietro, presentando la molteplicità di identità che abitano il nostro quotidiano e cercando di far sì che tali interventi diventino parte di un lavoro di cura ampio e continuativo verso i bambini e le bambine.

4.2 Giochi da tavolo

Oltre agli interventi e alle ricerche sul campo, credo sia meritevole di menzione la creazione di alcuni giochi da tavolo da utilizzare nella scuole per l'educazione di genere.

Ciao Maramao

Gioco didattico creato dalla psicoterapeuta Giuseppina Diamanti, "Ciao Maramao", rivolto a bambini/e dai 5 ai 7 anni, nasce come strumento educativo inserito nel progetto "Gioca la differenza, scegli l'opportunità", finanziato dalla Consigliera di Parità della Provincia di Lucca nel 2006.

E' un gioco da tavolo cooperativo finalizzati alla parità e al rispetto delle differenze di genere, costruito per favorire lo sviluppo di atteggiamenti costruttivi e collaborativi tra i generi e per stimolare la percezione e l'analisi delle differenze in un'ottica positiva. Il formato "gioco" attraverso il divertimento e la creatività permette di veicolare con i bambini e le bambine la complessa questione dell'identità. Il gioco "Ciao Maramao" è composto da 96 carte rappresentanti bambine e bambini che si differenziano secondo molte variabili, ma che possiedono anche attributi in comune, e lo scopo del gioco è creare una rete, intessendo legami tra i personaggi, e tenendo conto delle caratteristiche che li accomunano.

Il gioco del rispetto

Il *Gioco del rispetto*⁹ nasce come progetto destinato alle scuole dell'infanzia, in accordo con le indicazioni espresse dalla Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica (nota come Convenzione di Istanbul), ratificata dal Parlamento italiano, e da numerose altre normative nazionali ed europee che chiedono di lavorare nelle scuole di ogni ordine e grado sui ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere.

⁹ <https://giocodelrispetto.org/>

Nel sito si legge: “Pari o dispari? Il gioco del rispetto” è un progetto che nasce a Trieste, in Friuli Venezia Giulia, nell’ambito delle attività di prevenzione della violenza di genere e di promozione delle pari opportunità tra uomini e donne.

Le discriminazioni tra uomo e donna sono una realtà molto ben radicata nella cultura italiana e come accade quando si lavora per un cambiamento culturale, è necessario partire dall’educazione delle nuove generazioni per risolvere strutturalmente il problema. Molte scuole hanno iniziato dei percorsi formativi per insegnare a studenti e studentesse a rispettarsi fra di loro e rifiutare la violenza, ma la maggior parte di questi interventi avviene nelle scuole primarie, secondarie o superiori, quando cioè gli stereotipi di genere sono già ben radicati tra ragazzi e ragazze e costituiscono terreno fertile per una visione distorta e iniqua dei rapporti tra generi. Per questo motivo il progetto “Pari o dispari? Il gioco del rispetto” vuole partire dall’età dell’infanzia, quando cioè bambini e bambine sono ancora permeabili ai concetti di libertà di espressione e di comportamento, al di là degli stereotipi”.

Costituito da una guida per gli insegnanti, una storia, tessere dei mestieri e 8 diverse modalità di gioco, prevede sempre un breve percorso formativo per insegnanti, in modo da condividere premesse e metodo di lavoro.

Il *Gioco del rispetto* è un progetto che nasce nel 2013 per le scuole da un team di lavoro multidisciplinare, composto da Lucia Beltramini (psicologa), Benedetta Gargiulo (consulente di comunicazione), Daniela Paci (insegnante). Diverse competenze hanno lavorato insieme, accomunate dalla stessa sensibilità per il tema dell’equilibrio e del rispetto tra i generi.

Dal 2016 si affianca una versione per le famiglie (Home Edition), curata da Benedetta Gargiulo (consulente di comunicazione) e Konstantina Mavroidakos

(designer e grafica).



Paricard - Pariqual

Le carte Paricard di Pariqual sono 44 coloratissime carte disegnate a mano per giocare insieme e inventare storie. Ogni carta contiene un personaggio allegro, un

oggetto strano o quotidiano, e azioni divertenti. Le regole del gioco sono semplici e permettono ai bambini e ai grandi di raccontare storie insieme e ridere delle proprie invenzioni. Le carte *Paricard* sono pensate per inventare storie fuori dagli stereotipi, mostrando il mondo nella sua allegra diversità: si trovano fianco a fianco una donna astronauta, una muratrice, un ostetrico con i baffi, un papà che cucina, un elefante, un punto interrogativo, un sole e molto altro ancora. Inventare storie a partire da questi personaggi e dai tanti altri nel mazzo aiuta i bambini a capire e raccontare il mondo e a guardare in modo semplice e delicato alle tante facce diverse di cui è fatta la realtà in cui vivono. Le carte sono anche scritte in più lingue (Italiano, Inglese, Francese, Spagnolo e Tedesco) per imparare altre lingue divertendosi. Sono queste le carte che ho utilizzato per il progetto, opportunamente modificate e selezionate da me per la fascia di età con cui ho lavorato.

Paridù - Pariqual

Paridù di Pariqual è un kit per costruire, da soli o con l'aiuto degli adulti, calamite perfette per creare storie fuori dagli stereotipi.

Duplica l'ambientazione e molteplici i personaggi: da una parte la cucina con la mamma, un papà casalingo



e i bimbi; dall'altra un cantiere stradale con macchine escavatrici, ciottoli e naturalmente tanti operai ed operaie al lavoro. *Paridù* è adatto sia ai bambini che alle bambine e consente di giocare da soli o con genitori e insegnanti, montando i personaggi del gioco su un magnete.

Ho utilizzato anche questo gioco nel mio intervento.

4.3 La letteratura per l'infanzia

La lettura, soprattutto quella precoce, è indicata come uno degli agenti fondamentali per la costruzione della consapevolezza e della socializzazione

dei ruoli di genere¹⁰. “I pediatri indicano che la lettura condivisa durante i primi 3 anni di vita è la cosa più importante che i genitori possono fare per sostenere lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino. Un bambino che riceve letture quotidiane acquisirà un vocabolario più ricco, avrà più immaginazione, si esprimerà meglio e sarà più curioso di scoprire il mondo. Leggere a bassa voce è piacevole, crea l'abitudine all'ascolto, aumenta la capacità di attenzione e accresce il desiderio di imparare a leggere quando il bambino sarà più grande”¹¹.

La lettura aiuta il bambino nella costruzione di una relazione con il mondo a livello verbale, cognitivo, relazionale, emotivo; il libro diventa uno strumento con cui interpretare la realtà, non solo attraverso il linguaggio, ma anche attraverso il pensiero. “I vantaggi della lettura ad alta voce riguardano anche lo sviluppo cognitivo dei bambini già dall'età prescolare”¹², la lettura da parte di un adulto significativo è utile alla comprensione, supportata dalle interazioni che avvengono durante la lettura e anche, in seguito, quando si lascia spazio al confronto e alla negoziazione di significati. Inoltre “le evidenze raccolte dalla ricerca scientifica dimostrano come la lettura si associ a molteplici aspetti della dimensione socioemotiva lungo tutto l'arco dello sviluppo. [...] l'esperienza di di lettura narrativa, specie con elevato contenuto socioemotivo, si associ a significative risposte neuronali a livello delle aree associate a empatia e teoria della mente”¹³.

La comunità scientifica sostiene come lo sviluppo cognitivo e fisiologico del cervello procedano di pari passo, quindi la costruzione di percorsi didattico-educativi assumono un ruolo centrale nel processo di apprendimento del bambino. Lavorare quindi sulle competenze linguistiche rappresenta dunque un aspetto di grande rilievo nell'educazione e nell'istruzione dei bambini perché,

¹⁰ Blackemore et all., “Gender development”, Psychology Press, 2009

¹¹ <https://www.natiperleggere.it/dieci-buoni-motivi.html>

¹² F. Batini, “Lettura ad alta voce”, Carocci, Roma, 2022, p.40

¹³ ibidem, p.44

come sosteneva Popper¹⁴, ciò che caratterizza la conoscenza umana è il fatto che, attraverso il linguaggio, essa possa essere formulata in enunciati, e in tali enunciati lettori, ascoltatori e parlanti hanno un ruolo attivo.

Che la lettura ad alta voce ai bambini anche molto piccoli promuova lo sviluppo del linguaggio, ed abbia effetti positivi è dimostrato da una pluralità di ricerche¹⁵, bisogna quindi prestare attenzione al cosa si legge ai bambini e alle bambine. Attraverso le storie, l'intreccio di immagini e parole, le vicende e i personaggi, i libri rappresentano un elemento prezioso e fondamentale nella crescita e nella formazione degli individui e di una collettività¹⁶.

Numerosi studi sull'influenza dei libri dell'infanzia sulla socializzazione dei ruoli di genere mostrano come all'interno delle storie uomini, donne e bambini vengano rappresentati in quantità e in modi differenti: i maschi sono molto più presenti nelle storie rispetto alle donne, quando compaiono esse sono quasi sempre impegnate in lavori domestici o di cura, quando lavorano hanno un ruolo gregario¹⁷.

“Nel corso del tempo, parallelamente al cambiamento del ruolo della donna nella società, [...] la presenza femminile nei libri per l'infanzia è aumentata a la rappresentazione stereotipata dei ruoli di genere è stata leggermente ridimensionata”¹⁸.

¹⁴ K. R. Popper, *Realism and the Aim of Science from the Postscript to the Logic of Scientific Discovery*, 1956, Hutchinson, London

¹⁵ C. J. Dunst, A. Simkus, & D. W. Hamby, Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development, 2012, *CELLreviews*, 5 (4), 1-10.
C. J. Lonigan, T. Shanahan, & A. Cunningham, The impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. In National Institute for Literacy (Ed.). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*, 2008, Washington, DC: Editor, pp. 153-171
E. Duursma, M. Augustyn, & B. Zuckerman, Reading aloud to children: the evidence. *Arch Dis Child*, 93 (7), 2008

¹⁶ E. Fierli, G. Franchi, G. Lancia, & S. Marini, *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, 2015, Cagli, Settenove.

¹⁷ E. G. Belotti, *Dalla parte delle bambine*, 1973, Feltrinelli, Milano
T. Giani Gallino, *Stereotipi sessuali nei libri di testo*. Scuola e città, 1973, 4, pp. 144-147.

¹⁸G. Szpunar, P. Sposetti, S. Marini, “Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa”, *Lifelong, Lifewide Learning*, 2017, vol.13, n.29. 1-13, doi: <https://doi.org/10.19241/lll.v13i29.64>

Come appassionata di letteratura per l'infanzia ho utilizzato diversi albi illustrati nel mio progetto sul contrasto dello stereotipo di genere, mi tengo costantemente aggiornata attraverso corsi e seminari che trattano la lettura e l'educazione della lettura ad alta voce, ritengo quindi importante menzionare alcuni progetti interessanti sul contrasto allo stereotipo e il rispetto delle differenze che hanno nei libri la loro base creativa e operativa.

Leggere senza stereotipi -

Associazione Scosse

Il progetto è "nato nel 2012 con lo scopo di creare un



osservatorio sull'editoria di qualità rivolta a bambine e bambini e costruire una selezione bibliografica in continuo aggiornamento, una sorta di catalogo ragionato che proponga un immaginario libero da stereotipi di genere e non solo"¹⁹. Il progetto si è posto l'obiettivo di valorizzare la presenza di un vastissimo numero di titoli che offrono modelli virtuosi di ruoli e di relazioni all'interno dell'editoria di qualità costituita da piccole case editrici specializzate. Ne è nato un catalogo consultabile on line, che non può essere esaustivo, ma offre uno sguardo critico e consapevole sulla letteratura per l'infanzia e gli albi virtuosi in termini di rispetto delle differenze.

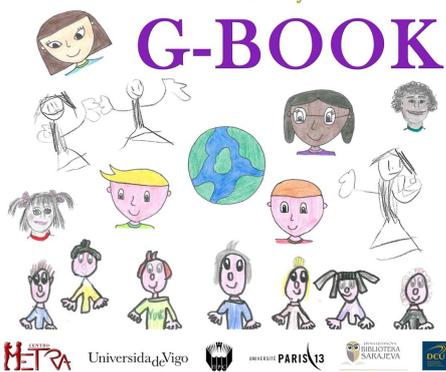
Inoltre, all'interno del progetto sperimentale *La scuola fa la differenza* (descritto prima) alcune insegnanti hanno lavorato sul tema della lettura, riflettendo sul ruolo che essa svolge sulla decostruzione degli stereotipi di genere. In particolare le insegnanti della scuola dell'infanzia "Vittorio Piccinini" (Municipio IV, Roma) hanno portato avanti per un triennio un percorso che ha messo in relazione, in ottica di genere, il ruolo dei libri come veicolo di modelli positivi e motore di trasformazione culturale, prendendo in esame i momenti di gioco dei bambini. Osservando come i maschi passassero meno tempo nel gioco simbolico dedicato alla cucina e alla cura dei bambolotti, le insegnanti hanno

¹⁹ <https://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/>

immaginato quali strategie potessero potenziare il ricorso a quel tipo di gioco, anche attraverso i libri.



Gender Identity: Child Readers and Library Collections



The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

G-BOOK. Gender identity: Child Readers and Library Collections

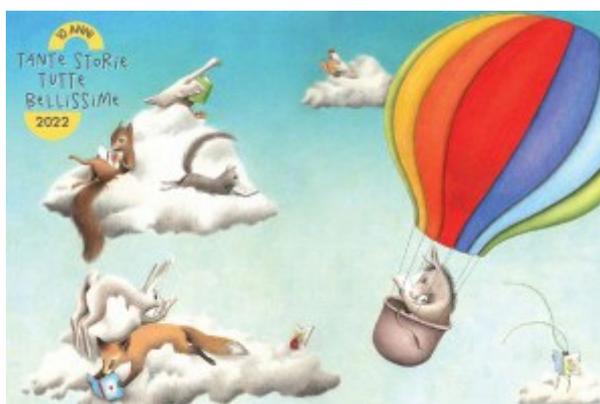
Il progetto²⁰ coinvolge sei partner europei, capofila è il centro MeTra (Centro studi interdisciplinari sulla Mediazione e la Traduzione dell'Università di Bologna) ed è volto a promuovere una letteratura per l'infanzia e per ragazzi e ragazze "positiva" dal punto di vista dei ruoli e modelli di genere, ovvero aperta, plurale, varia, priva di stereotipi, improntata al rispetto e alla valorizzazione delle diversità.

Il progetto nasce dalla consapevolezza del ruolo cruciale svolto dalla letteratura per l'infanzia e per ragazzi e ragazze nel consolidamento e nell'evoluzione dell'identità di genere dei giovani lettori e lettrici. In effetti, molti studi hanno dimostrato come le giovani generazioni tendano a introiettare e fare propri i modelli e i ruoli di genere proposti nei libri che leggono, modelli e ruoli che tuttavia, in molti casi, tendono a essere conservatori e a rafforzare stereotipi di genere (ad es. bambine dolci, remissive, passive, bambini coraggiosi e ribelli; madri che si occupano della famiglia mentre i padri vanno al lavoro, ecc.).

Uno degli obiettivi è quello di creare una prima bibliografia di libri per bambini e bambine dai 3 ai 10 anni che sia "positiva" in termini di genere.

Tante storie tutte bellissime

"Tante storie tutte bellissime", il ciclo di letture e laboratori per comprendere la realtà alla luce



²⁰ <https://g-book.eu/it/>

delle differenze e del loro rispetto, attivo sul territorio bolognese da ormai 10 anni, coinvolge nel corso del 2022 le biblioteche comunali e i centri per bambini e famiglie di Bologna. Il programma per l'anno in corso prevede 14 appuntamenti destinati a bambini/e dai 2 ai 10 anni insieme alle loro famiglie.

Il percorso propone letture mirate per parlare di differenze individuali, familiari e di genere, in un'epoca in cui disuguaglianze e solitudini rischiano di acuirsi e diventa più che mai necessario ascoltare storie che parlino di condivisione, rispetto e libertà. "Rispondiamo all'isolamento e all'individualismo creando comunità accoglienti e solidali, in cui la diversità sia vissuta come ricchezza", sottolinea Emily Marion Clancy, vicesindaca di Bologna, nell'introduzione al programma.

Le storie scelte per ogni incontro sono selezionate in modo da offrire un'ampia varietà di modelli e di situazioni di vita e per aiutare i bambini e le bambine nel costruire l'immagine di sé e nel confrontarsi con la realtà che li circonda.

A tutti i partecipanti viene data la possibilità di riconoscersi e di rispecchiarsi nelle vicende narrate, sviluppando empatia, inclusione e rispetto delle differenze individuali, familiari e di genere, tentando così di prevenire la strutturazione di pregiudizi e la diffusione di comportamenti di bullismo e fenomeni di discriminazione.

Il progetto è curato dal Centro di documentazione "Flavia Madaschi" di Arcigay il Cassero e dalle associazioni "Frame" e "Famiglie Arcobaleno" di Bologna, in collaborazione con l'Ufficio Pari opportunità e le Biblioteche del Comune di Bologna, nell'ambito del "Patto per la lettura" e del "Patto generale di collaborazione per la promozione e la tutela dei diritti delle persone e della comunità Lgbtqi nella città".



Uscire dal guscio - Educare alle differenze

Il Festival di Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza *Uscire dal Guscio - educare alle differenze* arrivata alla quinta edizione, continua il suo percorso

educativo e culturale rivolto alle scuole e alla cittadinanza.

L'educazione alle differenze, il contrasto agli stereotipi di genere, alla violenza sulle donne e a quella assistita, il rispetto delle diversità rimangono gli obiettivi caratterizzanti il percorso educativo e culturale di Uscire dal Guscio.

I libri, gli albi e i progetti editoriali dedicati sono al centro della scena per offrire opportunità di riflessione, suscitare emozioni e creare immaginari differenti. In questa ultima edizione il focus è sul tema della discriminazione interculturale e l'intersezionalità, per intercettare le interrelazioni delle oppressioni, le discriminazioni e i divari sociali multipli a scuola e nel nostro territorio.

Il Festival viene organizzato dal 2017 dall'associazione Genitori Rilassati APS, un gruppo di genitori di un paese in provincia di Bologna che dal 2009 intende creare degli spazi di incontro e sociali per bambini/e e genitori, creare percorsi formativi e culturali per professionisti, e momenti di riflessione e di confronto per le famiglie.

4.4 Il mio progetto

Ho svolto il progetto nei mesi di aprile-maggio 2022 nella scuola dell'infanzia "R. Caldarone" di Minerbio (nella periferia di Bologna) all'interno della sez. Rossi. Non ero l'insegnante curricolare della sezione, per questo quando ho pensato al mio intervento sulla classe mi sono innanzitutto confrontata con le insegnanti assegnate alla sezione, per capire se potesse andare ad integrare la programmazione che già avevano in essere. Le colleghe si sono dimostrate da subito accoglienti e, raccontandomi le attività già svolte in sezione sulla tematica, abbiamo concordato insieme il taglio che potevo dare al mio intervento.

In seguito ho fatto richiesta alla Dirigente della scuola: tutti i progetti del personale della scuola che vanno al di fuori dell'orario di servizio del docente devono infatti essere autorizzati dalla dirigenza, per questioni organizzative del plesso, assicurative e di coerenza con il PTOF della scuola.

Per quanto riguarda il PTOF nelle finalità della scuola si legge²¹:

²¹ Istituto Comprensivo di Minerbio, Piano Triennale dell'Offerta Formativa, 2019-2022

- **Educare ad una cittadinanza** attiva, consapevole, responsabile e democratica che rafforzi negli studenti e nelle studentesse il rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente, oltre al senso di appartenenza alla comunità;
- Concorrere alla **realizzazione personale** di ogni studente e di ogni studentessa in relazione alle caratteristiche individuali di ciascuno/a, seguendo criteri di equità e pari opportunità.

L'educazione di genere, e il mio progetto si inserisce quindi perfettamente all'interno di queste finalità, nella comprensione di sé e degli altri, nell'equità e nelle pari opportunità.

Nonostante questo ho trovato un primo piccolo ostacolo: la Dirigente della scuola infatti mi scrive: "il Suo intervento nell'altra classe deve essere "autorizzato" dai genitori, oltre che dai docenti stessi: questo non è un progetto inserito nel PTOF e la tematica è molto delicata". Il progetto specifico non era inserito nel PTOF (in quanto non avevo presentato la scheda descrittiva dello stesso nei tempi prestabiliti dalla scuola) quindi da questo punto di vista quindi avevo necessità, come dicevo, di un'autorizzazione, ma da parte della Dirigente e delle colleghe, non dai genitori.

Ho quindi portato il mio progetto alla riunione con la rappresentanti della classe, ho spiegato gli obiettivi e il tipo di laboratorio che avevo intenzione di svolgere, ho aspettato che i genitori deliberassero e sono stata contenta di aver avuto il via libera definitivo.

Sono quindi passata alla stesura del progetto secondo le fasi che ho indicato nel capitolo tre.

La documentazione pedagogica

La sezione Rossi della scuola dell'infanzia "R. Caldarone" è composta da 22 bambini di cui 17 bambini di 5 anni e 5 di 4 anni; tra questi 8 bambini sono di nazionalità straniera. Le insegnanti di sezione hanno deciso di seguire una progettazione annuale legata al rispetto delle differenze, sia nell'ottica di accoglienza delle famiglie straniere, sia per delle osservazioni legate al gruppo classe che vedevano gruppi di maschi e femmine giocare in modo separato,

evitando i compagni di sesso opposto per motivi legati al genere “Tu non puoi giocare qui, sei un maschio”.

Hanno quindi deciso di improntare le attività didattiche a partire dal macro tema del rispetto delle differenze partendo dagli albi illustrati utilizzando diverse modalità in classe:

- lettura di diversi albi illustrati con i bambini e confronto sulle tematiche presenti, conversazioni di grande gruppo;
- attività di rielaborazione grafico-pittorica, di disegno, legata alla ricchezza della differenza;
- attenzione alle famiglie straniere durante le feste con cartelloni scritti in tutte le lingue presenti nel gruppo classe;
- attenzione delle insegnanti alla propria modalità comunicativa rispetto alla figura materna e paterna, all'uso del maschile e del femminile, alle reazioni nei giochi dei bambini e delle bambine nei diversi angoli gioco della sezione.

Prima di decidere come improntare il mio progetto mi sono quindi confrontata con le colleghe rispetto a ciò che avevano fatto loro e ciò che mi raccontavano dalle loro osservazioni che avevano fatto sui bambini, per meglio inserire l'intervento in una cornice di senso.

Le fasi della progettazione

A. Definizione della situazione problematica e diagnosi educativa

Il mio progetto si innesta in una programmazione annuale già avviata sul tema, andando ad approfondire le differenze di genere legate al tema delle professioni di maschi e femmine.

Ho deciso di dedicare l'intervento progettuale solo al gruppo di bambini di 5 anni, per dare loro modo di svolgere un'attività dedicata rispetto al resto della sezione, e per le maggiori competenze a livello grafico, comunicativo e relazionale. Il gruppo di 17 bambini, 7 femmine e 10 maschi, era già stato diviso in modo omogeneo dalle insegnanti di sezione in due sottogruppi per altre attività, decido quindi di mantenere questa divisione, il piccolo gruppo infatti facilita la comunicazione tra pari, la relazione e la gestione del laboratorio.

Le domande che hanno mosso la mia riflessione e attraverso le quali volevo guidare i bambini nel pensiero critico sono state: che lavoro possono fare le femmine e i maschi? Che cosa fanno a casa mamma e papà? I papà possono cucinare? Le mamme possono stare sul divano a leggere il giornale? E una donna può fare la calciatrice? E l'astronauta? E cosa vuoi fare da grande?

B. Definizione degli obiettivi del progetto

L'obiettivo finale del laboratorio è stata la realizzazione di un libro meli melò, dove personaggi, azioni e luoghi si sfogliano singolarmente dando vita a innumerevoli scenari e storie, per scoprire che ognuno può fare tutto, nella consapevolezza delle differenze tra gli esseri umani, ma dell'uguaglianza di tutti in certi ambiti della vita.

Il libro meli melò viene definito "ad alette" nel senso che le pagine sono tagliate orizzontalmente dividendo le figure che appaiono sulla destra in 3 segmenti: in questo caso *chi-cosa fa-dove*. Naturalmente nel voltare i segmenti o alette che compongono la pagina, le illustrazioni e i testi si mescolano dando vita a personaggi strani con storie altrettanto originali. Libri di questo tipo funzionano grazie ad una attenta e precisa disposizione narrativa e illustrativa e ad un equilibrio tra composizione e coinvolgimento dei bambini. Sono libri gioco molto accattivanti perché incentivano l'osservazione e il racconto, fanno intravedere la completa libertà che la scrittura permette e nello stesso tempo l'importanza delle parole che fermano la storia intorno ad alcuni punti da scoprire.

Ho diviso gli obiettivi in base alle diverse aree interessate.

Area conoscitiva

obiettivo generale: mi aspetto che i bambini aumentino le loro conoscenze rispetto alle diverse professioni che possono svolgere uomini e donne.

obiettivi specifici:

- i bambini scopriranno lavori e cariche di personaggi famosi;
- i bambini guarderanno foto e immagini di persone importanti rispetto alla loro professione;

- i bambini si confronteranno sulla diversità dei mestieri tra uomini e donne provando a ipotizzare il perché delle differenze;
- i bambini si confronteranno tra loro in conversazione sulle diverse professioni che vedono;
- i bambini si confronteranno tra loro e con l'insegnante sui compiti di mamme e papà all'interno della quotidianità familiare;

Area della relazione

obiettivi generali:

- mi aspetto che i bambini modifichino il loro atteggiamento nei confronti dei compagni maschi o femmine nel gioco;
- mi aspetto che i bambini si accorgano e riflettano sul linguaggio che utilizzano le insegnanti e provino a modificare il loro;
- mi aspetto che i bambini sviluppino empatia e accettazione verso i compagni che loro ritengono diversi.

obiettivi specifici:

- i bambini accetteranno maggiormente che i compagni partecipino ai giochi dai quali prima venivano esclusi per il loro sesso;
- i bambini, incoraggiati dall'insegnante, proveranno a non usare solo il maschile nel linguaggio comune, e ad includere entrambi i genitori nella frasi di gestione quotidiana della famiglia;
- i bambini svilupperanno comportamenti di accettazione e inclusione verso tutti i compagni;
- i bambini, nelle conversazioni tra pari, accetteranno i diversi modi di fare, usi, valori e punti di vista.

Area metacognitivo-simbolica

obiettivi generali:

- mi aspetto che i bambini riflettano su ciò che vogliono fare da grandi;
- mi aspetto che i bambini riflettano sulla possibilità che ognuno possa fare il mestiere che preferisce.

obiettivi specifici:

- i bambini penseranno al proprio desiderio professionale in un'ottica più ampia di conoscenza e consapevolezza di sé;
- i bambini si confronteranno con i pari sui mestieri che ognuno vuole fare da grande;
- i bambini rifletteranno sulla possibilità che maschi e femmine possano fare lo stesso lavoro;
- i bambini rifletteranno sul fatto che mamme e papà possano gestire ugualmente la cura e la gestione della casa e della famiglia;

C. Scelta dei metodi di intervento educativo

I metodi che ho scelto per il progetto sono:

1. lettura ad alta voce di albi illustrati, per stimolare il confronto, la curiosità, l'elaborazione cognitiva e verbale, la fruizione di immagini, l'ampliamento del lessico;
2. conversazione in piccolo gruppo, per imparare a confrontarsi, ad ascoltare diversi punti di vista, a riflettere sui concetti, ad esprimere la propria opinione;
3. esposizione di immagini e foto di diversi personaggi che hanno fatto la storia o che si sono distinti per la propria professione lontana dallo stereotipi di genere;
4. gioco da tavolo con i bambini per inventare storie collegiali attraverso le carte *Paricard*;
5. gioco da tavolo con i magneti di *Paridù* per inventare storie e conversare sulle figure professionali che venivano mostrate;
6. rielaborazione grafica, attraverso diverse tecniche grafico-pittoriche (matite, acquerelli, pennarelli) per dare modo a ciascun bambino di potersi esprimere anche attraverso il disegno, utilizzando una pluralità di strumenti.

D. Identificazione delle risorse necessarie e stesura del programma operativo

L'aspetto organizzativo delle risorse è stato da me affrontato secondo diversi aspetti.

Spazi

Per le risorse necessarie al progetto sono partita dalla progettazione degli spazi che avrei dovuto utilizzare all'interno della scuola: dovendo lavorare con un piccolo gruppo di bambini avevo bisogno di una stanza che fosse separata dalla sezione, in modo che i bambini potessero concentrarsi e fossero lontani da distrazioni.

Mi sono confrontata con le colleghe non solo della sezione interessata, ma anche con quelle di tutto il plesso, in quanto l'utilizzo delle aule comuni viene concordato nelle riunioni di interplesso e suddiviso per le diverse sezioni; inoltre nella scuola dove ho svolto il progetto sono presenti 4 sezioni, per cui dovevo concentrare il mio laboratorio in una giornata della settimana. Come stanza è stato individuato il salone della scuola, usato anche come stanza del riposo, ma nell'anno scolastico in corso inutilizzato a causa di direttive Covid.

Le stesse direttive imponevano una disinfezione degli ambienti al termine del loro utilizzo da parte di una sezione, per cui mi sono confrontata anche con il personale ausiliario che avrebbe dovuto provvedere alla pulizia dell'ambiente.

E' stato quindi un lavoro di tutto il personale educativo della scuola, ho potuto così definire che il mio progetto si sarebbe svolto in 5 incontri, il primo gruppo di bambini dalle 10:00 alle 10:45, e il secondo gruppo dalle 11:00 alle 11:45.

Una volta definita la parte organizzativa degli ambienti, del calendario e dei tempi ho provveduto a comunicare il tutto alla Dirigente della scuola che così ha potuto provvedere anche alla mia parte assicurativa nel momento in cui ero presente nel plesso per la realizzazione del laboratorio.

Materiali

Ho poi provveduto a reperire diversi albi illustrati che fossero adatti al tema che volevo affrontare, attraverso biblioteche e librerie del territorio. La letteratura per l'infanzia è ricca di libri che trattano la differenza sotto diversi aspetti e in modo

trasversale, ho quindi letto molto e scelto una rosa di libri che potesse fare al caso mio.

Ho scelto molti più libri di quelli che poi ho effettivamente letto con i bambini, questo perché è importante avere a disposizione una grande varietà di storie e di formati, per poi andare a leggere, man mano, quello che la situazione, la conversazione e il gruppo porta a selezionare.



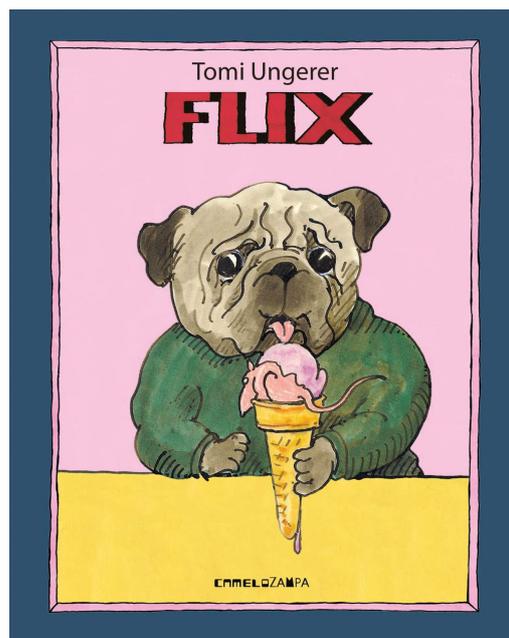
Amelia che sapeva volare, di Dal Corso, Volpari, ed. Giralangolo

Amelia ha un sogno da quando è piccina, vuole volare! E le prova tutte per realizzare il suo sogno...anche costruendo una rampa da cui far volare il suo aereo di cartone.

La storia della piccola Amelia Earhart, colei che da grande sarebbe diventata la prima donna aviatrice ad attraversare in solitaria l'Atlantico, nel 1932. Amelia è un bell'esempio di come si possa conciliare la realizzazione di un sogno, non convenzionale per una donna dell'epoca, con una femminilità mai messa in ombra.

Flix, di T. Ungere, ed. Camelozampa

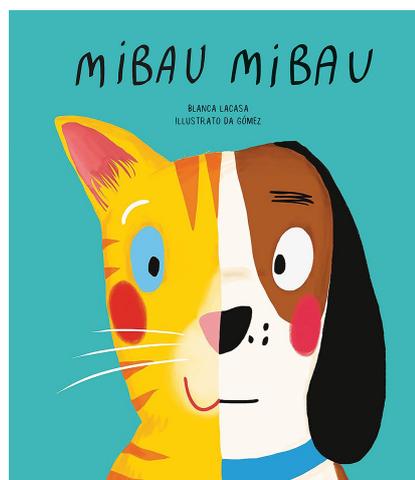
La nascita di Flix suscita molto scalpore: un cane figlio di due genitori gatti! Flix cresce a Borgatto, parla gattese, ama mangiare pesce e arrampicarsi sugli alberi, ma anche visitare il suo padrino a Canecittà, per imparare a parlare canino e a nuotare. La vita ha in serbo per lui molte avventure e una grande sorpresa... Una storia attualissima, dall'umorismo



sovversivo, un esilarante manifesto sulla bellezza della diversità

Mibau Mibau, di La Casa, Gomez, edit. Nube Ocho

Fabio non abbaia. Fabio non va a riprendere il bastoncino. Fabio non scodinzola. Fabio non è come gli altri cani... Una storia semplice e simpatica dove cane e gatto si mescolano e si confondono.



Così come sono, di Druvert, edit. Franco Cosimo Panini

Una lettura sull'importanza di crescere nella bellezza e nel rispetto delle sfaccettature che la vita propone. Si capirà che è del tutto naturale che i bambini possano amare i fiori e i colori, e che le bambine possano sognare di diventare astronauta o pilota; che è possibile sentirsi una ragazza nel corpo di un ragazzo e viceversa, e che maschi e femmine

possono giocare insieme senza essere innamorati. Un libro accattivante anche nelle immagini e nella grafica, con linguette che si aprono e mostrano illustrazioni incantevoli.

Io sono così, di Degli Innocenti, Ferrara, edit. Settenove

In poche righe raccolte in un libro a soffietto, un personaggio si descrive come in una filastrocca attraverso quello che ama fare. Fare alla lotta, cucinare,

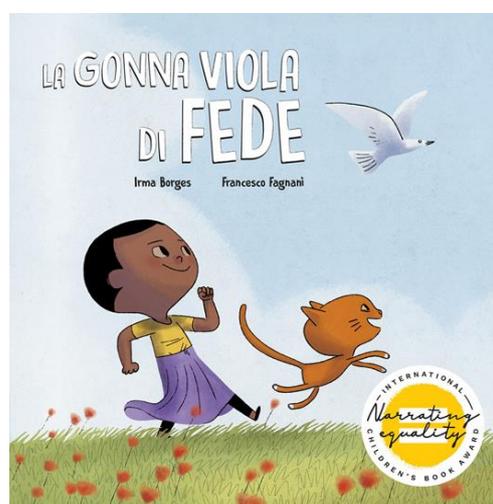


arrampicarsi, giocare a carte e mille altre cose. “È un maschio o è una femmina?” ci si chiede scorrendo le pagine, ma il sesso del protagonista si rivela solo alla fine del breve racconto, capovolgendo il soffietto, in un'immagine poster che ne mostra il volto e il desiderio di vivere un'infanzia fuori dagli schemi.

Quando viene tutto aperto il soffietto del libro, si svela disegnata una bambina, delle dimensioni simili ad un bambino reale, l'effetto sorpresa e l'impersonificazione della storia è così ancora più forte.

La gonna viola di Fede, di Borges, Fagnani, edit. Nube Ocho

A Fede piace mascherarsi: da pirata, da supereroe, da cavaliere... Il pezzo forte del suo armadio è una gonna viola, che adora. Ma il giorno in cui decide di indossarla per uscire, una signora lo scambia per una bambina e lui si arrabbia. Un bambino non può mettersi una gonna? Anni fa, le bambine non potevano indossare i pantaloni... Magari anche Fede riuscirà a vestirsi come vuole, o no?



Mary si veste come le pare, di Negley, edit. La Margherita

Racconta la vera storia di Mary Edwards Walker, tra le prime donne a praticare l'attività di medico negli Stati Uniti. Forte, emancipata, sicura dei propri mezzi e decisa a ritagliarsi uno spazio significativo in una società profondamente maschilista, Mary Walker condusse una battaglia quasi solitaria, precorrendo i tempi. La sua lotta fu rappresentata in maniera efficace e

orgogliosa dall'abitudine di indossare i pantaloni, pratica preclusa alle donne dell'epoca. In questo albo l'illustratore americano Keith Negley rende la storia perfettamente fruibile a un pubblico molto giovane, raccontando una vicenda di riscatto sociale con la giusta dose di leggerezza e di colore

Cose da maschi o femmine, di Du Pontavice, edit. Babalibri

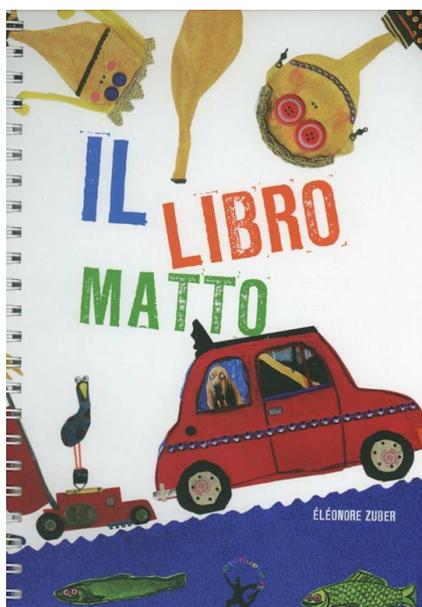
Una mattina Violette vorrebbe giocare a pallone, ma un gruppo di bambini la allontana: «Il calcio è da maschi!». E chi l'ha detto? Per giocare a calcio, c'è bisogno di piedi, di fiato e bisogna sapersi divertire con un pallone. Che cosa c'entra con l'essere femmina o maschio? Piangere, ballare, pilotare un aeroplano, fare scoperte, diventare Presidente della Repubblica, cambiare i pannolini, conquistare il mondo... Chiunque può farlo, non importa il genere. Basta seguire i propri sogni!

CLÉMENTINE DU PONTAVICE

COSE DA MASCHI O DA FEMMINE?



Superbaba



Il libro matto, di Zuber, edit. Giralangolo

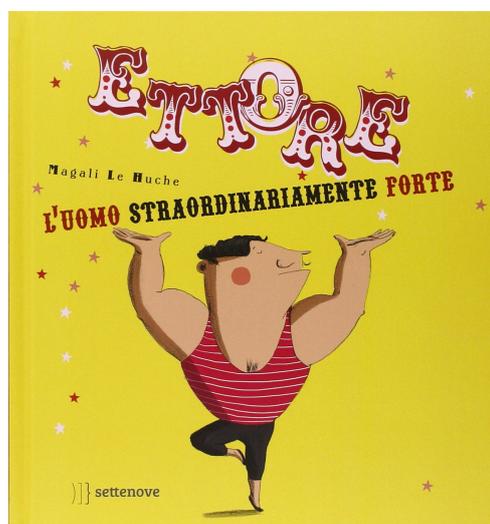
Un libro meli melò, con pagine ad alette, che mescola testi e illustrazioni. E così succede che il papà balla al supermercato, nonna Gelsomina cerca il principe azzurro in piscina, la signora Iolanda guida a tutta velocità nel salone del castello. Illusione e straniamento, fantasia e colore, un'acozzaglia di personaggi improbabili da mescolare in situazioni ridicole.

Si miscelano le storie, si gioca con parole e illustrazioni costruite con tessuti, bottoni, elastici, cerniere e mille altri oggetti, a esaltare lo stile giocoso e buffo di questo

spassoso libro-gioco. Questo libro è stato utilizzato come spunto per realizzare il libro del progetto.

Ettore, l'uomo straordinariamente forte, di
Le Huche, edit. Settenove

Ettore, l'uomo straordinariamente forte, lavora in un circo ed è capace di cose incredibili, il pubblico lo adora. Ma una volta finito il suo numero, Ettore diventa un uomo solitario, pacifico, persino schivo. Ha parcheggiato la sua roulotte in un luogo appartato, lontano da occhi indiscreti perché vuol custodire il suo segreto... una passione sfrenata per l'uncinetto e il lavoro a maglia! La popolarità però suscita invidia, e un brutto giorno lo scherzo di due domatori invidiosi svela a tutti le sue creazioni. Ma svela anche il suo grande talento... Un uomo straordinariamente forte, innamorato di una ballerina straordinariamente brava, in un circo straordinariamente dolce.



Il grande libro dei mestieri, di E. Puybaret, ed.
Giralangolo

Un fantasioso catalogo dei mestieri capace di sedurre grandi e piccini. Le splendide illustrazioni ricche di dettagli invitano il lettore a immergersi con gioia nel mondo dell'immaginazione e a essere di volta in volta esploratore, cosmonauta, pasticciare...

essere insignita del premio Nobel, Neil Armstrong primo uomo ad andare in missione sulla luna.



Per il gioco *Paridù* con i magneti ho costruito precedentemente i magneti e ho reperito le lavagne magnetiche dove far giocare i bambini, all'interno del materiale scolastico di cui già dispongo a scuola.

Per la carte *Paricad*, una volta acquistate e osservate, ho notato che in alcune carte, quelle relative alle "azioni" e agli "aggettivi", erano presenti solo descrizioni scritte e non le immagini. E' stato subito chiaro quindi che per il gioco con i bambini della scuola dell'infanzia questo rendeva le carte, e di conseguenza l'intero gioco, inutilizzabili.

Ho deciso quindi di modificarle in base alle età dei bambini: ho accuratamente scelto le immagini, modificato le carte e poi plastificato il tutto in modo che non si rovinassero durante il gioco. Inoltre ho selezionato solo una parte delle carte, ho scelto mestieri, aggettivi, azioni e oggetti che fossero vicini all'esperienza quotidiana dei bambini.

Per la realizzazione del libro *meli melò* ho progettato accuratamente misure, anelle per rilegare, tipo di cartoncino, ho ritagliato i cartoncini per le tre diverse

parti della storia in modo che potessi già immaginare il risultato finale e potessi quindi dare indicazioni ai bambini.



Incontri

Ho quindi progettato i diversi incontri che avevo a disposizione con i bambini, provando a darmi un'indicazione di cosa avrei fatto in ciascuno di essi. Tale progettazione era comunque un'idea di massima, al termine di ogni incontro infatti, in base alle interazioni tra i bambini, a ciò che era emerso e ai tempi, correggevo l'incontro successivo per meglio adattarlo ai gruppi. Ho comunque scelto di proporre gli stessi libri e la stessa attività negli incontri ad entrambi i gruppi.

Ogni incontro era strutturato seguendo la stessa *routine*: andavo a prendere i bambini nella sezione, li accompagnavo in salone, ci mettevamo in cerchio, e dopo un breve momento di saluto, raccontavo cosa avremmo fatto in

quell'incontro; si iniziava sempre con la lettura di un libro, si passava alla conversazione, e infine si giocava o si realizzava un disegno.

I° incontro

1. Lettura: "Amelia che sapeva volare"
2. Mostra di immagini di uomini e donne che nella storia hanno svolto professioni e rivestito ruoli importanti: chi sono, cosa fanno, li conosci?
3. Conversazione con i bambini sui mestieri, su quello che fanno mamma e papà anche nella gestione quotidiana della casa e della famiglia: chi fa la spesa, chi cucina, chi vi porta a scuola?
4. Gioco con i personaggi di Pariqual e creazione di ambientazioni e storie
5. Conversazione: tutti possono fare tutto? Cosa ti piacerebbe fare da grande? Quali mestieri possono fare le donne? E gli uomini?
6. Disegno dei bambini

II° incontro

1. Lettura: "Il libro matto"
2. Presentazione del gioco di carte "Paricard" e gioco insieme ai bambini per realizzare delle storie.
3. Disegno dei bambini: la mia storia matta.
4. Presentazione dell'elaborato finale: un libro meli melò di gruppo.

III° incontro

1. Inizio della realizzazione del libro meli melò, con disegni, scelta delle immagini da ritagliare dalle riviste
2. Lettura: "Così come sono"

IV° incontro

1. Lettura: "Cose da maschi o femmine"
2. Realizzazione e conclusione del libro meli melò
3. Scelta del titolo per il libro realizzato dai bambini

V° incontro

Incontro con tutta la sezione unita per presentare il libro e leggerlo insieme.



E. Scelta e definizione dell'approccio valutativo e degli strumenti utili

Quando si lavora con i bambini della scuola dell'infanzia ci sono due metodi valutativi che vanno privilegiati: l'osservazione e l'ascolto, e sono i metodi che ho utilizzato anche io. La valutazione da parte mia è stata fatta non solo alla fine, ma anche in itinere, alla fine di ogni incontro, in modo da pensare a come modificare eventualmente l'incontro successivo.

Osservazione: ho osservato i bambini dal primo momento in cui entravamo nel salone, per tutta la durata degli incontri, fino alla fine, al momento in cui bisognava terminare l'attività. Il comportamento non verbale dei bambini è spontaneo e indica come il bambino si sente in quella determinata situazione, parla più della sua voce.

Ho osservato anche la produzione grafica dei bambini, la loro partecipazione all'elaborato di gruppo, le relazioni tra loro, l'atteggiamento di ascolto reciproco.

Ascolto: ho prestato molta attenzione ovviamente alle interazioni tra i bambini, a ciò che dicevano, a chi interveniva e chi invece rimaneva da parte, cercando di

fare in modo di dare la parola a tutti e di far sì che i compagni si ascoltassero e interagissero tra loro, rispettando tutti i punti di vista.

Altri elementi della progettazione

La conduzione

Lavoro da più di 10 anni nella scuola dell'infanzia, da 4 nella scuola dove ho realizzato il progetto, e questo mi ha permesso di essere a mio agio non solo all'interno degli spazi, ma anche con i bambini.

Ho utilizzato la modalità del *circle time* che prevede la disposizione di tutti i componenti che partecipano al progetto in cerchio: con questa modalità non ci sono posizioni gerarchiche, i bambini possono tutti guardarsi negli occhi, favorendo così l'ascolto empatico e la partecipazione di tutti e l'insegnante ha il compito di condurre la conversazione, ad esempio con i turni di parola dei bambini non riescono da soli, ponendo delle domande e rilanciando le risposte dei bambini per approfondire certi argomenti.

Ho utilizzato diverse modalità di conduzione: ho *guidato* il gruppo con la mia presenza diretta quando ho insegnato loro come giocare con le carte *Paricad* ad esempio, o quando davo loro le consegne per le attività grafico-pittoriche; ho *facilitato* il gruppo quando è stato il momento di scegliere i personaggi e le immagini da inserire nell'elaborato finale, dando qualche indicazione, tenendo traccia di ciò che era già stato scelto e lasciando quindi liberi i bambini di accordarsi tra loro.

Ho sempre cercato di stimolare molto i bambini nella conversazione, non volevo che trasparisse la mia idea rispetto al tema trattato, quindi ho posto loro molte domande e li ho stimolati a ragionare e a cercare delle risposte. Inoltre la modalità del gioco insieme è sempre un elemento vincente, i bambini in genere quando un adulto gioca con loro, si aprono e entrano in relazione più facilmente.

La documentazione

La documentazione è stata realizzata tramite:

- fotografie, alle scenette realizzate con i magneti dai bambini, alle storie inventate con le carte, ai momenti di lavoro di piccolo gruppo, al libro realizzato insieme;



- elaborazioni grafico-pittoriche, ho conservato i disegni realizzati negli incontri per poterli osservare meglio in un secondo momento.



Conclusioni

Analizzando il mio intervento posso trarre alcuni elementi positivi e alcune criticità.

Elementi di forza

Valutando gli *strumenti* e le *strategie* messe in campo, i bambini hanno dimostrato una grande partecipazione a tutte le attività: le letture erano seguite con interesse, la scelta di libri accattivanti nel formato e nella grafica ha permesso di seguire la storia anche a chi fatica a mantenere l'attenzione, le storie a volte anche divertenti, tenevano alta la concentrazione e mettevano in circolo emozioni positive che si ripercuotevano sulla partecipazione e il coinvolgimento.



Gli strumenti sono stati efficaci per trattare il tema della differenza di genere, i giochi soprattutto sono stati apprezzati in quanto hanno divertito molto nella costruzione di storie che permettevano incroci e accadimenti fantasiosi.

Inoltre credo che il progetto si sia ben integrato con la programmazione e le attività che svolgevano le colleghe della sezione con i bambini, andando ad approfondire un aspetto specifico della differenza di genere. Il fatto di poter realizzare l'intervento con due piccoli gruppi ha permesso ai bambini di poter fruire di uno spazio e di un tempo privilegiato, dove i tempi di attesa non erano troppo lunghi, l'ascolto poteva essere attivo e costruttivo e le interazioni comunque sufficienti per uno scambio reciproco.

Per quanto riguarda il *processo* ritengo gli spazi progettuali siano stati sufficienti per la buona realizzazione del progetto. L'aspetto organizzativo è stato rispettato da tutti, lo spazio dedicato al progetto era abbastanza grande da permettermi di predisporre il materiale in anticipo in modo da evitare tempi di attesa ai bambini, e avere uno spazio dedicato ha permesso di godere di un tempo qualitativamente carico di riflessioni.

I *risultati* del progetto sono osservabili attraverso l'elaborato finale: i bambini sono stati entusiasti nel vedere realizzato il proprio libro, soprattutto vedendo i loro disegni accuratamente plastificati e rilegati, e notando come assomigliasse molto a "Il libro matto" che avevamo letto insieme...perciò anche il loro era un libro vero!



Ho lasciato il libro a disposizione dei bambini all'interno della biblioteca di classe e le insegnanti mi hanno riportato come i bambini lo leggessero spesso, soprattutto ai compagni di 4 anni che non avevano partecipato al progetto specifico. Le storie che si ricavano dal libro meli melò suscitavano sempre molta ilarità e

divertimento da parte di tutti.

Infine i risultati sono stati osservati anche dalle mie colleghe, insegnanti curricolare della sezione all'interno della quale ho svolto il progetto:

confrontandomi con loro mi hanno raccontato come abbiano osservato tra i bambini un miglioramento negli atteggiamenti dei bambini nei confronti dei compagni di sesso opposto, e minori occasioni di rifiuto o esclusione dai giochi. Questi risultati però non sono completamente ascrivibili al mio progetto in quanto, come ho già specificato, l'intera progettazione annuale aveva lavorato sul tema del rispetto delle differenze.

Dopo il termine del progetto ho partecipato ad una riunione con i rappresentanti dei genitori e hanno condiviso con me l'entusiasmo dei bambini nello svolgere il laboratorio: mi è stato riferito che i bambini raccontavano ciò che facevamo insieme, i libri che leggevo loro e le riflessioni che abbiamo sviluppato.



Criticità

Sviluppando il mio progetto nei mesi di aprile-maggio, con dei bambini uscenti dalla scuola dell'infanzia, non ho potuto prevedere e progettare la valutazione dell'*entità e della qualità dei cambiamenti* sul benessere dei bambini. La scuola infatti è terminata poco dopo e non ho potuto organizzare un incontro o delle osservazioni a distanza di tempo per capire se avessero maturato delle competenze e delle conoscenze, a livello comportamentale e cognitivo, legate all'intervento da me effettuato.

Dal punto di vista del *progetto*, sebbene lo spazio utilizzato fosse sufficiente, non era attrezzato in modo adeguato per la produzione grafico-pittorica: i bambini infatti hanno disegnato seduti per terra, sopra una tovaglia cerata per l'assenza di banchi e sedie.

Tale strutturazione dello spazio era dovuta alle regole Covid che imponevano alle insegnanti l'utilizzo di un grande numero di tavoli nelle sezioni per

permettere il distanziamento dei bambini, quindi nella scuola non erano rimasti tavoli da utilizzare in salone. Allo stesso tempo spostare i tavoli da una sezione al salone ogni volta che si svolgeva il laboratorio sarebbe stato impegnativo in termini organizzativi per tutti, insegnanti e personale ausiliario.

Comunque i bambini alla scuola dell'infanzia sono abituati a stare a terra a giocare, quindi mi è sembrato che tale situazione non andasse ad inficiare sui risultati, credo che però abbia influenzato gli scambi tra loro nel momento dell'elaborato di gruppo, le possibilità di aiutarsi e condividere meglio materiali e idee.

Per quanto riguarda la *valutazione*, non ho previsto una forma di valutazione del progetto da parte dei bambini. Al momento della progettazione dell'intervento infatti, non avevo ancora partecipato alle lezioni di "Ricerca educativa e valutazione" del Prof. Biasutti, corso nel quale ho potuto imparare come avrei potuto realizzare un piccolo questionario con dei semplici smile verde-giallo-rosso per chiedere ai bambini una valutazione personale di alcuni aspetti del progetto.

Anche per quanto riguarda i risultati purtroppo non ho previsto una raccolta di dati sui bambini: come per il primo punto, la realizzazione dell'intervento alla fine dell'anno scolastico e la mancanza dell'insegnamento specifico, non mi ha permesso di costruire degli strumenti di raccolta e di valutazione che mi potessero aiutare ad avere maggiori dati sui risultati del progetto.

Osservazioni personali

Il primo aspetto sul quale ho riflettuto è stata la richiesta dell'autorizzazione che ho dovuto chiedere ai genitori per l'attuazione del mio progetto: l'indicazione di svolgere l'educazione di genere, intesa come educazione alla parità e all'equità, infatti, è prevista sia nelle leggi che ho analizzato, sia nel PTOF della scuola, mi è sembrato quindi strano aver dovuto chiedere alle famiglie l'autorizzazione per svolgere un intervento di cui la scuola e le insegnanti sono già investite a monte.

Il concetto poi della "tematica delicata" espresso dalla Dirigente nella mail inviatami, è certamente comprensibile: ho infatti descritto brevemente il

movimento di opposizione di alcuni genitori spaventati da un'educazione di genere all'interno della scuola, e credo che la Dirigente volesse essere tranquilla da questo punto di vista. Credo comunque che sarebbe stato rilevante per la scuola e per l'Istituto Comprensivo all'interno del quale è inserita, un atteggiamento diverso: l'autorizzazione da parte dei genitori, infatti, lascia la decisione della fattibilità del progetto in mano alla componente genitoriale, mentre presentare il mio intervento con una forte motivazione da parte di insegnanti e Dirigente avrebbe dato un bellissimo segno di apertura e di conoscenza dell'importanza del tema che affrontavo.

I genitori comunque hanno tutti votato a favore del progetto e, come ho già detto, sono rimasti colpiti e hanno mostrato interesse, voglio quindi credere che, man mano, anche la resistenza sull'educazione di genere nelle scuole stia allentando la morsa di paura e opposizione, per aprirsi realtà della società.

Un secondo aspetto che ho potuto osservare mentre lavoravo con i bambini, è stata la leggerezza con cui affrontavano ciò che gli proponevo, rispondendo alle domande e ai giochi con serenità. Più volte quando gli domandavo ad esempio "Ma papà anche se non cucina...potrebbe cucinare?" oppure "Ma una donna se vuole può guidare un camion o una scavatrice?", loro col sorriso sulle labbra mi rispondevano "Certo!", con un sguardo che lasciava trasparire come la loro risposta fosse quasi scontata.

Ma se da una parte nella teoria erano molto aperti e possibilisti...dall'altra quando si trattava di disegnare cosa avrebbero voluto fare da grandi, ecco che i



disegni mostravano ancora mestieri molto legati allo stereotipo di genere. Tutti, tranne una bambina che ha disegnato due cose, il suo lavoro e lo sport che avrebbe voluto fare: la dottoressa e la calciatrice.

Ho così vissuto sentimenti ambivalenti: da una parte mi sembrava di aver portato un progetto su una tematica che i bambini vedevano già con un'apertura e un'accoglienza molto grande, dall'altra però un risultato grafico che ricalcava lo stereotipo culturalmente trasmesso. Certo non posso considerare il mio intervento tale da portare dei risultati così immediati, andrebbero valutati nel corso del tempo. E' stato comunque molto bello per me poter conversare con i bambini in modo fluido e senza paure: come dicevo nel secondo capitolo, i bambini possono affrontare le complessità, tutto sta nel come gli vengono poste e a come gli si sta accanto.

Infine sono convinta che, al di là di progetti specifici rivolti ai bambini, che possono aiutarli a riflettere giocando, sia importantissimo che gli/le insegnanti ogni giorno siano attente a praticare l'educazione di genere nel loro operato: i bambini osservano gli adulti e ascoltano il linguaggio quotidiano di chi si occupa di loro. E' quindi fondamentale che i professionisti della scuola prestino attenzione al linguaggio, ai modi di dire, ai modi di guardare e valutare i giochi del bambino, affinché l'educazione di genere non sia relegata solo al progetto fine a sé stesso, ma sia portata avanti come elemento educativo fondante la cura dei più piccoli.

Per questo, da quando ho avuto la possibilità di approfondire questo argomento, ho cambiato alcuni approcci nel mio modo di lavorare: quando dico ai bambini di ricordare qualcosa alla mamma, nomino sempre mamma e papà, quando faccio un'attività o un gioco per cui li devo dividere in due gruppi, non uso sempre la dicotomia maschi/femmine, ma utilizzo anche altre caratteristiche del loro vestire o del colore dei capelli, e quando nomino un mestiere lo declino al maschile e al femminile. Sono piccoli elementi, che però una volta portati avanti nel linguaggio quotidiano di un anno di scuola, possono offrire al bambino un approccio diverso alla diversità e alla complessità.

Conclusioni

Nel primo capitolo ho descritto come la formazione dello stereotipo nei gruppi sociali sia inevitabile, esso esiste infatti in quanto la mente umana naturalmente opera dei processi cognitivi che aiutano ad elaborare le innumerevoli informazioni che derivano dalla realtà, aiutando quindi la comprensione, il ragionamento e influenzando di conseguenza i comportamenti. Dagli anni Trenta gli studi si sono soffermati sul comprendere i meccanismi che attivano le manifestazioni legate allo stereotipo, esse infatti permeano diversi ambiti della vita e coinvolgono diversi gruppi sociali.

A fianco dell'aspetto naturale dello stereotipo, ne esiste uno culturale: ogni cultura infatti influenza la crescita dei suoi membri, e considerando il fatto che le categorizzazioni delle informazioni iniziano fin dalla primissima infanzia, si può affermare come ogni membro della società cresca con un bagaglio di pregiudizi tipico del mondo in cui vive. Nel capitolo ho affrontato quelli che sono gli stereotipi tipici della cultura occidentale, dove ancora l'antisemitismo e il pregiudizio nei confronti di gruppi etnici o socialmente ai margini della società siano ancora presenti ed evidenti.

In particolare ho analizzato lo stereotipo di genere, le differenze che si manifestano nella nostra cultura nei confronti delle donne, discriminandole dal punto di vista lavorativo, normativo e sociale.

Nel corso della scrittura di questa tesi sono stata sorpresa nel leggere e studiare diversi meccanismi di discriminazione verso il femminile di cui fino ad ora, come donna, non avevo notato, e non perchè sia poco attenta, ma perchè certi atteggiamenti verso le donne siano diventati naturali, facciano parte dell'aria che respiriamo, dei valori che tradizionalmente si trasmettono, tanto da essere assimilati come dati di fatto. Le ricerche e la conformazione della nuova società che negli anni lentamente si sta trasformando, dimostrano però come sia necessario continuare a studiare e ad intervenire nell'abbattimento di tale stereotipo, attraverso un'educazione di genere che deve insistere non solo sulle nuove generazioni, ma anche sugli adulti che si occupano di esse e che già abitano la società odierna.

Nel secondo capitolo l'analisi dello sviluppo dell'identità dei bambini e delle bambine ha messo in rilievo ancora il concetto dell'influenza della cultura: se non si può negare come anche l'aspetto biologico determini le differenze tra maschi e femmine, risulta evidente dallo studio come il significato e l'interpretazione che viene data a questo dato oggettivo sia differente in base alla società. Ho cercato di definire i concetti di sesso, genere, identità di genere, orientamento sessuale e ruoli di genere, per meglio identificare il tema attorno al quale devono essere orientate le azioni di destrutturazione dello stereotipo. Bambine e bambini comunque vengono cresciuti in modo differente dagli adulti di riferimento per quanto riguarda gli atteggiamenti, i giochi, l'accudimento e i ruoli che competono loro in quanto future donne e futuri uomini. La cultura patriarcale tradizionalmente trasmessa continua nella sua opera di elevazione del genere maschile, a scapito di un femminile ancora considerato debole, sensibile, e sottoposto.

E' evidente come sia difficile scovare gli stereotipi di genere, dal primo momento che ci nasciamo e ci cresciamo dentro, ma risulta altrettanto evidente come sia necessario prevedere dei percorsi di formazione e di informazione che promuovano l'abbattimento di queste differenze tra maschi e femmine che non hanno senso di esistere e che influenzano pesantemente lo sviluppo dei piccoli. E' necessario inoltre tenere presente la complessità della società che oggi si delinea, la nascita di nuove famiglie che necessariamente vanno analizzate e considerate affinché sia garantito a tutti e a tutte di poter esprimere la propria identità, di essere sostenuti nella crescita e nell'affermazione personale e di educare i propri figli nel rispetto delle differenze.

Il terzo capitolo si è concentrato sull'importanza della scuola nell'educazione di genere: se infatti la famiglia è la prima agenzia educativa nell'educazione dei bambini e delle bambine, la scuola affianca le famiglie e condivide le responsabilità dell'educazione dei piccoli.

I professionisti devono avere una formazione e delle competenze che li portino a mettere in atto strategie, progetti e atteggiamenti rispettosi di tutti e di tutte, ponendo attenzione non solo ai programmi specifici di contrasto allo stereotipo,

ma anche al curriculum nascosto, fatto di comunicazione non verbale, di linguaggio e di relazioni.

E' dimostrato come i bambini e le bambine già dagli anni della scuola dell'infanzia mostrano preferenze nella scelta dei giochi e nelle relazioni amicali differenziate per genere, per questo spetta proprio agli insegnanti lavorare per favorire una pluralità di esperienze, che possa permettere a tutti di sperimentarsi nella molteplicità per sviluppare pienamente la propria identità.

Nonostante le normative nazionali e internazionali sulla necessità che la scuola attui un'educazione di genere, in Italia non esistono ancora leggi e programmi specifici che la rendano obbligatoria, sistematica e uniforme. Nonostante questo è possibile individuare delle buone pratiche e delle metodologie per attuare degli efficaci interventi di educazione di genere volta all'abbattimento dello stereotipo, e delle caratteristiche che i professionisti che intendono occuparsene devono mettere in campo affinché l'intervento sia proficuo per i bambini destinatari, ma anche per le famiglie e l'istituzione.

Ci si auspica che le continue ricerche sul campo e il cambiamento lento ma inesorabile della società, porti man mano ad ampliare e moltiplicare progetti di educazione di genere nella scuola, per dare ad ogni bambino e ad ogni bambina la possibilità e gli strumenti per un pensiero critico sul mondo e su sé.

Diversi progetti sono già stati effettuati nell'ambito dell'educazione di genere nella prima infanzia, nel quarto capitolo ne elencati qualcuno, e credo che l'aspetto interessante sia il fatto che quasi tutti hanno previsto una formazione per gli insegnanti o un coinvolgimento attivo dei genitori: un intervento efficace infatti sul tema deve tenere presente il fatto che attorno ai bambini ruotano degli adulti, professionisti e non, che non sempre hanno una formazione adeguata. E' necessario pertanto affiancare ai laboratori con i piccoli, anche degli incontri di confronto per i grandi, in modo che si inneschi un meccanismo di ripensamento dell'agire educativo sotto tutti gli aspetti che coinvolgono il bambino.

La letteratura per l'infanzia e la lettura ad alta voce possono essere dei validi alleati nell'educazione di genere: la lettura di un adulto significativo per un bambino, aiuta lo sviluppo cognitivo, affettivo, relazionale, verbale e

comunicativo, e diversi albi illustrati presentano storie che affrontano il tema del rispetto delle differenze tutte in modo sublime e accattivante. Credo molto nella potenza della lettura ai bambini e nella risorsa libro, per questo anche nel mio progetto ho utilizzato questa modalità all'interno degli incontri.

Il progetto che mi ha vista coinvolta e che viene descritto al termine della mia tesi, è stata una bellissima occasione per mettermi in gioco sul tema dell'educazione di genere, sulla mia comunicazione verbale e non verbale, sul mio modo di osservare e di rispondere alle situazioni che mi capita di vivere ogni giorno nel mio lavoro di insegnante. La serenità con cui i bambini e le bambine hanno affrontato il discorso dei mestieri per donne e per uomini, i compiti in casa di mamma e papà, mi ha colpita e mi ha fatto capire quanto per loro le cose siano semplici...tutti possono fare tutto. Anche se poi sappiamo che la tradizione culturale ci porta inevitabilmente a marcare i confini del femminile e del maschile, credo che sia importante creare dei momenti di riflessione con i più piccoli, perché imparino fin da subito che non sempre le cose si accettano così come sono, ma che si può anche mettere in discussione, riflettere, domandare e guardare da altre prospettive.

E' stata una piccola goccia nell'oceano delle possibilità che si possono fare, ma è stata anche una miccia per altri progetti: quello che è mancato nel mio intervento infatti è la condivisione dei principi e delle idee di fondo con il resto del personale docente della scuola e dell'istituto. Sarebbe sicuramente interessante e utile per tutti, bambini/e e insegnanti, poter attivare un percorso più strutturato, che coinvolga professionisti esterni, insegnanti di ogni ordine e grado e genitori, perché si possano accompagnare i più piccoli nella crescita e nella formazione della nuova società che sarà nelle loro mani.

BIBLIOGRAFIA

- Aa. Vv. *Entre le Rose et le Bleu: Etude sur les stereotypes sexuels et construction sociale du feminin et du masculin*, Conseil du statut de la femme, Quebec, 2010
- Abbatecola E., Stagi L., *"Pink is the new black"*, Rosenberg&Sellier, Torino, 2017,
- Allport, *"La natura del pregiudizio"*, La Nuova Italia, Firenze, 1973
- Anderson J.R., *"The adaptive nature of human categorization"*, 1991, Psychological Review, 98(3)
- Ashby F.G., and T. Maddox, *Stimulus categorization. In* , 1998, eds. M.H. Birnbaum. Academic Press
- Barsalou L.W., *Perceptual symbol systems*, 1999, Behavioral and Brain Sciences
- Barsalou L.W., Flexibility, structure, and linguistic vagary in concepts: Manifestations of a compositional system of perceptual symbols, in A.C. Collins, S.E. Gathercole, & M.A. Conway (Eds.), *Theories of memory* (pp. 29-101), 1993, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bancroft L., *Human sexuality and its problems* (3° edition). New York: Churchill Livingstone Elsevier, 2009
- Baschiera B., D.Deluigi, E. Luppi, *"Educazione intergenerazionale"* , Franco Angeli, Milano, 2014
- Batini F., *"Comprendere la differenza: verso una pedagogia dell'identità sessuale"*, Armando, Roma, 2011
- Batini F., *"Lettura ad alta voce"*, Carocci, Roma, 2022, p.40
- Blackemore et all., *"Gender development"*, Psychology Press, 2009
- Bellingreri A., *"Lezioni di pedagogia fondamentale"*, La Scuola, Brescia, 2017
- Belotti E.G., *"Dalla parte delle bambine"*, Feltrinelli, Milano, 1994
- Bem S.L., *Gender schema theory: a cognitive account of sex typing*. Psychol.Rev., 1981, 88, 354–364. DOI: 10.1037/0033-295X.88.4.354
- Berman G. & Paradies Y., Racism, disadvantage and multiculturalism: towards effective anti-racist praxis, *Ethnic and Racial Studies*, 2010, 33:2, 214-232, DOI: 10.1080/01419870802302272
- Biasutti M., *"Autonomia scolastica e ricerca educativa"*, CLEUP, Padova, 1999
- Bobbo N. & Moretto B., *"La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale"*, Carocci, Roma, 2020
- Buber M., *"Il principio dialogico"*, Edizioni di Comunità, Milano, 1958
- Buss D., *"Psicologia evuzionistica"*, Pearson, Torino 2020
- Capecchi S., *"La comunicazione di genere"*, Carocci, Firenze, 2018
- Cerchiaro F., *"Amori e confini. Le coppie miste tra islam, educazione dei figli e vita quotidiana"*, Guida editori, Napoli, 2016
- Chein I., Cook S.W., Harding J., The Field of Action Research, in *"American Psychologist"*, 3, 2, p.43
- Colombo E., *"Sociologia delle relazioni interculturali"*, Carrocci, Milano, 2020
- Connell R., *"Questioni di genere"*, Il Mulino, Bologna, 2006, p.108
- De Beauvoir S., *"Il secondo sesso"*, Gallimard, Parigi, 1949

- Delphy C., *“Per una teoria generale dello sfruttamento. Forme contemporanee di estorsione del lavoro”*, Ombre Corte, Verona, 2020
- Demetrio D., *“Educatori di professione”*, La Nuova Italia, Firenze, 1990
- Demetrio D., *“Educatori di professione: pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici”*, La Nuova Italia, Firenze, 1990
- Dewey J., *“Come pensiamo”*, Raffaello Cortina Editore, 2019
- Dunst C.J., Simkus A., & Hamby D.W., Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development, 2012, *CELLreviews*, 5 (4), 1-10.
- Duursma E., Augustyn M., & Zuckerman B., Reading aloud to children: the evidence. *Arch Dis Child*, 93 (7), 2008
- Eagly A.H., Wood W., *Social role theory*, in van Lange P., Kruglanski, A., and Higgins, E., T. eds, *Handbook of Theories in Social Psychology*, 2011, Vol. 2, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 458–476.
- Eagly A.H., Wood W., *The nature–nurture debates: 25 years of challenges in understanding the psychology of gender*. *Perspect. Psychol. Sci.*, 2013, 8, 340–357. DOI: 10.1177 / 174569 1613484767
- Edin K., Lenin L., *Making Ends Meet: How Single Mothers Survive Welfare and Low-Wage Work*, Russel Sage Foundation, New York, 1997
- Erikson E., *“Infanzia e società”*, Armando, Roma, 1970
- Federici S., *“Il punto zero della rivoluzione”*, Ombre Corte, Verone, 2014
- Fierli E., Franchi G., Lancia G., & Marini S., *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, 2015, Cagli, Settenove.
- Flavell P.H., Flavell J.H., Miller S.A., *“Psicologia dello sviluppo cognitivo”*, Il Mulino, Bologna, 1993
- Foucault M., *“Storia della sessualità. La volontà di sapere”* (vol.1), Feltrinelli, Milano 1978
- Fredrickson B.L. & Roberts T.A., Objectification Theory: Toward Understanding Women’s Lived Experiences and Mental Health Risks, in *Psychology of Women Quarterly*, 21 (2), 1997, pp. 173-206
- Freud S., *“Tre saggi sulla sessualità”*, 1925
- Gamberi C., Maio M. A., Selmi G., *“Educare al genere”*, 2010, Carocci, Roma
- Gancitano M., *“Specchio delle mie brame”*, Einaudi, Torino, 2022
- Ghigi R., *“Fare la differenza”*, Il Mulino, Bologna, 2019
- Giani Gallino T., *Stereotipi sessuali nei libri di testo*. *Scuola e città*, 1973, 4, pp. 144-147
- Gould S.J. & Vrba E.S., *“Exaptation, il bricolage dell’evoluzione”*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008
- Jonas H., *“Il principio responsabilità”*, Einaudi, Torino, 1993
- Kanizsa S., *“Pedagogia ospedaliera”*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1989
- Keane M.T., & Eysenck M.V., *Cognitive Psychology: A Student’s Handbook* 2005, Psychology Press.
- Kessler S.J., La costruzione medica del genere: il caso dei bambini intersessuati. In Piccone Stella, Saraceno (ed.). *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, 1996, Il Mulino, Bologna

- Kohlberg L., *“Zur kognitiven entwicklung des Kindes”*, Francoforte, 1974
- Laeng M., *“Pedagogia sperimentale”*, La scuola, Brescia, 1992
- Leonelli S., *“La Pedagogia di genere in Italia: dall’uguaglianza alla complessificazione”*, Ricerche di Pedagogia e Didattica, 2011, 6,1
- K. Lewin, Action Reserve and Minority Problems, in *“Journal of Social Issue”*, 2, 4, pp.34-46
- Lonigan C.J., Shanahan T., & Cunningham A., The impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. In National Institute for Literacy (Ed.). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*, 2008, Washington, DC: Editor, pp. 153-171
- Lorber, *“Paradoxes of gender”*, Yale University Press, 1994
- Lichtenberg L., *“Psicoanalisi e sistemi motivazionali”*, 1989, Raffaello Cortina Editore, 1995
- Mandler L.M., On the Spatial Foundations of the Conceptual System and Its Enrichment, in *Cognitive Science Journal*, 2012, doi: org/10.1111/j.1551-6709.2012.01241.x
- Marzano M., *“Papà, Mamma e Gender”*, Utet, Torino, 2015
- Mazzara B. M., *“Stereotipi e pregiudizi”*, Il Mulino, Bologna, 1997
- Memmi A., *“Il razzismo: paura dell’altro e diritti della differenza”*, Costa&Nolan, Genova, 1989
- Money J. & Ehrhardt A. A., *“Uomo, Donna, Ragazzo, Ragazza”*, Feltrinelli, Milano, 1976
- Murphy G.L. & Medin D.L., The role of theories in conceptual coherence, 1985, *Psychological Review* 92, 289–316
- Nicholson L., *“Interpreting Gender”*, Chicago Journal, vol. 20, n.1, 1994, pp. 79-105
- Olsson M., Martiny S.E., Does Exposure to Counterstereotypical Role Models Influence Girls’ and Women’s Gender Stereotypes and Career Choices? A Review of Social Psychological Research. *Front. Psychol.*, 2018, 9:2264. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02264
- Palazzini L., *“Sex/gender: gli equivoci dell’uguaglianza”*, Giappichelli, Torino, 2011
- Palmieri C., *“Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell’esperienza educativa della formazione”*, Franco Angeli, Milano, 2018
- Pernecky J.M., Action Research Methodology, in *“Bulletin of the Council for Research in Music Education”*, v.m., pp.33-37
- Pitino A., *“Gli stereotipi di genere in prospettiva giuridica, dalla CEDAW all’ordinamento italiano”*, DPCE on line, vol.46, 1-2021
- Popper K.R., *Realism and the Aim of Science from the Postscript to the Logic of Scientific Discovery*, 1956, Hutchinson, London
- Priulla G., *“C’è differenza. identità di genere e linguaggio: storie, corpi, immagini e parole”*, Franco Angeli, Milano, 2013
- Quagliata E. & Di Ceglie D., *“Lo sviluppo dell’identità sessuale e l’identità di genere”*, Ubal dini, Roma, 2015

- Ricchiardi P., Venera A. M., *“Giochi da maschi, da femmine e...da tutti e due”*, Junior, Parma, 2005
- Rosario M et all., Sexual identity Development among Gay, Lesbian, And Bisexual Youths: consistency and change over time. *Journal of Sex Research*, 2006, 43(1), pp. 46-58
- Ruspini E. & Luciani S., *“Nuovi genitori”*, Carocci, Roma, 2010
- Sapegno M. S., *“La differenza insegna”*, Carocci, Roma, 2014
- Santrock J.W. et al., *“Psicologia dello sviluppo”*, McGraw Hill Education, 2021
- Serbati S., *“La valutazione e la documentazione pedagogica”*, Carrocci Faber, 2020
- Shaffer R., *“Maternità”*, Armando, Roma, 1980
- Shively M.G., & De Cecco J.P., Components of sexual identity. *Journal of Homosexuality*, 1997, 3(1), pp. 41-48.
- Szpunar G., Sposetti P., Marini S., *“Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un’esperienza educativa”*, Lifelong, Lifewide Learning, 2017, vol.13, n.29. 1-13, doi: <https://doi.org/10.19241/ll.v13i29.64>
- Wieviorka M., *“Il razzismo”*, Laterza, Bari, 1993
- Wink J., *“Critical Pedagogy: Notes from the Real World”*, Pearson/Allyn & Bacon, New York, 2005
- Worthington R.L. et all., Development, reliability, and validity of the Measure of Sexual Identity Exploration and Commitment (MOSIEC). *Developmental Psychology*, 2008, 44(1), 22-33
- Zaghi P., *“L’educatore professionale: dalla progettazione al progetto”*, Armando editore, Roma, 1995
- Zammuner V., *“La formazione dell’identità sessuale nei bambini”*, *Età evolutiva*, n.12, 1982
- Zeichner K.G., Gore Y.J., Teacher Socialization, in *“Handbook of Research on Teacher Education”*, MacMillan, New York, pp. 329-348
- Zorzi E., *“L’insegnante improvvisatore”*, Liguori ed., 2020

SITOGRAFIA

- <https://www.unar.it/portale/-/l-epidemia-dell-odio-nell-ultimo-anno-1.379-aggressioni-razziste-omotransfobiche-antisemite-e-abiliste>
- <https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2021/12/Notizie-ai-margini.pdf>
- <https://awmr-donneregionemediterranea-italia.blogspot.com/p/iniziative.html>
- <https://www.casainternazionalelledonne.org/chi-siamo/>
- <https://unric.org/it/obiettivo-5-raggiungere-luguaglianza-di-genere-ed-emancipare-tutte-le-donne-e-le-ragazze/>
- <https://www.istat.it/donne-uomini/bloc-2d.html?lang=it>
- https://www.istat.it/it/files/2015/02/Avere_Figli.pdf
- <https://www.ilsole24ore.com/art/il-lavoro-femminile-cresce-ma-e-ancora-troppo-poco-422percento-AEWkC5TB>

https://oa.inapp.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.12916/3396/INAPP_Esposito_Gender_Policies_Report_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

<https://valori.it/terzo-settore-intervista-claudia-fiaschi-donne-finanza/>

<https://valori.it/wp-content/uploads/2022/02/Capire-la-finanza-Donne-e-finanza.pdf>

<https://www.lavorodirittieuropa.it/dottrina/parita-e-non-discriminazione/698-le-difficili-liberta-delle-donne-tra-gender-wage-gap-soffitti-di-cristallo-e-bassa-fecondita>

https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l1044_71.html

<https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/04/Rapporto-nazionale-Asilido-in-Italia.pdf>

<https://www.corecomlombardia.it/wps/portal/site/comitato-regionale-comunicazioni/DettaglioAvviso/mass-media-e-rappresentazione-dell-immagine-femminile>

<https://parita.regione.emilia-romagna.it/documentazione/documentazione-temi/media-e-comunicazione/2022-protocollo-d2019intesa-donne-e-media-per-promuovere-una-rappresentazione-rispettosa-del-genero-femminile-nell2019ambito-dell2019informazione-e-della-comunicazione>

<https://thesubmarine.it/2020/08/03/schwa-linguaggio-inclusivo-vera-gheno/>

<http://www.educarealledifferenze.it>

<https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne/il-fenomeno/violenza-dentro-e-fuori-la-famiglia/numero-delle-vittime-e-forme-di-violenza>

<https://www.stateofmind.it/2017/07/identita-sessuale-natura-cultura/>

http://www.quotidianosanita.it/cronache/articolo.php?articolo_id=90215

<https://www.stateofmind.it/2017/07/identita-sessuale-natura-cultura/>

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=262&art.versione=5&art.codiceRedazionale=042U0262&art.dataPubblicazioneGazzetta=1942-04-04&art.idGruppo=37&art.idSottoArticolo=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=2

https://www.cortecostituzionale.it/documenti/comunicatistampa/CC_CS_20220427135449.pdf

https://www.minori.gov.it/sites/default/files/supplemento_2_2015.pdf

Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2019, https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy_it.pdf

<https://www.tecnicaldellascuola.it/in-italia-piu-di-8-docenti-su-10-sono-donne-ocse-stipendi-adequati-potrebbero-trattenere-insegnanti-di-entrambi-i-sessi>

https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender_IT.pdf

<https://www.genderschool.it/wp-content/uploads/2020/11/Pitino.pdf>

<https://www.ilfattoquotidiano.it/2015/02/27/omofobia-spot-di-provita-contro-gender-studies-a-scuola-vuoi-questo-per-i-tuoi-figli/344054/>

<https://youtu.be/Y3hndmjeUhc>

<https://www.cittadegliarchivi.it/pages/getDetail/sysCodeId:IT-CPA-SN0001-0000160>

<https://www.indire.it/2022/09/28/partime-cosi-le-scuole-imparano-a-combattere-gli-stereotipi-di-genero/>

<https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-3/da-femmina-e-da-maschio-un-progetto-sullidentita-e-le-differenze-di-genere-nella-scuola-dellinfanzia/>

<https://www.scosse.org/educare-alle-differenze-rete-nazionale/>

<https://www.scosse.org/la-scuola-fa-la-differenza/>

<https://generattive.wordpress.com/educazione-di-genere/scuole-infanzia/>

<https://parita.regione.emilia-romagna.it/documentazione/documentazione-temi/documentazione-stereotipi-di-genere/ricerca-201cstereotipi-di-genere-relazioni-educative-e-infanzie201d-1>

https://educazione.comune.fi.it/system/files/2019-04/pu_stereotipi_.pdf

<https://giocodelrispetto.org/>

<https://www.natiperleggere.it/dieci-buoni-motivi.html>

<https://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/>

<https://g-book.eu/it/>

ALTRO

Seminario *“Genere e giustizia al lavoro”*, corso di *“Famiglie, genere e pluralismo”*, 26/04/22

Conferenza *“Giochi da maschi, da femmine...e da tutti e due”*, organizzato da Ass. Vola Vola, Castel Maggiore, 26/03/2022

Istituto Comprensivo di Minerbio, *Piano Triennale dell’Offerta Formativa*, 2019-2022