



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

IL RUOLO DELLA SCUOLA NELL'EDUCAZIONE DI GENERE:

scoprire e decostruire alcuni stereotipi di genere
attraverso la Letteratura per l'Infanzia

Relatore: Prof.ssa Lea Ferrari

Laureanda: Maria Stefani

Matricola: 1196532

Anno accademico: 2022/2023

Per ogni donna...

*Per ogni donna che è stanca di agire con debolezza,
anche se si sa forte,
c'è un uomo che è stanco di sembrare forte,
mentre si sente vulnerabile.*

*Per ogni donna che è stanca di fare la stupida,
c'è un uomo assillato dall'esigenza costante di sapere tutto.*

*Per ogni donna che è stanca di essere considerata una "femmina emotiva"
c'è un uomo a cui è stato negato il diritto di piangere e di essere delicato.*

*Per ogni donna ritenuta poco femminile quando compete,
c'è un uomo per cui la competizione
è l'unico modo per dimostrare la propria mascolinità.*

*Per ogni donna che è stanca di essere un oggetto sessuale
c'è un uomo preoccupato per la propria potenza sessuale.*

*Per ogni donna che si sente prigioniera dei figli,
c'è un uomo a cui è stato negato il piacere della paternità.*

*Per ogni donna che non ha avuto accesso ad un lavoro soddisfacente
e ad uno stipendio giusto,
c'è un uomo che deve assumere tutta la responsabilità
economica di un altro essere umano.*

*Per ogni donna che fa un passo in avanti verso la propria liberazione,
c'è un uomo che scopre che la strada verso la libertà
è diventata un po' più facile.*

(Decade Link)

INTRODUZIONE	7
QUADRO TEORICO	10
1. CAPITOLO I: GLI STREOTIPI DI GENERE	10
1.1. Stereotipi e pregiudizi	10
1.2. Sesso, genere e la formazione dell'identità di genere	12
1.3. Parità di genere.....	16
1.4. Gli stereotipi di genere	20
1.5. Decostruire per ricostruire	23
2. CAPITOLO II: LA LETTERATURA PER L'INFANZIA PER DECOSTRUIRE STEREOTIPI DI GENERE	27
2.1. La Letteratura per l'Infanzia e gli stereotipi di genere nel panorama italiano e internazionale	27
2.2. Che "genere di stereotipi" nella Letteratura per l'Infanzia?	30
2.3. La trasmissione degli stereotipi di genere attraverso il linguaggio.....	32
2.4. Il lessico simbolico e il potere delle immagini	36
2.5. L'albo illustrato: uno strumento per decostruire stereotipi.....	39
2.6. Storie senza stereotipi, nuovi modelli e diverse prospettive	42
3. CAPITOLO III: IL RUOLO DELLA SCUOLA NELL'EDUCAZIONE DI GENERE	46
3.1. Pedagogia di genere ed educazione di genere	46
3.2. Il ruolo educativo della scuola	53
3.3. Un'editoria scolastica di qualità.....	57
3.4. Verso una nuova idea di scuola	60
IL DISEGNO DI RICERCA	63

4. CAPITOLO IV: PROPOSTA PEDAGOGICO – DIDATTICA.....	63
4.1. Interrogativo di ricerca	63
4.1.1. Ipotesi di ricerca	64
4.2. Motivazioni che hanno guidato la ricerca	66
4.3. Contesto e destinatari.....	68
4.4. Gli strumenti	70
4.4.1. Il consenso informato	70
4.4.2. Il questionario pre e post test	70
4.5. Procedura	77
4.6. Metodologie educative.....	77
4.6.1. La scelta della Letteratura per l’Infanzia	80
4.7. Presentazione del percorso didattico	87
4.7.1. Primo incontro	88
4.7.2. Secondo incontro	91
4.7.3. Terzo incontro	93
4.7.4. Quarto incontro	98
4.7.5. Quinto incontro.....	100
4.7.6. Verifica del raggiungimento degli obiettivi del progetto	105
4.8. Analisi quantitativa e qualitativa	107
4.9. L’analisi dei dati al pre-test	108
4.9.1. Gruppo sperimentale – classe 5°E	109
4.9.1.1. Giochi	109
4.9.1.2. Discipline scolastiche	114
4.9.1.3. Maschi e femmine	115
4.9.1.4. Alcuni stereotipi di genere.....	116
4.9.1.5. Professioni lavorative.....	118
4.9.2. Gruppo di controllo – classe 5°D	121
4.9.2.1. Giochi	121
4.9.2.2. Discipline scolastiche	126
4.9.2.3. Maschi e femmine	127
4.9.2.4. Alcuni stereotipi.....	128
4.9.2.5. Professioni lavorative.....	129
4.9.3. Confronto tra il gruppo sperimentale (5°E) e quello di controllo (5°D) al pre-test.....	132

4.10. Analisi dei dati pre e post test.....	135
4.10.1. <i>Confronto tra gruppo sperimentale nel pre-test e post-test</i>	135
4.11. L'analisi dei dati al post test	143
4.11.1. <i>Confronto tra il gruppo sperimentale (5°E) e quello di controllo (5°D) al post-test</i>	143
4.12. Verifica delle ipotesi	146
4.13. Limiti della ricerca	149
CONCLUSIONI	151
RIFERIMENTI.....	153
Bibliografia.....	153
Normativa.....	156
Sitografia	157

INTRODUZIONE

Questo elaborato vuole offrire un'opportunità per riflettere sul ruolo della scuola nell'educazione di genere e alle pari opportunità. Il presente lavoro verte attorno alla domanda di ricerca: "È possibile che le bambine e i bambini sappiano riconoscere e decostruire alcuni degli stereotipi di genere attraverso la Letteratura per l'Infanzia?".

A partire da questo interrogativo si è tracciato un quadro teorico di riferimento, volto ad una chiarificazione terminologica e concettuale dei vari elementi costituenti tale domanda di ricerca.

Nel primo capitolo si è voluta indagare la differenza tra stereotipi e pregiudizi, passando poi alla distinzione tra sesso e genere. Infatti, non solo è necessario analizzare in profondità il significato di tali termini singolarmente, ma è altrettanto necessario porli in stretta correlazione tra loro, al fine di affrontare in maniera più consapevole la complessità dell'argomento. Successivamente, sono state introdotte le tematiche dell'identità di genere e della parità di genere, prestando particolare attenzione alla formazione della prima, e al contesto italiano e internazionale della seconda. Considerando i principali studi e le ricerche più significative riguardanti gli stereotipi di genere, si è assunta la consapevolezza di quanto essi possano influenzare, e in parte limitare, la vita degli individui e le loro scelte in vari ambiti, con implicazioni rilevanti anche sulle pari opportunità. Proprio per liberarsi da tali "gabbie" si è cercato di tracciare quali siano i principali passi da fare in ottica di destrutturazione degli stereotipi, proponendo la Letteratura per l'Infanzia come strumento per favorire i bambini e le bambine dapprima nel ri-conoscimento e nella de-costruzione degli stereotipi di genere e in secondo momento nella ri-costruzione di una nuova prospettiva della realtà.

Comprendendo l'importanza di utilizzare un linguaggio non sessista, nel secondo capitolo si è analizzata la relazione tra Letteratura per l'Infanzia e stereotipi di genere, ricercando quale "genere di stereotipi" fossero più presenti nelle proposte di lettura. Si è posta inoltre un'attenzione particolare anche al potere delle immagini e del lessico simbolico, elementi che si intrecciano nella struttura narrativa dell'albo illustrato, creando un nuovo rapporto tra il binomio testo e illustrazione, che sopporti una lettura e una comprensione a più livelli. Per tale ragione l'albo illustrato si vuole offrire come

strumento di decostruzione degli stereotipi attraverso la proposta di storie alternative, nuovi modelli e diverse prospettive.

Nel terzo capitolo, invece, i vari riferimenti teorici e normativi hanno permesso di approfondire il ruolo della scuola nell'educazione di genere, richiamando anche l'esigenza di una maggior riflessione nella scelta dei testi scolastici, spesso insiti nella diffusione di preconcetti stereotipati. Le varie agenzie educative, formali e informali, assumono un ruolo fondamentale nella crescita di bambini e bambine, accompagnandoli in una maggiore assunzione di consapevolezza della propria identità libera da stereotipi, rivolta alla valorizzazione delle diversità e aperta alle possibilità.

Nel quarto e ultimo capitolo, muovendo dalle premesse teoriche e concettuali elaborate nei precedenti capitoli, e dai principali studi di riferimento ad essi collegati, si è presentata una proposta pedagogico-didattica elaborata dalla laureanda e finalizzata ad una prima educazione di bambini e bambine della Scuola Primaria nel riconoscere e decostruire alcuni stereotipi di genere attraverso la Letteratura per l'Infanzia. In particolare, il progetto è stato validato in maniera positiva nella classe 5°E della Scuola Primaria di Asiago, attraverso cinque incontri riguardanti varie tematiche legate agli stereotipi di genere e tramite l'utilizzo principale dell'albo illustrato e altre metodologie didattiche correlate. Il lavoro esposto rivolge lo sguardo al disegno di ricerca, e in particolare, alle ipotesi, alle motivazioni, alle scelte metodologiche che hanno guidato il percorso e ai vari strumenti utilizzati per la realizzazione della proposta didattica. Particolare attenzione è stata indirizzata anche all'esposizione dei criteri di scelta della Letteratura per l'Infanzia, che è stata poi sottoposta ai bambini e alle bambine. All'interno di questo capitolo, una breve narrazione del percorso ha l'intenzione di presentare le varie attività proposte, le riflessioni emerse all'interno classe, nonché i lavori realizzati degli alunni e delle alunne.

L'analisi dei dati si è resa possibile grazie ad un questionario semi-strutturato proposto inizialmente per far emergere come gli stereotipi di genere possano influenzare la percezione dell'identità delle bambine e dei bambini, a partire dalla scelta dei giocattoli e delle attività quotidiane, fino ad arrivare alle scelte scolastiche e lavorative e, dunque, a condizionare anche la percezione del proprio futuro. È stato poi riproposto lo stesso questionario al termine degli incontri, ricavando così i dati necessari per effettuare un'analisi sia qualitativa che quantitativa. L'efficacia della proposta è stata

successivamente dimostrata attraverso un t test per campioni indipendenti, permettendo un confronto tra il gruppo sperimentale e di controllo e tra il genere maschile e femminile.

Al termine dell'elaborato viene proposta una riflessione accurata sui risultati ottenuti e sui limiti dell'analisi effettuata e della proposta pedagogico-didattica esposta.

Si conclude argomentando come sia evidente la necessità che la scuola ponga una maggior attenzione all'educazione di genere, valorizzando le differenze e andando oltre gli stereotipi, anche quelli che sono trasmessi direttamente o indirettamente dai libri di testo e dalla Letteratura per l'Infanzia.

QUADRO TEORICO

1. CAPITOLO I: GLI STREOTIPI DI GENERE

“Copioni e stereotipi rispecchiano un certo punto di vista in un dato momento. Ma se gli studenti impareranno a riflettere su una situazione o un evento da una molteplicità di punti di vista, saranno meno esposti al pericolo di farsi un’idea semplicistica e unidimensionale.”

(Gardner, 1999)

1.1. Stereotipi e pregiudizi

Il primo passo per poter comprendere gli stereotipi di genere è quello di definire innanzitutto che cosa si intende con la parola “stereotipo”.

Uno dei primi autori a coniare questo termine fu Lippmann, nella sua opera *Public Opinion* (1922), declinando gli stereotipi come schemi interpretativi della realtà, conoscenze fisse funzionali all’organizzazione e alla categorizzazione delle informazioni. Questi sistemi di classificazione danno origine a due conseguenze principali: la prima è una semplificazione eccessiva del mondo e la seconda fa riferimento al fatto che essi conducano ad interpretazioni errate e ad una visione distorta della realtà sociale. Secondo il pensiero di Lippmann gli stereotipi sono dei raggruppamenti concettuali rigidi e impermeabili anche alle disconferme provenienti dall’esterno; essi condizionano la comprensione della realtà portando ad una distorsione di quest’ultima (Arcuri & Cadinu, 2011).

“Uno stereotipo è una impressione fissa e immutabile, che si adatta molto poco alla realtà che presume di rappresentare; esso è il risultato della nostra tendenza a definire prima di osservare” (Katz & Braly, 1935, citato in Arcuri & Cadinu, 2011, p.31). Nonostante possano emergere delle critiche per quanto riguarda l’immodificabilità degli stereotipi, probabilmente solo apparente, questa definizione può essere invece condivisibile dal punto di vista della rappresentazione che viene fatta della realtà da parte degli stereotipi. Infatti, tra i vari autori che sostengono questa tesi, Fierli *et al.* affermano

che “Lo stereotipo accompagna affermazioni, gesti, determina comportamenti, annebbia gli sguardi e fornisce una visione del mondo, delle persone e delle cose, falsata. Falsata, limitata, chiusa tra perimetri artificiali che alterano la percezione del reale e bloccano l’immaginazione” (Fierli *et al.*, 2015, p. 7). Gli stereotipi sono quindi generalizzazioni e semplificazioni mentali che le persone producono su gruppi di individui, basandosi principalmente su caratteristiche quali l’età, il sesso, l’etnia, la religione, la professione, etc. Essi possono essere il risultato di diversi fattori, come ad esempio l’esperienza personale, l’educazione, la cultura, le influenze sociali e, infine, un elemento che non si può non considerare al giorno d’oggi è il condizionamento da parte dei media.

Un altro fondamentale contributo teorico riguardante questa tematica e, in particolare, l’idea che gli stereotipi possano influenzare il modo in cui le persone vedono gli altri e interagiscono con loro, risale agli anni Cinquanta del Novecento grazie ad Allport e al suo approccio cognitivo nello studio degli stereotipi. Egli sostiene che gli stereotipi possono derivare dai pregiudizi, poiché sono proprio le persone in maggior misura affette da pregiudizio che acquisiscono con estrema facilità e sicurezza stereotipi primariamente negativi riguardanti i gruppi sociali che ne sono oggetto. Ciò può condurre ad atteggiamenti di discriminazione oppure addirittura a limitare le opportunità e le scelte degli individui fino ad ostacolare il raggiungimento del loro massimo potenziale. Infatti, spesso si giustificano l’attribuzione di tali caratteristiche stereotipiche nonché l’allontanamento da alcune categorie sociali, proprio facendo riferimento agli atteggiamenti di pregiudizio che appartengono agli individui. Per parlare di stereotipi è necessario quindi riferirsi ad un altro fenomeno molto diffuso e allo stesso tempo pericoloso: quello dei pregiudizi. Rosi e Schiavon (2021) inducono a riflettere sul fatto che sia i termini “stereotipo” e “pregiudizio”, così come “luogo comune” e “discriminazione”, assumono un’accezione negativa, in quanto evidenziano una distanza tra una visione semplicistica della realtà - che si serve di schemi interpretativi precostituiti distinguendo le persone in modo non paritario - e una visione effettiva che permette una comprensione reale di ciò che ci circonda, supportata da osservazioni, studi e contatti diretti. A tal proposito Allport (1973), se da un lato sostiene l’idea della stereotipizzazione come legge del minimo sforzo semplificando il processo di comprensione del mondo, dall’altro fa emergere come gli stereotipi occultino le differenze individuali all’interno dei vari gruppi sociali. Tale aspetto deve essere tenuto in considerazione quando si parla

di stereotipi poiché essi sono resistenti ai cambiamenti, anche nel momento in cui sopraggiungono nuovi elementi o informazioni dalla realtà circostante. A sostegno di tale tesi, Arcuri e Cadinu affermano che “La tradizionale definizione degli stereotipi come «esagerazioni» della realtà sociale ci permette di avanzare l’ipotesi che le persone, quando giudicano un gruppo sociale esterno al proprio, saranno portate a sovrastimare la presenza di attributi stereotipici e a sottostimare la presenza di attributi controsterotipici” (Arcuri & Cadinu, 2011, p. 55). Infatti, all’interno delle relazioni intergruppi, la discriminazione di un gruppo che si considera estraneo in base ad alcune caratteristiche è funzionale a difendere quel senso di potere e di autorità del proprio gruppo.

Una definizione più recente che permette di approfondire ancor meglio questa prospettiva è avanzata da Ghigi, la quale afferma che lo stereotipo può essere inteso come “Uno schema mentale, [che] ha proprio questa funzione: esso ci permette di riconoscere gli stimoli che riteniamo rilevanti secondo criteri di somiglianza o affinità, di catalogarli entro routine di riconoscimento e di rimuovere quelli che non coincidono col sistema che abbiamo costruito. È dunque uno strumento necessario all’attività umana di conoscenza del mondo” (Ghigi, 2019, p. 42). Emerge quindi l’esigenza di considerare gli stereotipi proprio nella loro complessità, riconoscendo non solo i limiti che ne conseguono, ma anche la loro importante funzione orientativa e cognitiva.

1.2. Sesso, genere e la formazione dell’identità di genere

Dopo aver approfondito che cosa s’intende con “stereotipo”, è necessario analizzare anche il termine “genere”.

Spesso, inconsapevolmente e istintivamente, le parole “sesso” e “genere” vengono utilizzate come sinonimi in maniera totalmente interscambiabile. Tuttavia, è fondamentale una chiarificazione terminologica per poter capire appieno a cosa ci si riferisce con l’espressione “identità di genere”. Come sostiene anche l’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) in *Il genere come determinante di salute. Lo sviluppo della medicina di genere per garantire equità e appropriatezza della cura* (2016), il sesso è un fattore biologico e riguarda le diverse caratteristiche biologiche, fisiologiche e anatomiche tra uomini e donne, come ad esempio gli organi riproduttivi, gli ormoni, il corredo cromosomico, etc.. Il genere, d’altra parte, accenna invece ad una dimensione più

ampia e complessa, che tiene conto delle aspettative sociali, culturali, psicologiche e politiche associate al fatto di essere maschio o femmina. Il genere è dunque una costruzione sociale basata su ruoli e aspettative appartenenti ad una determinata società e/o cultura e, a volte, questi aspetti possono portare gli individui ad avere una percezione di sé e del proprio essere maschio o femmina diversa, fino ad identificarsi in un genere differente dal sesso di origine.

La rigida associazione tra sesso e genere può portare a conseguenze negative, come ad esempio la discriminazione e l'emarginazione, oppure la creazione di stereotipi di genere limitanti la libertà di espressione degli individui e la loro autodeterminazione. Il termine inglese “*gender*” è stato introdotto per la prima volta in maniera ufficiale nel dibattito scientifico internazionale dalla ricercatrice statunitense Gayle Rubin (1975), e da quel momento è entrato a far parte sia del lessico accademico che di quello comune, aprendo così la strada ad una nuova prospettiva nel campo degli studi femministi (Francis *et al.*, 2018). Le autrici affermano inoltre che “Genere risulta quindi un termine ambivalente, in quanto denota sia una categoria grammaticale che una categoria sociale (Luraghi & Olita, 2006) per cui, talvolta, per disambiguarlo si ricorre all’espressione *genere sociale*” (Francis *et al.*, 2018, p. 23). Quest’ultimo concetto si riferisce alla costruzione sociale delle differenze tra uomini e donne, che sono indipendenti dalle differenze biologiche e possono variare da società a società. Infatti, ad esempio, in alcune società più di altre, come ad esempio l’India, l’Afghanistan e gran parte dell’Africa (Global Gender Gap Index, 2022), la figura della donna viene considerata di livello inferiore rispetto agli uomini e vede limitate le sue opportunità, soprattutto lavorative e professionali, nonché quelle decisionali. Tutti questi aspetti vengono creati a livello sociale e acquisiti tramite processi di socializzazione e possono essere considerati in base ad uno specifico contesto o ad un determinato periodo storico; per questa ragione è necessario considerare i due tratti di modificabilità delle attribuzioni e di variabilità tra una società e l’altra.

Un’ulteriore definizione di questo termine viene fornita da Piazza: “Genere è un concetto euristico, un concetto-spia, alla cui base vi è la consapevolezza che la realtà è sessuata in tutti i suoi aspetti e a sua volta la società struttura il genere. Non è un concetto univoco, è un concetto binario, esplora come si diventa uomini come si diventa donne della nostra società e soprattutto la relazione” (Piazza, 2010, p. 14). Quando si parla

dunque di studi di genere o di sguardo di genere, non ci si basa solamente sul genere femminile ma piuttosto di un'attenzione particolare nei confronti sia degli uomini che delle donne, in una prospettiva di uguaglianza e pari opportunità.

A questo punto sorge spontanea una domanda: l'essere uomo o donna è un aspetto innato oppure è qualcosa che si costruisce e si trasforma nel tempo?

L'essere maschio o femmina è proprio uno dei primi elementi su cui bambini e bambine basano la costruzione della propria identità e iniziano a differenziarsi dagli altri, utilizzandolo come criterio di categorizzazione delle persone. Oltre allo sviluppo di tale senso di appartenenza al primo o al secondo gruppo, è a partire dai primi anni di età che si iniziano ad acquisire schemi comportamentali, valori, opportunità e limiti condizionati dal contesto culturale, familiare e sociale.

Per riferirsi al percorso che bambini e bambine compiono già dei primi anni di vita, categorizzando tutte le indicazioni provenienti dall'esterno (che vengono trasmesse loro dalla famiglia, dalla scuola, dalla società, ma anche dai vari centri extrascolastici e dalla televisione), Ghigi (2019) utilizza l'espressione "*socializzazione al genere*". L'autore supporta tale tesi affermando che "Sono molte le agenzie di socializzazione che forniscono informazioni e precetti all'individuo, fin dalla nascita, circa ciò che ci si aspetta da lui (o da lei) sulla base del suo essere identificato come maschio (o come femmina)" (Ghigi, 2019, p. 20). La socializzazione al genere è un processo attivo che vede il soggetto coinvolto nella costruzione della propria identità, attraverso la rielaborazione e l'interiorizzazione di valori, idee e atteggiamenti.

Bian *et al.* (2017) sostengono che tutti questi elementi portino ad una modifica della percezione che si ha di se stessi e delle proprie capacità, specialmente nell'età compresa fra i cinque e i sei anni, periodo che funge da discriminante per la diversificazione tra maschi e femmine. In questa ricerca sono state proposte alcune storie con protagonisti/e particolarmente astuti/e ed intelligenti, senza mai svelare il loro sesso. Lo studio ha impiegato un totale di 96 bambini e bambine di cinque, sei e sette anni (metà maschi e metà femmine) in tre diversi compiti: nel primo è stata presentata una storia che aveva come protagonista una persona "molto, molto intelligente" senza mai svelare il sesso del protagonista; nel secondo invece, alla presenza di varie coppie di adulti dello stesso sesso o di sesso diverso, veniva richiesto di indovinare quale soggetto di ciascuna coppia fosse "molto, molto intelligente"; e infine, nel terzo e ultimo compito i bambini e le bambine

avrebbero dovuto risolvere dei rompicapo per attribuire oggetti e caratteristiche alle immagini di uomini e donne. In un secondo momento è stato anche chiesto se gli individui appartenenti ai due sessi fossero “davvero, davvero gentili”. Se dapprima, intorno ai cinque-sei anni bambini e bambine attribuivano al/alla protagonista il loro stesso sesso, in un secondo momento verso i sette-otto anni le caratteristiche di genialità e brillantezza venivano attribuite sempre ad un protagonista maschio. Da questa ricerca si comprende quanto la percezione che si ha del proprio sé possa influenzare anche le future scelte di studio e di carriera, specialmente per quanto riguarda il genere femminile. Viene considerato dunque indispensabile iniziare a lavorare fin dai primi anni su una costruzione della propria identità libera da convinzioni e stereotipi, poiché quanto più precocemente i bambini e bambine iniziano ad associare l’intelligenza e la genialità al genere maschile tanto più marcata può essere l’interiorizzazione di tale pensiero e il suo potere sulle loro aspirazioni. Da questa ricerca consegue che non bisogna sottovalutare la facilità della semplificazione e della rappresentazione stereotipata che influenza spesso la distinzione tra i ruoli ritenuti maschili e femminili: il ruolo di genere.

Infatti, “La conoscenza degli stereotipi di genere si sviluppa precocemente nell’infanzia e i bambini già a due anni di età sono consapevoli dei ruoli di genere culturalmente definiti” (Wilbourn & Kee, 2010, in Kneeskern & Reeder, 2022). Secondo la teoria cognitivo-sviluppista dello sviluppo degli stereotipi di genere (Barth *et al.* 2018), i bambini e le bambine più piccoli/e iniziano a discriminare i due sessi quasi esclusivamente sulla base di caratteristiche fisiche e di marcatori percettivi, e questo anticipa una futura consapevolezza e maggior comprensione concettuale del genere maschile-femminile e dei ruoli di genere.

L’Unione Europea, alla luce della pandemia di Covid-19, ha elaborato il documento *E4E Teachers Tool Kit for Gender Equality in preschool and primary school education* (European Union, 2021), pubblicato a seguito della proposta del progetto *Education for Equality – Going beyond gender stereotypes*. L’obiettivo di questa guida è quello di garantire al sistema educativo degli strumenti adatti, per poter diffondere una cultura volta principalmente al superamento degli stereotipi di genere. In essa viene data una definizione di ruoli di genere, stabilendo che “si riferiscono alle norme sociali e di comportamento che, all’interno di una determinata cultura, sono ampiamente riconosciute quali socialmente appropriate per gli individui di uno specifico sesso. Questi ruoli spesso

determinano le tradizionali responsabilità e i compiti assegnati alle donne, agli uomini, a ragazzi e ragazze.” Infatti, fin dalla nascita la società, la famiglia e anche il contesto educativo-scolastico avanzano dei modelli rigidi di ruolo, influenzando e condizionando bambini e bambine su come ci si debba vestire, su che tipo di giochi, colori, sport, discipline scolastiche siano “adatti” ad uno o all’altro genere, in generale su quali siano i comportamenti auspicabili in base al sesso biologico del soggetto. Questi aspetti condizionano la costruzione della propria identità e, con il passare del tempo, sono sempre più rinforzati e consolidati dagli stereotipi.

L’identità di genere si riferisce alla percezione che una persona ha del proprio genere e si sviluppa nella consapevolezza che esso possa essere maschile, femminile, riguardare entrambi o nessuno dei due termini. Le influenze più importanti per quanto riguarda la formazione dell’identità di genere derivano innanzitutto dall’ambiente familiare e, a seguire, dalla scuola e dalle relazioni instaurate con il gruppo dei pari, essendo i primi contesti con cui bambini e bambine entrano in contatto.

1.3. Parità di genere

Al giorno d’oggi, le questioni relative alla differenza di genere e alle pari opportunità stanno assumendo sempre più valore nel panorama europeo ed internazionale, divenendo una tematica centrale da affrontare e approfondire sotto diversi punti di vista.

Partendo dal concetto di pari opportunità, è necessario sottolineare che le differenze biologiche tra i due sessi hanno facilitato lo sviluppo di una disparità storica su più fronti: dalla divisione del lavoro alla vita quotidiana, senza dimenticare l’accesso all’istruzione e al potere a svantaggio del genere femminile (Guerrini, 2017). La stessa autrice, infatti, sostiene che “I vari movimenti femministi, in particolare il neofemminismo degli anni Settanta, nascono proprio dalla presa di coscienza di questa disuguaglianza e dalla volontà sociale e politica di modificare lo status quo, con lo scopo di creare una società paritaria. Di qui la necessità di sottolineare ciò che vi è di non biologico e naturale bensì di socialmente e storicamente costruito nelle disuguaglianze di genere” (Guerrini, 2017, p. 23). Emerge quindi la necessità di dirigersi verso una prospettiva di parità di genere, intesa come uguaglianza di diritti e opportunità tra uomini e donne, sia per quanto concerne la sfera privata che quella pubblica. Per provare ad eliminare le discriminazioni

e promuovere la realizzazione della parità di genere, non si deve pensare di dover annullare le differenze tra i due generi, ma è piuttosto necessario un impegno da parte di tutti i settori della società nel garantire uguali diritti e dignità a uomini e donne.

Il *World Economic Forum* (WEF) il 13 luglio 2022 ha pubblicato l'annuale *Global Gender Gap Index*, un indice che misura il divario di genere in ben 146 Paesi, indicando il livello di istruzione e salute, nonché il grado di partecipazione economica e politica. I Paesi in cui si presenta una maggior parità di genere in tali termini sono l'Islanda, la Finlandia e la Norvegia, seguiti da Nuova Zelanda e Svezia; inoltre, sempre all'interno dei primi dieci, ritroviamo l'Irlanda e la Germania. L'Italia occupa invece il sessantatreesimo posto nella graduatoria globale (conservando la stessa posizione dell'anno precedente) e il venticinquesimo posto su un totale di 35 Paesi nella graduatoria Europea; questi dati offrono molteplici spunti di riflessione per quanto riguarda la staticità della situazione italiana nella prospettiva della parità di genere e di opportunità.

Guerrini (2017), facendo riferimento proprio all'Italia, identifica tre fasi principali di sviluppo delle questioni di genere all'interno del contesto educativo italiano. La prima, attraverso il movimento femminista degli anni Settanta, concentrata sulla ricerca dell'uguaglianza dal punto di vista di accesso, di esperienze e di diritti; la seconda, invece, maturata negli anni Ottanta, nasce da una consapevolezza diversa della pluralità delle esistenze e si basa sulle differenze tra gli individui; nella terza e ultima fase, che caratterizza anche l'attualità, affiora una nuova prospettiva: l'obiettivo principale è il raggiungimento della parità di genere. Tuttavia, come si può desumere dai dati appena presentati del *Global Gender Gap Index* (2022), gli ambiti sui quali è ancora necessario operare per quanto riguarda le pari opportunità, sono: l'accesso all'educazione e al mondo del lavoro, l'accesso alle risorse economiche, la partecipazione alla vita politica e sociale, l'impegno domestico e la cura dei figli (Save the Children Italia, 2023). In riferimento a questi ultimi due aspetti, ancora troppo spesso sottovalutati, specialmente nel contesto italiano, ciò che emerge dalla banca dati Istat non è per nulla rassicurante e dovrebbe far riflettere su quanto si possa - e si debba - ancora investire sulla parità di genere.

La Commissione Europea, nella comunicazione relativa alla strategia per la parità di genere 2020-2025, ha voluto rimarcare quanto, nonostante siano stati attuati diversi interventi a favore della parità di genere, nessuno Stato membro sia riuscito a raggiungerla effettivamente. La Commissione prosegue affermando che “[...] i progressi sono lenti e

i divari di genere persistono nel mondo del lavoro e a livello di retribuzioni, assistenza e pensioni; nelle posizioni dirigenziali e nella partecipazione alla vita politica e istituzionale. A livello globale, il raggiungimento dell'uguaglianza di genere e della emancipazione di tutte le donne e le ragazze rappresenta uno dei 17 obiettivi di Sviluppo Sostenibile che gli Stati si sono impegnati a raggiungere entro il 2030" (Camera dei deputati. Documentazione parlamentare, 31 marzo 2022). Per quanto riguarda lo specifico caso dell'Italia, sono state avanzate numerose proposte legislative in riferimento ai diritti e alle tutele delle donne lavoratrici, specialmente per quanto concerne la conciliazione tra tempi della vita quotidiana i tempi lavorativi. Anche all'interno del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) la parità di genere e, di conseguenza, il superamento delle disparità tra uomini e donne assumono un ruolo prioritario allo scopo di favorire l'inclusione sociale e "Ridurre le asimmetrie che ostacolano la parità di genere sin dall'età scolastica, sia di potenziare il welfare per garantire l'effettivo equilibrio tra vita professionale e vita privata" (Camera dei deputati. Documentazione parlamentare, 4 marzo 2021), in direzione del raggiungimento dell'uguaglianza di genere e dell'*empowerment* di tutte le donne e le ragazze.

Piazza (2010) ha fornito un quadro generale per quanto riguarda la distribuzione dei carichi di lavoro familiare all'interno della coppia, attraverso un'indagine condotta nel 1989 e ripetuta poi nel 2002-2003 per poter confrontare i dati a distanza di una quindicina d'anni. Alla fine di questa ricerca è confermato il fatto che l'Italia occupa una delle prime posizioni tra i paesi dell'Unione Europea per quanto riguarda l'asimmetria del lavoro di cura a sfavore delle donne. Infatti, dai dati Istat, si può constatare che a queste ultime viene attribuito quasi totalmente il lavoro di cura, il quale sommato a quello professionale, induce le donne a lavorare di più (in termini di quantità di ore) rispetto agli uomini; non solo, sembra che esse lavorino addirittura più ore rispetto alle donne di ciascun altro paese europeo. La stessa Piazza (2010) sostiene inoltre che non si sia ancora superata la percezione del lavoro di cura come un aspetto debole, che dev'essere relegato alla sfera del privato e specialmente alla figura femminile. "Non è soltanto una divisione materiale del lavoro, è soprattutto una divisione simbolica. Se un uomo pensa che il lavoro di cura, di affettività, di accudimento, sia un attentato alla sua virilità; se una donna pensa che se non raggiunge la perfezione nel lavoro di cura [...] non verrà considerata una buona

moglie, una buona figlia, una buona madre, siamo sul terreno simbolico, siamo sul terreno dell'identità sessuale e di genere, sullo schiacciamento sul ruolo" (p. 17).

Facendo riferimento a dati più recenti nell'ambito della parità di genere, la pubblicazione dell'Istituto Nazionale di Statistica del 2019 afferma che "Gli stereotipi sui ruoli di genere più comuni sono: 'per l'uomo, più che per la donna, è molto importante avere successo nel lavoro' (32,5%), 'gli uomini sono meno adatti a occuparsi delle faccende domestiche' (31,5%), 'è l'uomo a dover provvedere alle necessità economiche della famiglia' (27,9%). Quello meno diffuso è 'spetta all'uomo prendere le decisioni più importanti riguardanti la famiglia' (8,8%)". Una panoramica più approfondita per quanto riguarda i divari di genere nel contesto lavorativo viene fornita dal *Global Gender Gap Index* (World Economic Forum, 2022), facendo notare come un numero maggiore di donne stia entrando nel mondo del lavoro retribuito e molto spesso in posizioni di *leadership*, ma allo stesso tempo sono ancora molti i limiti che vengono attribuiti al genere femminile per quanto riguarda i percorsi formativi e le traiettorie di carriera. Vale la pena avanzare qualche dato emerso dalla ricerca *L'impatto del COVID-19 nella gestione dei tempi di vita e di lavoro delle donne in Italia* (Chirivì & Moffa, 2022) per entrare nel dettaglio della situazione italiana per quanto riguarda la parità di genere successivamente alla pandemia. Dai dati Istat del 2019 si evince che in Italia l'11,1% delle donne con età compresa tra i 18 e i 64 anni e con almeno un figlio non ha mai lavorato per l'accudimento della famiglia; mentre la percentuale di media dei Paesi europei è del 3,7%. Un altro dato a cui è necessario prestare attenzione indica che in Italia, nel 2019, il 40% delle donne occupate svolgono lavori inerenti ai settori: del commercio (13,8%), della sanità e assistenza sociale (13,6%) e dell'istruzione (12,1%); questo fa riflettere anche sul fatto che si tratti di lavori meno qualificati e retribuiti, con una limitata opportunità di crescita a livello professionale.

Per concludere questa breve panoramica nel contesto italiano e internazionale, sebbene sia possibile riconoscere dei cambiamenti sul piano dei diritti delle donne e delle pari opportunità in Italia, allo stesso tempo non si dovrebbe trascurare la disuguaglianza di ruoli a livello lavorativo extradomestico e domestico-familiare, ambiti che si intersecano quotidianamente e in maniera significativa.

1.4. Gli stereotipi di genere

Un'area di indagine esaminata e discussa a fondo, soprattutto negli ultimi tempi, è quella che si riferisce agli stereotipi di genere e di come essi possano influenzare la percezione delle persone e le loro scelte di vita.

Come già sottolineato, stereotipi e pregiudizi possono essere considerati uno strumento di semplificazione e categorizzazione della realtà e, di conseguenza, si ritiene possibile attribuire loro una certa utilità sociale; tuttavia, con la stessa rapidità e facilità, essi vengono acquisiti e interiorizzati da bambini e bambine già in tenera età. Essendo schemi cognitivi rigidi, gli stereotipi attribuiscono determinate caratteristiche agli individui, indipendentemente dalla loro conoscenza diretta, e la loro proprietà principale è quella di essere appresi in maniera inconsapevole, ma, allo stesso tempo, di essere difficilmente messi in discussione e decostruiti. In particolare, questa ricerca vuole portare l'attenzione sugli stereotipi di genere, credenze o aspettative sociali che possono riguardare caratteristiche, comportamenti e ruoli, associati al genere maschile o femminile all'interno di una specifica società e cultura.

La stereotipizzazione dei giochi, degli sport, dell'abbigliamento, delle professioni, e, in generale, delle attività quotidiane, possono avere un impatto significativo sulla vita delle persone, influenzando profondamente le loro opportunità scolastiche e lavorative, le scelte, le relazioni e persino la distribuzione del lavoro domestico all'interno delle famiglie. La trasmissione degli stereotipi di genere inizia già dai primi giorni di vita, dal momento in cui i genitori acquistano vestiti rosa per le bambine e azzurri per i bambini; in questo modo i colori rappresentano un valore simbolico per esplicitare la differenza di genere. Fierli *et al.* (2015) forniscono una panoramica per quanto riguarda le varie fasi di crescita di bambini e bambine e l'evoluzione del pensiero stereotipico. La trasmissione degli stereotipi di genere viene tramandata attraverso le relazioni, a partire proprio dall'osservazione dei comportamenti dei propri genitori, i modelli culturali, le narrazioni, il linguaggio, etc.. La somma di questi elementi va ad influire sulla percezione della propria identità personale e sulla costruzione dell'identità di genere. Già a partire dal secondo anno di vita, la differenza sessuale rappresenta uno dei parametri per approcciarsi

alla realtà, distinguendo i soggetti tra maschile e femminile; mentre verso i tre/quattro anni si inizia a percepire la stabilità del sesso che non si modifica e, proprio in questa fase, i condizionamenti sociali, familiari ed educativi iniziano a dominare nella percezione della propria identità. Poco dopo, all'incirca verso i cinque anni, prende avvio la fase più critica per quanto riguarda la trasmissione e l'acquisizione degli stereotipi di genere: i bambini e le bambine iniziano a riconoscere le caratteristiche tipicamente associate ad un certo genere e sono facilmente influenzabili dai condizionamenti esterni a tal punto da fare propri gli stereotipi derivanti dalla società. Tra questi ultimi, in particolare strumenti quali i media, i libri scolastici, la Letteratura per l'Infanzia e la televisione costituiscono potenti e, a volte pericolosi, mezzi di diffusione degli stereotipi in quanto presentano spesso la figura femminile come fragile, passiva ed emotiva, mentre la figura maschile viene solitamente delineata come forte, attiva, indipendente e intelligente.

Gli stereotipi di genere costituiscono delle semplificazioni eccessive, delle generalizzazioni che indicano quali sono le aspettative nei confronti di uomini e donne in uno specifico contesto culturale e sociale. Fin dai primi anni di vita infatti viene percepita una discriminazione anche sui giocattoli: le bambine “dovrebbero” giocare con le bambole mentre i bambini con le costruzioni o le macchinine e, nel caso in cui avvenisse il contrario, ciò verrebbe avvertito come comportamento al di fuori degli schemi.

Successivamente, nella fase di accesso al sistema scolastico, è possibile riscontrare una scissione dal punto di vista disciplinare, in quanto comunemente è diffuso lo stereotipo che le bambine non siano “portate” per le discipline scientifiche (specialmente la matematica e le scienze) e che piuttosto siano maggiormente competenti nelle materie umanistiche. A tal proposito, Arcuri e Cadinu (2011) presentano una ricerca di Steele e Aronson (1995), che, attraverso il modello dello *stereotype threat*, ha dimostrato quanto all'attivazione di uno stereotipo negativo associato a un gruppo di minoranza corrisponda poi la paura da parte di quest'ultimo di confermarlo e, di conseguenza, una prestazione che tenderà ad uniformarsi alle aspettative stereotipiche. Sempre rimanendo nell'ambito della matematica, questa disciplina viene concepita sia da bambini che da bambine come qualcosa di più affine al genere maschile, e questa convinzione si presenta in maniera più significativa nei bambini (Hyde *et al.* 1990; Keller 2001).

Nel contesto italiano, uno studio di Muzzatti e Agnoli (2007) ha ribadito questo pensiero, andando ad indagare la concezione di alunni di varie classi frequentanti la scuola primaria riguardante la prestazione in matematica di bambini e bambine. Gli autori hanno verificato innanzitutto la presenza dello stereotipo diffuso che i maschi sono più bravi delle femmine in matematica, idea che risulta ormai consolidata entro la fine del percorso della scuola elementare. Una seconda fase della sperimentazione mostrava agli stessi bambini coinvolti nello studio, una vignetta che riproduceva l'immagine di dieci famosi matematici, tra i quali nove erano maschi ed era presente solamente una figura femminile; il gruppo di controllo invece vedeva raffigurati nella vignetta nove fiori e un solo frutto. Con queste due condizioni sperimentali, veniva poi chiesto ai bambini e alle bambine di svolgere alcuni conti o proporzioni in base a questi dati. Il risultato più significativo emerso da questa ricerca è che, a differenza dei maschi, i cui risultati non cambiavano molto, le femmine eseguivano una prestazione nettamente inferiore nella condizione in cui veniva manifestato lo stereotipo, rispetto a quella di controllo con i fiori e il frutto.

Coerentemente a questo studio, una pubblicazione sulla rivista *American Association for the Advancement of Science* (AAAS) di Guiso *et al.* (2008) ha analizzato a livello internazionale le prestazioni matematiche e letterarie di adolescenti di quaranta Paesi attraverso l'indagine *Pisa Study*, confrontata poi con l'indice Gender Gap, il quale esplora il grado di emancipazione femminile a distanza di anni (per quanto riguarda l'accesso al mondo del lavoro e alla sfera politica). Sia nell'indagine *Pisa Study* che nell'indice *Gender Gap* l'Italia si trova in una delle ultime postazioni in graduatoria rispetto agli altri Paesi e i risultati di tali due elementi di indagine corrispondono tra loro. Infatti, all'aumentare della distinzione a livello prestazionale tra maschi e femmine nelle discipline matematiche, diminuiscono anche le possibilità di emancipazione delle stesse donne monitorate in età adulta.

Gli stereotipi di genere, così come tutti gli stereotipi, risultano limitanti e fuorvianti nel riflettere tutte le possibilità della realtà e specialmente la pluralità delle differenze individuali. La presenza di stereotipi e pregiudizi pervade il mondo di bambini e bambine ed è proprio da loro che bisognerebbe partire anche dal punto di vista pedagogico: sarebbe auspicabile attuare un percorso di prevenzione per educare anche i più piccoli (che andranno poi a formare la futura generazione) a riconoscere la presenza di stereotipi di

genere e a riflettere in maniera significativa su di essi. Infatti, una delle conseguenze inevitabili, se non si presta abbastanza attenzione a questo tema, è la generazione di discriminazioni ed emarginazioni. Basti pensare alla banale idea che un bambino non possa giocare con le bambole perché considerate giochi “femminili”, oppure al fatto che, nel caso in cui egli esprima liberamente le proprie emozioni, probabilmente si sentirà dire: “Non piangere, sembri una femminuccia!”.

Quando si parla di stereotipi di genere si fa spesso riferimento alle figure femminili, bambine e donne, quando invece entrambi i generi sono coinvolti in maniera importante all’interno di questo fenomeno e per questo bisognerebbe lavorare maggiormente sul piano delle pari opportunità e della decostruzione degli stereotipi.

In generale, la diversità porta spesso con sé credenze e pregiudizi, divenendo un criterio di categorizzazione sociale e di discriminazione; questi processi cognitivi vengono coltivati soprattutto all’interno dei contesti culturali e delle relazioni che si instaurano tra gli individui. Il rischio è quello che ne consegua una ipersemplicificazione e distorsione della realtà, ricorrendo agli stereotipi per organizzare conoscenze e informazioni derivanti dal mondo esterno (Tajfel, 1995; Villano, 2003; citato in Francis *et al.* 2018, p. 70). Sono proprio la rigidità di questi schemi preconfezionati e la sovrabbondanza di informazioni non verificate alle quali siamo quotidianamente esposti (basti pensare alla quantità di tempo dedicata all’utilizzo dei mass-media e a ciò che ne comporta) a portare all’acquisizione di spiegazioni approssimative e superficiali.

1.5. Decostruire per ricostruire

“In età contraddistinte dal mutamento, dalla transizione costante verso continue forme dell’espressione di sé e, gli stereotipi di genere svolgono un ruolo rassicurante, fissano norme di comportamento a cui apparentemente è facile adattarsi e solo lavorando in profondità, confrontandosi con l’immaginario diffuso di cui bambini, bambine, ragazze e ragazzi fruiscono, rapportandosi a livello simbolico delle rappresentazioni collettive e delle auto-raffigurazioni dell’identità di genere è possibile operare azioni di disvelamento degli stereotipi stessi restituendo complessità, articolazione, libertà ai modi attraverso i quali ciascun individuo vive la sua appartenenza di genere” (Rosi, 2021, p. 21). Da questa riflessione appare evidente la necessità di tentare una decostruzione degli stereotipi, pur

tenendo presente che potrebbe non essere semplice poiché, soprattutto i bambini e le bambine, sentono il bisogno di dover riordinare all'interno di categorie precostituite tutto ciò che ricavano dalla realtà. Risiede proprio qui l'arma a doppio taglio degli stereotipi: è talmente facile e veloce riuscire ad attribuire un senso e una chiarezza a ciò che ci circonda attraverso gli stereotipi che questo rende altrettanto lunga e faticosa la loro decostruzione.

La difficoltà consiste proprio nella "sfida del dis-imparare" (Piazza, 2010, p. 20), ovvero nel cercare di conoscere e analizzare attentamente tutto ciò che percepiamo dall'esterno, consapevoli della quantità di stereotipi e luoghi comuni che ne derivano. Bisogna educare ad uno sguardo nuovo, uno sguardo meno generalizzante e categorizzante, uno sguardo che sappia andare oltre, uno sguardo critico che non sappia soltanto cogliere ma anche indagare e riflettere. Ma "difficile" non significa che non possa essere eseguibile e realizzabile. Alfonsi (2019) afferma che "Oggi qualcosa si sta muovendo in direzione di una costruzione dell'immaginario stereotipato che assedia i giovani e le giovani, e che determina una limitata percezione di sé e delle proprie possibilità, un appiattimento e ancora una volta un'omologazione delle differenze in un modello univoco che sfocia nella costruzione di relazioni tra i sessi quanto mai falsate, fisse." (p. 87).

Arrivati a questo punto, la domanda che sorge spontanea è: da dove iniziare?

Per poter superare gli stereotipi di genere è fondamentale assumere una maggior consapevolezza nel riconoscerli, analizzarli per poi cercare di scomporli in qualche modo, e per fare ciò bisognerebbe iniziare proprio dai più piccoli. A tal proposito, Piazza (2010) sostiene che questo problema dovrebbe essere affrontato prima di tutto dai genitori e dagli educatori, prestando maggiore attenzione alle immagini (e di conseguenza implicitamente agli stereotipi) che vengono proposte a bambini e bambine. Anche il solo fatto di vedere non più unicamente la madre indaffarata nelle faccende domestiche e nel prendersi cura dei figli, ma piuttosto un impegno da parte di entrambe le figure genitoriali nella divisione dei compiti all'interno della casa, è un'opportunità importante per bambini e bambine poiché offre loro immagini diversificate e favorisce un atteggiamento di apertura. Allo stesso modo, nel contesto scolastico, le/gli insegnanti, dovrebbero prendere maggiormente in considerazione l'importanza di un'educazione di genere e, ancor prima, attuare una riflessione cosciente e attenta per quanto riguarda la scelta dei libri di testo

scolastici e della Letteratura per l'Infanzia che viene proposta all'interno delle varie classi.

Caporaso e Fanelli in *Costruire l'uguaglianza di genere in ambito educativo*, guida realizzata nell'ambito del progetto *Mind the Gap. Step up for gender equality* (Associazione Italiana Donne per lo Sviluppo & Unione Europea, 2021/2022) sostengono che i contesti educativi assumono un ruolo rilevante nella decostruzione degli stereotipi di genere. Le autrici identificano in uno dei primi passi da fare in tale direzione, l'essere consapevoli delle proprie convinzioni e dei propri pregiudizi, cercando di esaminarli e chiedendosi se effettivamente corrispondano alla realtà oppure se siano solamente idee basate su percezioni distorte di quest'ultima. Per mettere in discussione questi stereotipi, gli individui dovrebbero provare a falsificarne i contenuti assumendo in maniera intenzionale dei comportamenti contro-stereotipici pur consapevoli del fatto che gli stereotipi di genere sono molto resistenti al cambiamento a causa di processi linguistici e comportamentali.

Danieli (2020) prosegue riconoscendo una possibile seconda tappa nella decostruzione degli stereotipi, rappresentata dalla continua ricerca e acquisizione di conoscenze. Proprio l'informazione è, infatti, uno degli strumenti più potenti in tale campo, specialmente in una società come quella moderna caratterizzata da un flusso continuo di informazioni facili e veloci da recepire, grazie anche alla televisione e ai diversi *mass media*.

Un altro costituente rilevante è l'esposizione diretta a gruppi differenti dal proprio gruppo di appartenenza, aprendo la strada ad uno sguardo interculturale per comprendere appieno la bellezza e l'importanza della varietà e della diversità, superando inutili generalizzazioni inesatte e diffuse. In tal senso Brewer e Miller (1984; 1988) ribadiscono la necessità del contatto, di instaurare interazioni personali con gli altri individui, proprio per favorire un atteggiamento di accettazione delle differenze e di rispetto reciproco. Questi autori sostengono che la costruzione di rapporti interpersonali sia funzionale all'indebolimento del potere delle categorie, in un processo chiamato de-categorizzazione, che diventa uno strumento essenziale per la riduzione degli stereotipi.

A vantaggio della decostruzione degli stereotipi sarebbe importante anche sviluppare una propensione ad una riflessione sulle proprie esperienze personali, tramite un procedimento di introspezione, per poter capire meglio quali sono gli stereotipi che

possediamo e verificare se effettivamente corrispondano alla realtà. Oltre ad una riflessione su se stessi, si potrebbe altresì condividere con altre persone le proprie esperienze e credenze, attraverso un confronto costruttivo e una discussione riflessiva che possano agevolare la scomposizione graduale degli stereotipi e permettano di avere una visione più ampia del mondo, nonché una comprensione più profonda di esso e dei fenomeni che lo caratterizzano. Ne consegue che un atteggiamento di apertura mentale, la capacità di mettere in discussione le proprie idee e convinzioni e l'essere predisposti all'apprendimento sono elementi indispensabili per poter de-costruire gli stereotipi e ricostruire una nuova prospettiva della realtà. Uno degli strumenti più efficaci per cercare di rendere consapevoli gli individui di queste credenze che spesso ci vengono trasmesse, e per provare a destrutturarle, è il ricorso alla letteratura. Tuttavia, quest'ultima e, in particolare, la Letteratura per l'Infanzia dedicata anche ai più piccoli, sono di frequente sminuite e sottovalutate, mentre invece dovrebbero essere analizzate approfonditamente e riconsiderate per il valore fondamentale che assumono anche nell'educazione di genere e alle pari opportunità.

2. CAPITOLO II: LA LETTERATURA PER L'INFANZIA PER DECOSTRUIRE STEREOTIPI DI GENERE

“Non bisogna mai esaurire un argomento al punto che al lettore non resti più nulla da fare. Non si tratta di far leggere, ma di far pensare.”

Charles-Louis de Montesquieu

2.1. La Letteratura per l'Infanzia e gli stereotipi di genere nel panorama italiano e internazionale

Se la Letteratura per l'Infanzia può essere considerata un mezzo ai fini di decostruire stereotipi di genere, occorre effettuare una puntualizzazione su che cosa si intende per “Letteratura per l'Infanzia” ed è necessario ripercorrere brevemente le tappe che hanno portato alla sua nascita e al suo sviluppo.

Blezza (2003) fornisce una panoramica italiana sulle diverse denominazioni che sono state attribuite da vari studiosi a quella che noi oggi definiamo “Letteratura per l'Infanzia”. Inizialmente, infatti, nei primi anni del Novecento, ci si riferiva ad essa con le espressioni di “Letteratura Infantile” e “Letteratura per l'Infanzia” ma queste furono largamente criticate per la loro inesattezza e limitatezza nel definire con la parola “infanzia” una fascia d'età ridotta che sembrerebbe arrivare solamente fino ai sei anni.

Nella seconda metà del Novecento, con Enzo Petrini (1953), si è alimentato sempre di più l'utilizzo di “Letteratura Giovanile”, ma anche in questo caso non mancarono le disapprovazioni dovute in larga parte al pensiero che questa espressione riguardasse esclusivamente l'età adolescenziale, tralasciando qualsiasi riferimento a quella importantissima fascia d'età che è l'infanzia. Dal 1987 in poi, invece, la definizione che è sembrata più adeguata e che è entrata nel linguaggio comune è “Letteratura per l'Infanzia”, la quale comprende tutta quella varietà vasta ed eterogenea di narrativa rivolta all'età infantile, adolescenziale ma anche ai giovani adulti. Aldilà della terminologia, è interessante comprenderne meglio l'origine e gli autori che si sono dedicati ad essa.

Alcune delle più diffuse fiabe classiche furono pubblicate nella raccolta *Lo cunto de li cunti ovvero lo trattenimento de' peccerille* di Gianbattista Basile (1674), ma nonostante si trattasse di letteratura giovanile, quest'opera era rivolta principalmente ad

un pubblico adulto. Il primo autore ad interessarsi effettivamente alla Letteratura per l'Infanzia e ad orientarsi anche verso i più piccoli fu Charles Perrault con la sua raccolta di fiabe *Contes de mamère l'Oye* (1697, trad. It. *I racconti di mamma l'Oca*), che essenzialmente riprendevano alcune delle fiabe di Basile, ma con una nuova prospettiva attenta alle esigenze del pubblico dell'infanzia.

A lungo le figure delle bambine non hanno trovato spazio nell'ambito dell'educazione, tanto meno in quello della Letteratura per l'Infanzia, apparendo come "ombre rosa" (Beseghi, 1987). La prima spinta verso un cambiamento in questa direzione è arrivata nel 1945 con la pubblicazione di *Pippi Calzelunghe* della scrittrice svedese Astrid Lingren, presentando un'immagine diversa di bambina, non più come obbediente, composta, quieta, riservata, ma piuttosto come forte, coraggiosa, furba, tutte caratteristiche che difficilmente si riconoscono in personaggi femminili della letteratura. È considerata una delle fiabe più rivoluzionarie in tal senso, così come confermato da Bianca Pitzorno (2012), la quale afferma che "Prima e dopo Pippi, questo è il nuovo criterio di tassazione per la moderna letteratura per l'infanzia [...]. Oggi per gli studiosi che si occupano di libri per bambini Pippi Calzelunghe rappresenta una pietra miliare, anzi uno spartiacque. Con Pippi finisce per sempre la letteratura per l'infanzia mielosa ed edificante, dove i grandi hanno sempre ragione e piccoli devono solo obbedire e imparare a comportarsi come si deve". In Italia questa opera fu tradotta da Donatella Ziliotto alla fine degli anni Cinquanta, tuttavia, essa non trovò un grande riscontro poiché il contesto italiano non era ancora pronto ad un simile cambio di prospettiva.

Dalla parte delle bambine (Giannini Belotti, 1973) è il primo libro in Italia che denuncia apertamente le varie pratiche sessiste e le discriminazioni nei confronti delle bambine; da qui comincia a smuoversi anche il panorama italiano attraverso la fondazione di case editrici che iniziano a considerare l'immaginario femminile e a proporre storie d'avanguardia.

Nel contesto contemporaneo è avvenuta un'evoluzione sia dal punto di vista culturale che tecnologico, che ha contribuito alla nascita e allo sviluppo di diverse strutture narrative, combinando in vari modi testo e immagine e offrendo dunque un'ampia produzione adatta a chiunque. All'interno di tale panorama culturale, anche l'Italia si sta dirigendo verso nuove forme di Letteratura per l'Infanzia, tra le quali spicca sempre più l'albo illustrato, uno strumento che riesce a dare rilevanza oltre al testo anche

alle immagini e ad acquisire la caratteristica della polisemia (intesa come varietà di significati che uno scritto può assumere), favorendo una molteplicità di interpretazioni diverse.

La Letteratura per l'Infanzia può essere funzionale anche in ambito educativo e pedagogico, per condividere con bambini e bambine valori importanti, per permettere loro di esprimersi liberamente, per aiutarli a sviluppare senso critico e ascolto reciproco, e, infine, possono persino consentire di affrontare tematiche difficili in un modo semplice ed efficace. Sicuramente è fondamentale una selezione attenta dei libri da parte delle figure adulte di riferimento che dovranno analizzare accuratamente il linguaggio e le immagini utilizzate, per garantire una lettura di qualità ai più piccoli. Infatti, proprio tramite la Letteratura per l'Infanzia è possibile realizzare percorsi didattici di inclusione e valorizzazione delle differenze, sostenendo i bambini e le bambine nel superamento degli stereotipi e dei pregiudizi che li accompagnano. A tal fine sarebbe importante accompagnare le letture con attività riflessive, metacognitive e pratiche, che permettano di consolidare maggiormente ciò che dovrebbe essere appreso, ovvero di metterlo in discussione ricercando nuove soluzioni (Biemmi & Leonelli, 2016).

Con particolare riferimento alle attività che possono arricchire le letture, Rodríguez Olay (2022) ha condotto una ricerca su un campione composto da 2124 studenti e 72 insegnanti del quinto e sesto anno della scuola primaria di 17 scuole spagnole. È stata scelta la fascia d'età compresa tra i 10 e i 12 anni nella convinzione che, proprio in questo periodo, i ragazzi e le ragazze acquisiscono le capacità per una lettura critica e di una possibile decostruzione degli stereotipi. L'autrice ha sottoposto ad alunni, alunne e insegnanti un questionario per conoscere quali fossero le attività svolte in aula attraverso l'utilizzo delle letture. Tra queste è possibile trovare: i dialoghi e i dibattiti; l'approccio ludico; l'apprendimento cooperativo; la modifica dei finali dei libri o delle storie; la scrittura creativa basata su una lettura o un personaggio; il cambiamento del protagonista della storia; l'incontro con gli autori; alcuni progetti di educazione ai valori; ecc.. In conclusione, Rodríguez Olay ribadisce la necessità di garantire una maggior formazione per gli insegnanti e un'offerta più ampia di strumenti che permettano di portare all'interno dell'aula anche le questioni di genere, in maniera costante e sistemica.

Purtroppo, ancora oggi, sia nei libri di Letteratura per l'Infanzia che nei testi scolastici, sono presentati troppo spesso stereotipi di genere che non rispecchiano la

complessità della realtà e limitano le scelte di bambini e bambine, la loro autodeterminazione, il poter essere e diventare ciò che vorrebbero. Tuttavia, non è da sottovalutare la spinta da parte dell'editoria e della Letteratura per l'Infanzia nel proporre nuovi modelli di storie e di personaggi che consentano un'identificazione più ampia di bambini e bambine e una decostruzione degli stereotipi (sarebbe più opportuno parlare di ricostruzione, indicando l'intenzione di costruire nuove opportunità di identificazione). A tal proposito "L'odierna letteratura per l'infanzia, nella sua veste di strumento educativo, contribuisce a costruire la personalità dei bambini, a sviluppare le loro capacità, a formare la loro identità personale e a strutturare la loro comprensione della realtà. E questo con nuovi temi e modalità narrative, soprattutto negli albi illustrati" (Campagnaro & Dallari, 2020, p. 114).

Di fondamentale importanza è la scelta di utilizzare una prospettiva etica e pedagogica anche nella produzione della Letteratura per l'Infanzia e nella proposta di una molteplicità di alternative di narrativa; nel panorama italiano un contributo importante viene fornito dalla Fiera del Libro per Ragazzi di Bologna. La libreria per ragazzi, come verificato a Bologna, Parigi, a New York, diventa un centro di scambio culturale, di aggiornamento continuo e di formazione professionale, in cui il libro assume il ruolo di protagonista e dove bambini, genitori, insegnanti, bibliotecari e librai hanno la possibilità di confrontarsi sulla Letteratura per l'Infanzia (Terrusi, 2022).

2.2. Che "genere di stereotipi" nella Letteratura per l'Infanzia?

L'elaborato si propone di indagare più nello specifico quale tipologia di stereotipi venga generalmente trasmessa a bambini e bambine attraverso la Letteratura per l'Infanzia. Come sostiene Biemmi (2017), "sessismo" significa attribuire diverse caratteristiche al gruppo dei maschi e al gruppo delle femmine, attraverso processi di categorizzazione e generalizzazione. A tal punto l'autrice osserva che "Gli stereotipi di genere costituiscono delle vere proprie copie, culturalmente costruite, entro le quali lo sviluppo dei singoli viene forzato a plasmarsi in base ad aspettative sociali stringenti, che mirano a ricondurre la varietà delle differenze individuali in due macrocategorie polarizzate: quella maschile e quella femminile. Tali categorie non sono poste su un piano di parità ma si strutturano invece in una relazione gerarchica che vede il polo maschile dominare il femminile,

avendo da sempre il potere – culturale – di definirlo come sua alterità negativa” (Biemmi, 2017, p. 38).

Bambini e bambine si scontrano ogni giorno con una moltitudine di stereotipi, compresi quelli di genere, e il primo ambiente che favorisce l’identificazione è proprio quello della famiglia, in cui vengono implicitamente presentati dei modelli di riferimento adulti maschili e femminili; questa differenziazione viene rinforzata e convalidata ulteriormente dagli stimoli derivanti da altri contesti, tra cui proprio quello della Letteratura per l’Infanzia. I principali modelli stereotipati che spesso vengono proposti nei libri di testo scolastici e nei libri di narrativa con cui i bambini tenderanno a immedesimarsi, trasmettono una divisione in base a caratteri di mascolinità e di femminilità che, tuttavia, sembrano non coincidere con la realtà effettiva che ci circonda.

Biemmi (2017) ha condotto un’analisi sugli stereotipi di genere che bambini e bambine incontrano nelle illustrazioni o nei testi, rilevando innanzitutto una netta disparità a livello numerico risultante in una prevalenza di riferimenti maschili su quelli femminili, dato non corrispondente alla realtà essendo le donne circa metà della popolazione mondiale. In secondo luogo, si nota come la figura maschile assuma nella maggior parte dei casi il ruolo di protagonista, mentre quella femminile venga regalata a ruoli secondari e poco rilevanti. Nella sua ricerca, Biemmi (2017) ha fornito un’analisi quantitativa analizzando 340 brani di diverse case editrici, in 17 dei quali sono stati individuati due protagonisti con pari rilevanza all’interno della narrazione e, per tale ragione, il totale dei protagonisti è 357. Tra questi, i protagonisti maschili rappresentati nelle storie sono 211 (corrispondenti al 59,1%), mentre le protagoniste femminili sono 132 (con una percentuale del 37%), i rimanenti sono invece riferiti ad un gruppo misto oppure ad un genere non identificato. L’autrice stessa sostiene che questa marginalità femminile e onnipresenza maschile potrebbero indurre a pensare che tale concetto valga anche nel mondo reale, apportando agli individui e ai gruppi sociali significative ripercussioni nella costruzione identitaria e nel perseguire determinate scelte di vita.

Già a partire dalle immagini e dalle narrazioni, le bambine e i bambini si ritrovano rappresentati in maniera abbastanza rigida (Giannini Belotti, 1978): le prime silenziose, obbedienti, passive, sensibili, mentre i secondi attivi, avventurosi, forti, coraggiosi e quasi privi di emozioni. Passando poi alle figure adulte, alle donne spesso sono associate le attività domestiche e la cura dei figli, mentre agli uomini invece sono legate attività

lavorative nella sfera pubblica e quando tornano a casa solitamente sono rappresentati seduti sul divano o sulla poltrona a leggere il giornale o guardare la televisione. Ma la realtà non è questa... è possibile trovare donne che non si occupano solamente della casa e della famiglia, ma che svolgono anche un'attività professionale retribuita fuori casa; così come sono presenti papà che si prendono cura dei loro figli e collaborano nelle faccende domestiche. "Osservando gli adulti, uomini e donne, i bambini e le bambine imparano ciò che ci si aspetta da loro, divenuti grandi; tenderanno a identificarsi con gli adulti dello stesso sesso e a desiderare di essere come loro. In altri termini, i modelli dei ruoli non solo presentano al bambino la sua immagine futura, ma ne influenzano anche le aspirazioni e le mete (Weitzman *et al.*, 1978, citato in Francis, 2018, p. 97). Questo influisce in maniera significativa sull'educazione di genere, sulla libertà d'espressione di bambini e bambine e sulla loro autostima, nonché sulla percezione delle opportunità scolastiche e lavorative.

Essendo entrambi i generi coinvolti in questi condizionamenti, è indispensabile prestare attenzione alle rappresentazioni stereotipizzate riguardanti sia le figure femminili che quelle maschili, fornendo una molteplicità di alternative di modelli a cui poter fare riferimento per la costruzione di un'identità di genere libera da stereotipi.

2.3. La trasmissione degli stereotipi di genere attraverso il linguaggio

Il presente elaborato vuole appositamente sottolineare la trasmissione di stereotipi di genere attraverso il linguaggio e le immagini, ovvero i due principali mezzi di comunicazione per trasmettere le informazioni. Specialmente nella contemporaneità, i giornali, la televisione e i suoi messaggi pubblicitari, i mass media, presentano una diffusione sconfinata di queste forme di conoscenza e di interpretazione del mondo, che probabilmente saranno poi trasmesse anche alle successive generazioni.

In primo luogo, analizzano dapprima l'aspetto relativo al linguaggio, è possibile affermare che esso abbia un potere smisurato nel riprodurre le asimmetrie sociali e, in particolare, di significativo rilievo per questa ricerca, quelle riferite al genere. Nella lingua italiana - la quale richiede a livello grammaticale una distinzione tra maschile e femminile - la scelta lessicale più diffusa si sostanzia nell'utilizzo del maschile generico, ovvero di nomi e pronomi declinati al genere maschile, anche nel caso in cui si parli di gruppi che

comprendono sia uomini che donne. Tale prassi linguistica risulta diffusa anche nell'ambito scolastico, quale abitudine spontanea di rivolgersi alla classe utilizzando il genere maschile indistintamente. Proprio in tale contesto, dove sono richieste molteplici attenzioni nell'utilizzo del linguaggio da parte di bambini e bambine, la figura dell'insegnante dovrebbe utilizzare un lessico inclusivo che si riferisca ad entrambi i generi, anche attraverso una scelta attenta dei libri di testo e dei contenuti disciplinari. In tale prospettiva "La differenza sessuale necessita di un linguaggio che la determini, che se ne possa parlare e, se è il caso, decostruire. Una donna deve poter parlare di sé senza necessariamente utilizzare l'immaginario maschile, come invece il linguaggio richiede" (Guerrini, 2017, p. 191). La stessa autrice sostiene che, in Italia, la prima linguista ad interessarsi al sessismo linguistico anche dal punto di vista istituzionale fu Alma Sabatini, dapprima con le *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* (1986) e successivamente con *Il sessismo nella lingua italiana* (1987), sottolineando che, l'utilizzo dell'universale maschile non può essere considerato neutrale poiché esclude in ogni caso il genere femminile e, pertanto, è necessario ricercare delle nuove proposte alternative. Sabatini (1986) nelle sue *Raccomandazioni* afferma che "In questo particolare momento in cui gli enormi cambiamenti sociali che sono avvenuti e stanno avvenendo nei ruoli dei due sessi premono per avere un riconoscimento linguistico, è importante favorirlo e aiutarlo, dando indicazioni per una liberazione da stereotipi analizzanti e mutilanti e da segnali linguistici che rivelano e rinforzano il predominio maschile" (Sabatini, 1986, p. 15).

Uno degli aspetti dati maggiormente per scontati nell'utilizzo del lessico riguarda la denominazione in genere maschile delle professioni lavorative. L'Accademia della Crusca ha apportato un grande contributo rivoluzionando il linguaggio di utilizzo comune e sostituendolo con un lessico più inclusivo e rispettoso delle differenze di genere, che desse visibilità anche al genere femminile (Robustelli, 2012). Molte critiche e resistenze sono state avanzate negli ultimi anni circa l'inserimento di termini con una declinazione al femminile all'interno del lessico riconosciuto (specialmente in riferimento alle professioni lavorative), da un lato sostenendo che essi risultano cacofonici e dall'altro giustificando l'utilizzo di termini maschili anche per riferirsi alle donne, con la tesi secondo la quale queste ultime svolgono determinate professioni solamente da poco

tempo. Tali motivazioni, tuttavia, non possono in alcun modo essere considerate sufficientemente valide.

L'utilizzo di un linguaggio non sessista, invece, permette di prevenire le conseguenze negative derivanti dagli stereotipi di genere, favorendo la parità di genere e uno sviluppo delle pari opportunità, evitando così di condizionare lo sviluppo sociale e culturale. Appare dunque la necessità di sviluppare un pensiero critico nel lettore che, essendo "consum-attore" (Danieli, 2020, p. 70), non deve soltanto saper mettere in discussione ciò che legge ma anche sviluppare la capacità di saper ricercare delle valide alternative.

Ai fini di comprendere meglio come vengono trasmessi gli stereotipi di genere attraverso il linguaggio, Ondelli (2020) presenta quattro studi riguardanti la relazione tra lingua e genere e in uno di questi Castenetto (2020) cerca di rispondere alla domanda "Ma è vero che agli italiani e alle italiane le forme femminili che indicano titoli, cariche e professioni proprio non piacciono?". L'autrice afferma che le ragioni per cui si preferiscono le forme maschili piuttosto che quelle femminili sono di natura extralinguistica e non si riferiscono affatto all'aspetto morfologico della lingua; si tratta piuttosto di una diffidenza verso l'utilizzo di nuovi termini e, proprio per tale ragione, sarebbe importante dirigersi sempre più in direzione di una femminilizzazione terminologica. Castenetto nel suo studio ha presentato ai lettori e alle lettrici alcuni articoli di giornale (nei quali spesso si trovavano nomi d'agente, quali "sindaco" e "ministro") chiedendo loro di commentarli e di indicare se fossero presenti errori o incertezze sull'accettabilità di alcuni termini. Gli articoli contenevano nomi d'agente (nomi derivati che designano coloro che compiono un'azione) femminili (per citarne alcuni: "sindaca", "senatrice", "le vigilesse", "le vigili", "Ministra", "avvocata", "avvocatessa" ecc.), nomi d'agente maschili (solitamente utilizzati nel linguaggio comune: "sindaco", "avvocato", ecc.) in riferimento al genere femminile, oppure l'alternanza dell'assegnazione del genere in riferimento alla stessa persona (ad esempio, "sindaca/ sindaco") e altre forme di accordo referenziale e grammaticale. I dati conclusivi, per quanto riguarda il grado di accettabilità dei vari nomi d'agente declinati al femminile, dimostrano come "Sindaca" sia accettato mediamente da 4/5 dei rispondenti; "Le vigili" da 3/4; "Ministra" all'incirca da 5/6; "Avvocata" da 2/3 degli intervistati; "avvocatessa" addirittura dal 90% dei rispondenti; "Vigilessa", "Donna avvocato", "Avvocato donna" e

“Le legali” fondamentalmente da tutti. Ciò che emerge inoltre da questa ricerca è il fatto che uomini e donne sembrano avere la stessa visione per quanto concerne i nomi d’agente femminilizzati e che la fascia d’età più critica e restia alla tematica è quella che comprende i soggetti dai 26 ai 54 anni e con un livello di istruzione più alto. L’autrice afferma che “L’avversione che gli italiani nutrono oggi per i nomi d’agente al femminile - quantomeno per quelli analizzati - non è più così diffusa o così profondamente radicata. E questo da un lato è frutto dei mass media che, rispetto a qualche decennio fa, ne fanno un uso sempre più ampio e che quindi contribuiscono a far entrare queste parole nell’uso quotidiano, a renderle cioè ‘normali’; dall’altro probabilmente questa minore avversione è specchio di una società che sta cambiando” (Castenetto, in Ondelli, 2020, p. 105).

Sempre in riferimento al rapporto tra linguaggio e genere, Gaucher, Friesen e Kay (2011), nella loro ricerca *Evidence That Gendered Wording in Job Advertisements Exist and Sustains Gender Inequality*, hanno condotto diversi studi negli annunci di lavoro in Canada per verificare se effettivamente vi fossero delle differenze di formulazione di genere all’interno di essi. Inizialmente, gli autori hanno selezionato 11 occupazioni fortemente dominate da uomini (come, ad esempio, ingegnere o idraulico) o donne (tra queste, infermiere, educatrici e assistenti amministrative) in base ai siti web di ricerca del lavoro *monster.ca* e *workopolis.com*, per arrivare a confermare la loro previsione, ovvero che gli annunci di lavoro per quanto riguarda le aree dominate dagli uomini contengono una maggior formulazione maschile rispetto a quelli a predominanza femminile. Con questo studio è stato dimostrato che la formulazione di genere può influenzare le valutazioni delle persone sulle proprie capacità lavorative, a volte portandole ad allontanarsi da una professione solamente sulla base di tale percezione. Tale disparità ha permesso di confermare l’idea che il linguaggio è uno dei principali mezzi di trasmissione degli stereotipi di genere, delle disuguaglianze sociali, nonché di potenza della comunicazione di massa.

L’utilizzo di etichette linguistiche per categorizzare individui o gruppi sociali porta con sé delle conseguenze negative poiché attiva nuovi stereotipi e alimenta quelli che già si posseggono; tuttavia, non si tratta di un processo statico in quanto queste classificazioni linguistiche si possono modificare nel tempo (anche se molto lentamente), in correlazione ai cambiamenti della cultura e della società. È possibile distinguere alcuni principali processi negativi come conseguenza dell’impiego di etichette linguistiche (Magyar-Moe,

Owens & Conoley, 2015; Link & Phelan, 2013), tra cui la deindividualizzazione e la stigmatizzazione. Con il primo termine si intende l'azione di mettere in rilievo le caratteristiche stereotipiche degli individui appartenenti ad un gruppo, a cui segue un'insufficiente considerazione delle caratteristiche individuali specifiche; mentre con il secondo ci si riferisce al porre maggior attenzione agli aspetti negativi, condizionando anche la qualità di vita e le relazioni interpersonali.

Se da un lato tali aggiornamenti linguistici sono da scoraggiare, dall'altro è necessario interrogarsi e soffermarsi sul ruolo fondamentale che assumono la Letteratura per l'Infanzia e i testi scolastici, nella trasmissione del linguaggio, i quali necessitano di una rivisitazione e di un'offerta lessicale più ampia e inclusiva. Come sostiene Biemmi (2017), ci sono una molteplicità di modi in cui appare il sessismo linguistico, a partire dal maschile generico/universale per rappresentare sia uomini che donne e dal relegare al genere femminile una posizione subordinata a quella maschile (ad esempio, "il presidente e sua moglie"). Nel linguaggio emerge inoltre la disposizione a sottovalutare i valori e i comportamenti delle donne, nonché la presenza di un'aggettivazione che consolida ancora di più gli stereotipi di genere.

2.4. Il lessico simbolico e il potere delle immagini

Oltre al lessico del linguaggio, anche le immagini possono trasmettere stereotipi e rafforzare ancor di più quelli presenti nei testi: è importante dunque riflettere anche dal punto di vista del lessico simbolico. Sembrerebbe infatti che le illustrazioni siano addirittura quantitativamente e qualitativamente più sessiste rispetto alle parole e che abbiano un'incisività maggiore anche a livello di rapidità di acquisizione delle informazioni. Proprio a tal proposito, risulta fondamentale un'educazione all'immagine e ad uno sguardo nuovo anche con i bambini e le bambine. L'utilizzo delle illustrazioni, come sottolineato da Campagnaro e Dallari (2020), è molto efficace sia per quanto riguarda la narrativa che i libri di testo, poiché esse diventano uno strumento inclusivo, rivolgendosi a tutte le età e permettendo maggior comprensione anche a bambini e bambine che non conoscono bene l'italiano o che presentano difficoltà nella lettura. Campagnaro (2013) per far comprendere ancor meglio la profondità del linguaggio iconico all'interno della Letteratura per l'Infanzia, fa riferimento alla formula della

rappresentazione visiva per la quale “vedere uguale interpretare” (Gombrich, 1965), rimandando ad un atteggiamento attivo da parte del bambino o della bambina che osserva e attribuisce significati e interpretazioni a ciò che vede. A livello internazionale Farrar, Arizpe e McAdam nel testo *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning* (Ommundsen *et al.*, 2021) approfondiscono l’efficacia delle illustrazioni anche per i bambini più piccoli o con difficoltà di lettura e di apprendimento. All’interno di questo volume, si riprendono gli studi di Pantaleo del potenziale “*mutialfabetico*” degli albi illustrati nei contesti scolastici; proprio in una di queste ricerche egli ha voluto dimostrare come l’approccio visivo nella lettura abbia permesso la partecipazione anche degli studenti di sei anni che non sapevano ancora né leggere né scrivere. Anche Kachorsky *et al.* (2017), avendo come campione otto studenti di prima elementare, hanno permesso di evidenziare come i bambini e le bambine riescono a ricavare significati da una varietà di risorse semiotiche, come quelle testuali, tipografiche, para linguistiche, illustrative, contestuali. La possibilità, come dichiara l’autore, di saper leggere “oltre il livello del testo” permette di sfruttare gli albi illustrati come strategie efficaci e potenziali di alfabetizzazione.

Un altro apporto in tale direzione viene offerto da Polita (2016), la quale afferma che la forma dell’albo illustrato, specialmente se utilizzato in un contesto scolastico, favorisca i processi di “Comprensione degli apprendenti stranieri e di quelli meno attrezzati, e poi che fa leva sull’immaginazione piuttosto che sulla conoscenza e su un codice linguistico complesso e astratto”. L’autrice prosegue concludendo che “L’introduzione degli albi illustrati nella scuola può essere dunque un valido strumento per facilitare la didattica e avvicinare apprendenti diversi attraverso una metodologia mutevole e non standardizzata”. La presenza delle immagini risulta dunque un aspetto rilevante per il pubblico a cui si riferiscono, per ampliare le possibilità di partecipazione alla lettura e favorire atteggiamenti di coinvolgimento più attivo.

Di qui una domanda sorge spontanea: dove si ritrovano gli stereotipi di genere nelle figure?

Il primo aspetto che emerge è una sottorappresentazione del genere femminile rispetto a quello maschile, come se quest’ultimo fosse più importante e di conseguenza acquisisse il ruolo di protagonista non solo nei testi (di cui si è già parlato nel paragrafo precedente), ma anche nelle immagini. Fierli *et al.* (2015) aggiungono inoltre che è

difficile trovare illustrazioni raffiguranti bambine che giocano con puzzle o costruzioni, oppure che svolgono giochi di logica. Tale sottorappresentazione non riguarda solamente le attività svolte dai soggetti raffigurati, ma influisce anche sulle caratteristiche rappresentate: le bambine sono sempre ordinate e di bell'aspetto (si noti che la bellezza viene spesso associata quale caratteristica ricorrente del genere femminile). La conseguenza principale che si manifesta è che nel momento in cui bambine e bambini cercano di identificarsi con le rappresentazioni nei libri di narrativa e scolastici, essi non trovano una corrispondenza con i modelli invece appartenenti alla realtà. Questo lessico simbolico facilita anche la trasmissione di stereotipi di genere, indirizzando già i soggetti in tenera età ai ruoli che dovrebbero assumere all'interno della società, della famiglia e nel contesto lavorativo, nonché delle caratteristiche e dei comportamenti che dovrebbero vestire.

Il progetto "*Quante Donne puoi diventare? Nuovi modelli per bambine e bambini nelle scuole di Torino*" (2004), fornisce una *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*, in cui è stato analizzato il lessico simbolico delle immagini e i simboli più frequentemente rappresentati per ciascun genere. L'elemento principale per raffigurare le donne è il grembiule, che istintivamente rimanda al lavoro domestico e a ruolo casalingo relegato totalmente al genere femminile; mentre i simboli più diffusi per rappresentare gli uomini sono la poltrona, il giornale e la televisione, ulteriore conferma della divisione dei ruoli all'interno della casa. Sempre riferendosi al genere maschile, spesso nelle immagini l'uomo viene raffigurato con la valigetta che simbolizza il suo impiego, andando a sottolineare il fatto che egli sia un uomo indipendente con un lavoro remunerato e, di conseguenza, accentuando l'effettiva disparità a livello professionale. Anche i colori del vestiario tendono ad influenzare la percezione della polarizzazione maschio-femmina: il rosa e l'azzurro per bambini e bambine, i colori caldi e freddi per donne e uomini.

Fortunatamente, a tal riguardo si sono verificati dei progressi, attraverso la presenza sempre più diffusa di immagini raffiguranti figure femminili che svolgono i più svariati lavori: medica, autista, avvocatessa, pilota, architetta, etc.. In questo modo, il lavoro domestico e la cura dei figli non sono più percepiti come compiti unicamente della donna, ma piuttosto dimostrano che c'è una divisione equa di questi nella coppia.

Per concludere questa riflessione sulle immagini, è indispensabile prestare maggiore attenzione sia nella costruzione che nella scelta di queste rappresentazioni, offrendo una molteplicità di modelli diversi a cui poter far riferimento e in cui i bambini e bambine possano riconoscersi e identificarsi. Questo cambio di prospettiva, questa educazione ad uno sguardo nuovo, presuppone l'imparare a riconoscere e decodificare gli stereotipi presenti nelle immagini, oltre che nel testo, e quello che ci vogliono comunicare.

2.5. L'albo illustrato: uno strumento per decostruire stereotipi

Questo continuo scambio e dialogo tra parola e immagine trova una convergenza nella forma letteraria dell'albo illustrato, chiamato anche *picturebook*.

“La ‘forma’ albo illustrato è, infatti, un modello esemplare di organizzazione testuale in cui parola e immagine collaborano e la familiarità con questo prodotto culturale consente ai soggetti di utilizzare le caratteristiche specifiche come risorsa metacognitiva per organizzare i pensieri, messaggi, produzioni narrative e argomentative” (Campagnaro & Dallari, 2020, p. 30).

In tale forma di libro, l'immagine non è più considerata di secondaria importanza rispetto al testo o come mero elemento di decoro, ma piuttosto acquisisce maggior valore poiché viene finalmente valutata quale componente che arricchisce e completa lo scritto. Di questo ne fornisce un approfondimento anche Terrusi affermando che “Le illustrazioni nei libri assumono una funzione diversa quando nascono come ‘corredo’ per un testo preesistente e dunque ricoprono una funzione interpretativa, decorativa, esemplificativa, apportando magari anche un ampliamento narrativo e semantico ma seguendo essenzialmente il percorso tracciato dal testo, oppure quando nascono insieme alle parole, per concorrere alla narrazione del corpo di un albo illustrato e per alternarsi, sovrapporsi, intrecciarsi al testo, giocando proprio sulla modalità della ‘voce’, del doppio codice verbo-visuale in contrappunto” (Terrusi, 2022, p. 96). Tale nuovo rapporto tra testo e illustrazione ha dato una svolta importante alla Letteratura per l'Infanzia poiché l'albo illustrato è un libro completo e possiede tutte le caratteristiche per potersi rivolgere a chiunque.

Può essere che immagini e parole si completino a vicenda nella narrazione, oppure che le prime possano apportare ulteriori dettagli per permettere una comprensione più

profonda del testo, o altre volte ancora, le illustrazioni possono offrire diverse prospettive e molteplici livelli di lettura (Fierli *et al.* 2015). Tra le diverse potenzialità dell'albo illustrato è possibile ritrovare l'immediatezza e l'accessibilità, l'essere semplice e familiare e, allo stesso tempo, il riuscire a stimolare la curiosità alla lettura: tutti questi aspetti rendono tale forma letteraria anche uno strumento formativo. In tale prospettiva è importante che le figure adulte di riferimento, siano essi genitori o insegnanti, sostengano i bambini e le bambine nella lettura, aiutandoli a sviluppare un senso critico per poter analizzare in profondità testo e immagini e per saper riconoscere e decostruire eventuali stereotipi presenti. Quanto alla ricerca e alla scelta attenta e accurata di libri e autori, occorre evitare la presenza di qualsiasi tipo di generalizzazione superficiale e semplicistica dei vari gruppi sociali, ricercando una letteratura di qualità e proponendo delle alternative di modelli che si discostano da quelli solitamente presentati; solo così è possibile permettere a tutti di sentirsi riconosciuti e di autodeterminarsi in libertà.

Campagnaro e Dallari (2020) hanno indagato quali fossero le qualità da ricercare in un'opera rivolta ai giovani lettori e, per rispondere a questa domanda, hanno deciso di approfondire tre dimensioni che si trovano in continua relazione tra di loro. La prima è la potenza letteraria, la quale fa riferimento alla narrazione: questa dovrebbe essere sicuramente piacevole ma anche emozionante, potrebbe trattare di temi esistenziali o di stati d'animo interni e affrontare trame innovative e divergenti, al fine di fornire spunti di riflessione e possibilità di dialogo. La seconda dimensione esplora invece lo sguardo estetico e tutto ciò che esso comporta, a partire dalla sintassi, dalla semantica, della grafica, arrivando sino alla morfologia del rapporto tra testo e immagine, sottolineando ancora una volta l'assoluta importanza della presenza di una narrazione iconica. L'ultima dimensione è quella educativa, che comprende: le discussioni e gli scambi comunicativi che si possono creare; la cooperazione in classe per attribuire un significato più profondo e un'interpretazione corretta delle storie; lo sviluppo del *problem solving* attraverso riflessioni di gruppo o individuali.

Gli albi illustrati, così come anche altre forme di Letteratura per l'Infanzia, sono strumenti multifunzionali che cercano di potenziare la formazione dell'identità sotto molteplici punti di vista: essi permettono infatti lo sviluppo di funzioni cognitive, affettive, strumentali, di socializzazione e di creatività. L'albo, in questa prospettiva, non si pone dunque come semplice aggiunta per comprendere meglio la narrazione, ma

piuttosto come un vero e proprio elemento costituente di quest'ultima, come un linguaggio a parte che non richiede solamente uno sguardo alle immagini, ma anche di saper mettere in relazione tra di loro tutti gli elementi costituenti la narrativa.

Si è scelto di dedicare uno spazio all'analisi dell'albo illustrato, anche come strumento di decodifica degli stereotipi, poiché questo sta acquisendo sempre più rilievo all'interno della Letteratura per l'Infanzia, trattandosi di una forma innovativa in continua evoluzione che offre una molteplicità e varietà di proposte editoriali e che si rivolge in maniera efficace e adeguata a tutti. Proprio per questo, è importante conoscere le origini dell'albo illustrato e i suoi sviluppi negli ultimi anni al fine di avere una visione più completa e consapevole della narrativa che si propone specialmente a bambini e bambine, i quali si trovano in un'età in cui stanno ancora provando ad uscire dagli schemi mentali che si sono costruiti. Una rassegna delle tappe principali nello sviluppo degli albi illustrati viene proposta da Terrusi (2022) e riportata brevemente di seguito. Già nel 1966 la giornalista Archinto fondò una casa editrice di Letteratura per l'Infanzia con il nome di Emme Edizioni e questa si distingueva per una concezione dell'immagine e della pagina originali e per un'innovatività delle tematiche affrontate e del linguaggio utilizzato. La casa editrice di Archinto si presentava come moderna, aperta e divergente, rivestendo anche un'importanza pedagogica e formativa, oltre alla possibilità di esplorare se stessi e il mondo con uno sguardo nuovo. Successivamente, nel 1985 Emme Edizioni passò ad Einaudi, mentre nel 1999 sempre Archinto, in collaborazione con la figlia e con l'editore francese L'École des Loisirs, realizzò Babalibri. Iniziarono, in questo periodo, ad essere proposte nuove forme di albi illustrati, diversi per formati e colori; si cominciò a percepire che anche l'immagine fosse in grado di comunicare qualcosa oltre al testo, idea sostenuta attivamente da vari autori, tra cui Bruno Munari, parlando di "comunicazione plurisensoriale" (Munari 1977-87, citato in Terrusi, 2022, p. 54). Fu solo nell'epoca vittoriana, nell'Ottocento inglese, che l'infanzia iniziò ad assumere un ruolo centrale e un'attenzione particolare ai bisogni di questa fascia d'età, anche nei confronti della Letteratura per l'Infanzia, che da qui in poi crebbe sempre maggiormente sia nell'offerta formativa sia nella sua qualità.

Una recente ricerca di Boero e Giuliani (2019), riprendendo lo studio condotto dieci anni prima da Biemmi (2009), ha approfondito ancor di più quali fossero gli stereotipi e gli anti-stereotipi di genere inclusi negli albi illustrati selezionati per questa analisi. Da

quest'indagine appare come siano ancora numerosi gli albi che presentano insistentemente ruoli, comportamenti e caratteristiche in base a ciò che convenzionalmente viene associato all'essere maschio o femmina. Tuttavia, gli autori della ricerca evidenziano anche l'importanza di decostruire attraverso queste forme di Letteratura per l'Infanzia gli stereotipi di genere, proponendo delle soluzioni efficaci e finalmente innovative da questo punto di vista.

Solamente decodificando gli stimoli narrativi, bambini e bambine, ragazzi e ragazze, ma anche adulti, possono mettersi in relazione con il mondo, con gli altri individui e soprattutto con se stessi. Infatti, "Gli albi illustrati [...] rappresentano finestre che consentono loro di affacciarsi in un mondo più ampio rispetto ai micro-mondi rappresentati dalla casa e dalla scuola, ed è dunque fondamentale che queste finestre siano realmente aperte al mondo e alle sue molteplici differenze" (Francis *et al.*, 2018, p.18). Proprio per queste motivazioni è importante presentare, attraverso gli albi illustrati, immagini e testi che facciano includano modelli originali e attuali, che sappiano essere più veritieri e maggiormente aderenti alla realtà.

2.6. Storie senza stereotipi, nuovi modelli e diverse prospettive

Avendo approfondito l'importanza dell'attenzione al linguaggio e alle immagini proposte nei testi e di quanto sia fondamentale una buona scelta della Letteratura per l'Infanzia, sono presentate di seguito alcune proposte letterarie libere da stereotipi.

L'elaborato intende analizzare, in ordine di pubblicazione dei testi, alcuni dei progetti inerenti a libri di testo scolastici e libri di narrativa, o anche albi illustrati. Nel 2010 viene pubblicato il testo *Questo esperimento deve essere fatto. E lo sarà. Bambine e i bambini: percorsi di educazione alla differenza di genere* (a cura di Piazza), che descrive alcune esperienze di sensibilizzazione nelle scuole dell'infanzia di Prato e di formazione per gli e le insegnanti (2007-2009) sulle tematiche degli stereotipi di genere e sulle differenze di genere. Nella convinzione che sia necessario lavorare in questa prospettiva fin dai primi anni, già a partire dalla scuola dell'infanzia e dalla libera espressione di sé stessi e delle proprie convinzioni, si possono mettere in atto dei percorsi che ricercano nuove consapevolezze e conoscenze. Uno degli aspetti su cui il testo in questione pone particolare rilievo è l'immagine di cura: appare troppo spesso la resistenza

a raffigurare la figura maschile impegnata nelle attività domestiche o nelle relazioni con i figli, quando invece questa sensibilità dovrebbe essere allargata ad entrambi i generi. Sarebbe dunque opportuno presentare alcune alternative diverse dell'idea di cura, facenti riferimento alle diverse dimensioni e alla complessità di questo concetto.

Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro. (Fierli et al., 2015) propone diversi percorsi didattici e spunti operativi da poter attuare con bambini e bambine, avendo sempre come obiettivo la valorizzazione delle diversità e delle unicità degli individui. Gli autori sostengono che, in questo modo, la lettura possa divenire anche un'occasione di crescita e di formazione per gli insegnanti, nonché un'opportunità per decostruire gli stereotipi e potersi invece rispecchiare nei modelli positivi incontrati nei vari libri. L'associazione S.CO.S.S.E. (Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali, 2010) avanza una molteplicità di albi illustrati per la prima infanzia, in modo particolare per l'età compresa tra zero e sei anni, allo scopo di aiutare bambini e bambine nella costruzione della propria identità personale e di genere, nonché nello sviluppo di atteggiamenti di inclusione sociale. Sono sufficienti alcune attenzioni poste al linguaggio e alle immagini, semplici dettagli, senza dover stravolgere completamente le storie, per fornire ai lettori delle alternative e offrire loro la possibilità di avere una visione più aperta del mondo. Perseguendo l'obiettivo di dare la possibilità a tutti e tutte di sentirsi rappresentati, due fiere europee espongono ciò che è stato prodotto durante ogni anno nella Letteratura per l'Infanzia anche a livello internazionale: la *Bologna Children's Bookfair* e il *Salon du Livre Jeunesse di Montreuil*. La produzione francese, infatti, si muove sempre di più in questa direzione e questa tendenza la si può riscontrare anche nelle *Editions Talent Hauts*, una casa editrice molto impegnata nei diritti delle donne e nella parità di genere attraverso la letteratura. Con la medesima attenzione a tali aspetti, la svedese casa editrice *Olika* si sta spingendo in particolar modo verso lo smantellamento del linguaggio sessista e delle narrazioni stereotipanti.

Un altro testo su cui la ricerca vuole porre attenzione è *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari.* (Biemmi, 2017), il quale riprende lo scritto a cura di Giannini Belotti *Sessismo nei libri per bambini* (1978) e le indicazioni finali *Proposte della McGraw-Hill per un trattamento non discriminante dei due sessi*. Tra le proposte significative, emerge innanzitutto che è necessaria un'attenzione maggiore sulle caratteristiche comuni tra maschi e femmine anziché, come invece spesso ancora diffuso,

sulle differenze di sesso. Sarebbe opportuno attribuire a bambine e donne gli stessi interessi, le stesse capacità e le stesse caratteristiche che vengono solitamente assegnate alle figure maschili; bisognerebbe superare la rappresentazione delle donne, mogli e madri a tempo pieno, a favore di un ventaglio più ampio di professioni e mestieri a cui poter attingere. È inoltre necessario superare l'attribuzione di caratteri di "femminilità" o "mascolinità" ai diversi individui e alle attività che essi svolgono, presentando entrambi i generi coinvolti nelle faccende domestiche e nella cura dei figli.

Tra le ultime indicazioni, si ritrova l'esigenza di rappresentare a livello quantitativo lo stesso numero di figure maschili e femminili e di eliminare le descrizioni basate unicamente sull'aspetto fisico (come se fosse l'unica caratteristica rivelante) per quanto riguarda le donne. Sicuramente gli spunti sopracitati dovrebbero portare a delle modifiche nelle proposte editoriali; tuttavia, è opportuno sottolineare che non è necessario cancellare tutte le immagini e le rappresentazioni testuali già presenti, quanto piuttosto affiancarle a modelli alternativi in grado di superare gli stereotipi di genere.

In *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*. (Francis et al., 2018) è invece proposta un'indagine su un campione di albi illustrati del Duemila, in particolare, dando maggior rilievo all'editoria che ricerca nuove modalità di rappresentazione del genere femminile e maschile. Infatti, nel panorama italiano, dal 2011 al 2014 si sono sviluppate alcune case editrici che attraverso le loro opere si propongono di decostruire gli stereotipi sessisti, tra cui *Settenove*, *Lo Stampatello* e collane di Letteratura per l'Infanzia come, a titolo esemplificativo, *Sottosopra* (EDT-Giralangolo). Uno degli aspetti che emerge a primo impatto è la presentazione di nuovi modelli identitari di bambine coraggiose, intraprendenti e autonome, oppure principesse insoddisfatte del loro ruolo e desiderose di praticare altri mestieri, senza il dover restare in attesa del principe azzurro che le salvi.

Nel 2021 è stato pubblicato *Crescere senza stereotipi. Percorsi educativi per contrastare il sessismo e la violenza di genere* (Rosi & Schiavon), si tratta di un progetto ideato dall'associazione "Dora – Donne in Valle d'Aosta" rivolto a tutti gli ordini di scuola fino alla scuola secondaria di primo grado che si prefigge l'obiettivo di agire in termini culturali e di sensibilizzazione per superare stereotipi e pregiudizi, prevenendo atteggiamenti di discriminazione e di violenza contro le donne. Trattasi di proposte laboratoriali che ricorrono all'utilizzo di giochi, narrazioni e attività, che sappiano

avanzare modelli svincolati dalla questione di genere e liberi dagli stereotipi e dai ruoli tradizionalmente stabiliti (si fa riferimento in particolare alla presentazione di bambine “selvagge” con cui potersi rispecchiare, lontane dal modello di bambina solitamente proposto nelle narrazioni).

Quelli sopracitati sono solo alcuni dei progetti e delle proposte che le varie case editrici stanno avanzando in maniera sempre più preponderante al giorno d’oggi, delineando una nuova direzione verso storie senza stereotipi, nuovi modelli e diverse prospettive. Occorre quindi servirsi della Letteratura per l’Infanzia come mezzo per poter potenziare i diritti all’ascolto e alla partecipazione, garantendo una varietà di opportunità di crescita a tutto tondo e l’acquisizione, da parte dei lettori, di nuovi strumenti per interpretare la realtà da più punti di vista.

Uno dei primi passi da fare è la selezione e la scelta di buoni libri, perché solamente a partire da proposte di qualità è possibile sviluppare attività e percorsi didattici adeguati. Fierli *et al.* (2015), a tal riguardo, hanno metaforicamente paragonato la Letteratura per l’Infanzia a delle lenti, degli occhiali sempre diversi e su misura per ciascuno e per ogni situazione, per poter guardare al di là del testo e delle immagini, raggiungendo una visione più consapevole e profonda del mondo. Queste lenti sono un mezzo prezioso poiché permettono di riconoscere gli stereotipi e di decostruirli, ed è solo a partire da questi processi che si possono pensare e realizzare percorsi di formazione anche a scuola. A partire da questa consapevolezza, si ritiene necessaria e indispensabile una rivoluzione, non solo delle proposte narrative e didattiche, ma, in termini più ampi, di mentalità collettiva in una visione del mondo più rispettosa e inclusiva.

3. CAPITOLO III: IL RUOLO DELLA SCUOLA NELL'EDUCAZIONE DI GENERE

“Se facciamo genere in ogni istante della nostra vita, abbiamo anche la possibilità di disfarlo. Disfare non significa, chiaramente, eliminare le differenze di genere nella direzione di uno scenario di neutralità, ma sfidare l'ordine di genere dominante e impegnarsi in molteplici ri-scritture del genere al di fuori della concezione binaria della maschilità e della femminilità.”

(Gamberi *et al.*, 2015, citato in Biemmi & Leonelli, 2016, p. 74)

3.1. Pedagogia di genere ed educazione di genere

Ad un primo impatto, quando ci si riferisce a “pedagogia di genere” e a “educazione di genere” si potrebbe pensare che queste due espressioni coincidano e che si possano ricondurre ad una stessa definizione. In realtà non è propriamente corretto considerarli sinonimi poiché si tratta di due approcci educativi differenti che necessitano di una distinzione più accurata dal punto di vista concettuale. La pedagogia di genere fornisce un supporto teorico e riflessivo, mentre l'educazione di genere agisce a livello pratico e operativo all'interno dei contesti scolastici. Da ciò, possiamo percepire quanto questi due piani siano effettivamente e strettamente intrecciati tra di loro: è impensabile rivolgersi alla pedagogia di genere senza considerare gli agganci pratici alla realtà e, allo stesso tempo, è doveroso promuovere un'educazione di genere basata sugli aspetti teorici.

Biemmi e Leonelli (2016) precisano ancor meglio le differenze tra le due espressioni, sostenendo innanzitutto come la pedagogia di genere, tra le sue svariate funzioni, cerchi di analizzare le modalità e le metodologie con cui viene fatta educazione di genere nei diversi contesti e nei vari periodi storici. Quest'ultima invece si concentra sull'applicazione delle teorie nei modelli educativi e dunque sull'operatività e l'intenzionalità pratica negli ambienti educativi e, in particolare, nella scuola.

Con l'espressione “pedagogia di genere” si richiama una teoria educativa basata sulla costruzione sociale del genere e sulle modalità attraverso le quali i ruoli e le aspettative vengono dapprima apprese tramite le interazioni con l'ambiente e le relazioni interpersonali, per poi essere trasmesse per mezzo dell'educazione. Una delle

caratteristiche che distinguono la pedagogia di genere dalle altre scienze risiede proprio nella possibilità di connettere l'aspetto riflessivo con quello pratico, educando bambini e bambine ad un cambiamento di prospettiva, ad un atteggiamento di rispetto delle differenze e valorizzazione delle unicità.

Leonelli (2011) esplora le origini della pedagogia di genere e le sue funzioni principali; l'autrice sostiene che si possa far coincidere la nascita di questa pedagogia con la pubblicazione del testo *Dalla parte delle bambine* (Giannini Belotti, 1973), il quale ha permesso di indagare tutti gli aspetti legati all'educazione di bambini e bambine all'interno dei contesti scolastici e familiari in quel determinato periodo. Grazie a tale divulgazione, sostenuta anche dai movimenti femministi sempre più attivi, sono emerse le prime riflessioni riguardanti gli stereotipi sessisti e le limitazioni nella costruzione della propria identità di genere.

Un ulteriore approfondimento è fornito da Danieli (2020), la quale precisa che l'educazione di genere è un aspetto intersettoriale che guida tutto il "fare scuola", fornendo la possibilità di lavorare sulla formazione di futuri cittadini e cittadine, allo scopo poi di riuscire a strutturare una comunità unita e democratica. Ancora, "Con l'educazione di genere si intende l'insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni messe in atto quotidianamente, in modo più o meno intenzionale, da chi ha responsabilità educativa (genitori, insegnanti, ecc.) in merito ai vissuti di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere nei giovani e giovanissimi." (Leonelli, 2011, p. 1). Così come la società attraverso il genere plasma distinzioni marcate tra maschile e femminile dando origine a processi di stereotipizzazione, allo stesso modo, si ritiene opportuno ripartire proprio dal genere come mezzo per de-costruire questa separazione e per ri-costruire un ambiente educativo in cui ciascuno possa esprimere liberamente la propria identità di genere.

Come emerge dapprima nella ricerca *La formazione universitaria e post universitaria Gender Sensitive in Italia* (Università di Roma Tre, 2011-2012) e, a distanza di anni, in *Gli studi di genere in Italia: passato, presente e futuro di una sfida ancora aperta* di Botto (in *About Gender. International Journal of Gender Studies*, 2022) e L'Italia è considerata uno dei Paesi più arretrati nell'educazione di genere e, nonostante la legge ribadisca in molte occasioni il diritto alle pari opportunità, a livello nazionale non si percepisce l'esigenza di investire su questo filone di studio. La scuola sarebbe il luogo

ideale per poter iniziare a prendere consapevolezza delle differenze in un clima di rispetto reciproco e valorizzazione delle diversità, ma siamo certi che questo sia possibile? Sicuramente gli e le insegnanti anche all'interno del contesto scolastico possono iniziare a muoversi in tale prospettiva; tuttavia, a livello scientifico non c'è ancora un riconoscimento accademico dell'educazione di genere. La ricerca condotta dall'Associazione Italiana di Sociologia "Studi di Genere" sulla diffusione della prospettiva *gender-sensitive* nelle università italiane, svolta nel 2013, ha dimostrato che su un totale di 57 atenei pubblici italiani solamente in 16 di essi si poteva rilevare la presenza di almeno un corso universitario riguardante gli studi di genere. Tra questi spicca in modo particolare Bologna occupando coprendo il 64% dell'offerta formativa italiana per quanto concerne l'educazione di genere, dato sottolineato da Antonelli *et al.* (2013) in *Il sesso mancante nell'università italiana*. Analizzando i dati derivanti da questo studio, dovrebbe far riflettere anche il fatto che la maggior parte degli studi di genere si riferiscono agli ambiti delle Lingue e delle Letterature straniere, oppure a Lettere e Filosofia, e, soltanto una breve parte di essi fa riferimento ai corsi di laurea di Scienze dell'Educazione e Scienze della Formazione Primaria.

Di Campo in *Introdurre una prospettiva di genere nei percorsi di dottorato: nuovi approcci pedagogici* (2018), approfondisce la tematica degli studi di genere nel contesto universitario italiano e riprende gli studi di Vincis (2005) *Situazione degli Women's Studies nelle università italiane* e di un'altra ricerca realizzata per la Scuola di Studi Superiori della Pubblica Amministrazione commissionata al Centro Interdipartimentale di Ricerca Studi di Genere (Cirsg) dell'Università di Padova (2008). Di Campo (2018) sottolinea proprio l'importanza dell'Università di Padova, la quale si propone di introdurre una prospettiva condivisa nell'ambito sociologico con un approccio di *mainstreaming*, impegnandosi a diffondere gli studi di genere in diverse aree e a promuovere ricerche scientifiche in tale ambito. Nel sito ufficiale dell'Università di Padova si riporta che essa "Riconosce e valorizza la diversità di tutte le persone che a vario titolo operano in Ateneo e la molteplicità delle loro competenze; promuove le pari opportunità nell'accesso ai pubblici uffici e il mainstream di genere nell'elaborazione e implementazione delle proprie politiche; opera per il rispetto della parità di genere nelle carriere scientifiche, nello studio e nel lavoro; lavora per l'eliminazione di discriminazioni e stereotipi legati al genere con interventi culturali e di formazione;

sostiene il rispetto della diversità a partire da un uso consapevole della lingua italiana nell'ambito della comunicazione istituzionale e mediatica". L'Università di Padova avanza inoltre una molteplicità di iniziative di promozione di una cultura della parità, tra le quali: *"Incroci di genere"* (un ciclo di incontri che permette di dar voce alle donne dell'Università e del territorio); altri incontri proposti dall'Ateneo in occasione della giornata internazionale della donna; eventi annuali riguardanti le questioni dei diritti umani, dell'inclusione e dell'uguaglianza di genere; interventi culturali e di formazione e per sensibilizzare sulla tematica; e, infine, il progetto *"NERD?"*, ovvero *"Non è Roba Per Donne?"*, rivolto alle scuole superiori per incoraggiare le studentesse a intraprendere percorsi universitari nell'ambito delle discipline STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica). Inoltre, il "Centro di Ateneo Elena Cornaro per i saperi, le culture e le politiche di genere" si sta attivando sempre più per la promozione della dimensione di genere nella didattica e l'attivazione di insegnamenti e corsi di studio specifici, come ad esempio il *general course* "Generi, saperi e giustizia sociale" rivolto a studentesse e studenti di laurea triennale e magistrale di tutte le scuole e di tutti i corsi di studio dell'Università di Padova, nonché al personale tecnico amministrativo dell'Ateneo. Entrando più nel dettaglio di questo corso, esso comprende principalmente due blocchi didattici, il primo dei quali permette di avere un quadro concettuale e teorico per quanto riguarda gli studi di genere attraverso un approccio transdisciplinare, mentre il secondo approfondisce le questioni di genere in diversi ambiti (gli stessi indicati *dall'Indice sull'uguaglianza di genere* dell'Istituto europeo per l'uguaglianza di genere). L'insegnamento si propone dunque di sostenere studenti e studentesse nello sviluppo della capacità di analisi dei meccanismi di discriminazione di genere, facendo emergere e contrastando stereotipi e pregiudizi che condizionano le interazioni sociali, ai fini di promuovere una cultura della parità e prevenire la violenza di genere.

Nonostante tutte queste iniziative e progressi verso l'educazione di genere, i dati sopra riportati dovrebbero comunque far riflettere sulla posizione dell'Italia nel panorama internazionale. Infatti, in Inghilterra ad esempio la Commissione per la legalità e i diritti dell'uomo (*Equal and Human Rights Commission* HERC) si impegna quotidianamente per contrastare fenomeni di bullismo e di violenza, offrendo alle scuole una guida su come intervenire per una prevenzione efficace e una gestione ottimale di tali tematiche. Anche la Spagna, con il piano strategico delle Pari Opportunità del 2008-2010, risulta

particolarmente attenta all'educazione di genere, offrendo occasioni di formazione per insegnanti e genitori e promuovendo una revisione allo scopo di eliminare il linguaggio sessista dai testi scolastici, sia per quanto riguarda le immagini che le parole (Guerrini, 2017). Su questa linea si muove anche la Svezia che nel 2003, attraverso una "Delegazione per l'uguaglianza nella Scuola dell'Infanzia", ha persino offerto un sostegno economico per tutti quei progetti scolastici che avessero avuto come obiettivo l'educazione di genere e alla parità di opportunità. In generale, in gran parte degli Stati del Nord Europa, come ad esempio Finlandia, Norvegia, Danimarca e Islanda, si sta diffondendo una sensibilizzazione sulla tematica e si stanno adottando molteplici misure allo scopo di raggiungere questi obiettivi.

Quando si parla di educazione di genere, necessita sottolineare il fatto che essa si debba rivolgere ad entrambi i generi, poiché ancora troppe volte si verifica una tensione prevalente sulle femmine, sottovalutando che anche i maschi sono coinvolti allo stesso modo nei processi di stereotipizzazione. Si potrebbe procedere in questo modo verso una direzione di uguaglianza di opportunità all'interno delle società, partendo da una consapevolezza di genere, per arrivare a riconoscere la presenza di stereotipi e discriminazioni, per sfidarli e decostruirli.

Biemmi (2016) sostiene che "I modelli di genere, dunque, non generano soltanto disparità di opportunità ma producono delle gabbie che imprigionano la libera espressione delle singolarità, e queste gabbie rivelano sempre più la loro forza anche nell'imprigionare la vita degli uomini." (Biemmi, 2016, p. 12). L'autrice invita a riflettere sul ruolo fondamentale che assume l'educazione di genere e sul fatto che spesso a scuola vengono ritenuti indispensabili percorsi di educazione stradale, educazione alimentare e alla sicurezza, educazione alla legalità e alla cittadinanza attiva, educazione alle emozioni, e molte altre, ma di educazione di genere non c'è proprio traccia. Tale tendenza rappresenta sicuramente uno dei limiti del sistema scolastico italiano, il quale si appoggia principalmente sulla diffidenza da parte di genitori e insegnanti nei confronti degli argomenti trattati, ritenendo di non possedere le competenze adeguate per poterli affrontare. Spesso, purtroppo, appare anche il timore di creare ingiustificate confusioni a bambini e bambine, influenzandone la crescita e stravolgendone totalmente i loro equilibri. Per tale motivo, è importante la diffusione, sempre maggiore, di esperienze e nuove proposte che siano in grado di smentire tali argomentazioni, dimostrando invece

quanto l'educazione di genere venga sentita come una necessità derivante da più fronti e, di conseguenza, una responsabilità educativa.

Il rischio principale dell'assenza di un'educazione di genere è che bambini e bambine si lascino sopraffare dalla superficialità degli stereotipi che vengono loro trasmessi, specialmente tramite la televisione e Internet, accettandoli e rispecchiandosi istintivamente con essi. Oltre ad aiutarli a riconoscere e a destrutturare gli stereotipi, compito dell'educazione di genere è anche quello di sostenerli nella presentazione di un ampio ventaglio di alternative di modelli e di ruoli sociali, favorendo una libera costruzione identitaria nonché delle loro scelte di vita.

Proprio orientandosi verso una possibile decostruzione degli stereotipi, Kneeskern e Reeder (2022) presentano uno studio nel quale la Letteratura per l'Infanzia assume un ruolo principale poiché gode della capacità di influenzare le convinzioni e gli atteggiamenti di lettori e lettrici di tutte le età e, pertanto, può divenire un mezzo efficace per superare gli stereotipi di genere. Il principio di tale ricerca è lo stesso che sottende alla presente tesi di laurea: fornire delle alternative di narrativa in cui i protagonisti e le protagoniste non siano stereotipati/e, per verificare se effettivamente sia possibile verificare un cambiamento di prospettiva e una parziale decostruzione degli stereotipi che sono già stati interiorizzati. Kneeskern e Reeder hanno lavorato con bambini e bambine in un'età compresa tra gli otto e i dodici anni del Midwest degli Stati Uniti, ai quali sono stati presentati protagonisti contro-stereotipati attraverso la Letteratura per l'Infanzia, per verificare quale fosse il potenziale di quest'ultima nel provocare cambiamenti delle rigide convenzioni riguardanti gli stereotipi di genere in questo caso. Dai risultati emerge che, attraverso la narrativa, le esposizioni multiple ad una trama il cui protagonista è contro-stereotipato può portare ad una riflessione critica sugli stereotipi, ad una loro successiva modifica, nonché ad una riduzione dell'approvazione di tali convinzioni in maniera quasi automatica.

Proprio in relazione alla volontà di offrire a tutti l'opportunità di realizzarsi e di seguire i propri progetti, Guerrini (2017) introduce il *Capability Approach* o "Approccio delle Capacità" che si ritiene rilevante approfondire come modalità di educazione di genere. Il *Capability Approach* è stato ideato negli anni Ottanta da Amartya Sen, dapprima finalizzato ad un'economia del benessere e poi sempre più diffuso anche dal punto di vista pedagogico. Infatti, nei primi anni del Duemila si sono diffuse diverse

ricerche in tale ambito che pongono un'attenzione particolare alla qualità della vita, alle disuguaglianze sociali e anche alla tematica del genere. Tale approccio rimanda alle *capabilities* o capacitazioni, ovvero alle possibilità effettive e reali che sono in possesso degli individui per permettere loro di realizzare quanto vogliono fare o ciò che vogliono essere. Si tratta dunque di risorse sia esterne, provenienti dai vari contesti, sia interne al soggetto e quindi peculiari per ciascuno.

Ma com'è possibile applicare questo approccio all'educazione di genere?

Gerrini (2017), per rispondere a questa domanda, sostiene che “Se pensiamo alle *capabilities* come opportunità o libertà di scelta che l'individuo ha per realizzare modalità diverse di essere e di fare, promuovere capacità significa dunque anche educare alla libertà. Compito fondamentale della scuola, oltre a quello di insegnare ad apprendere è quello di “insegnare ad essere”, che significa saper capire le proprie inclinazioni per realizzare il proprio progetto di vita.” (Guerrini, 2017, p. 206).

Rodríguez - Martínez e Calvo (2014), nella loro ricerca e proposta scolastica, presentano il *Capability Approach* come strumento efficace nella promozione di interazioni sociali positive e rispettose della diversità, allo scopo di creare una cultura della pace all'interno dell'ambito dell'istruzione. Gli autori, in particolare, hanno analizzato come si sviluppa la costruzione della mascolinità, rilevando la stretta relazione tra genere e violenza scolastica e facendo emergere quanto i comportamenti dei ragazzi vengano influenzati in maniera considerevole dai loro compagni al fine di sentirsi accettati nel modello della mascolinità. Dallo studio di Rodríguez - Martínez e Calvo (2014) è emerso che in Andalusia, nell'anno accademico 2004-2005, le studentesse femmine sono state responsabili del 17,8% dei comportamenti gravemente scorretti che vanno ad incidere sulle interazioni sociali positive, mentre il restante 82% è stato messo in atto da studenti maschi utilizzando la violenza come espressione della loro mascolinità. Tuttavia, con il passare degli anni, la percentuale dei comportamenti scorretti compiuti dalle ragazze aumenta sempre più; ciò avviene proprio perché esse tendono a ricalcare il modello maschile preponderante e a causa di un'assenza di interventi concreti nel modello educativo. Pertanto, appare fondamentale decostruire questa idea di violenza strutturale e la disuguaglianza, aiutando i soggetti in formazione a raggiungere le capacità indispensabili per rimuovere gli ostacoli all'uguaglianza di genere, soprattutto a partire dell'educazione. Gli autori sostengono dunque la necessità di tracciare una rotta in

direzione di un modello educativo in cui bambini e bambine, in un clima di benessere e uguaglianza sociale, si sentano accettati così come sono, prevenendo fenomeni di conflitti scolastici e violenze di genere e garantendo loro la possibilità di vivere una vita di qualità.

L'elemento centrale rimane sempre e comunque la libertà: la libertà di scegliere, la libertà di essere, la libertà di diventare, la libertà di vivere liberamente. Può sembrare un gioco di parole ma occorre riflettere profondamente su queste espressioni per capire in che direzione si sta dirigendo la scuola che, in una prospettiva di *Long Life Learning*, non dev'essere solamente un mezzo per poter prepararsi alla vita, ma dovrebbe essere la vita stessa. La sfida dell'educazione di genere è proprio questa, l'insegnare ad essere, imparando a scoprire le proprie diversità e a riconoscere le proprie potenzialità attraverso un'analisi profonda di se stessi e degli altri, in un clima di accoglienza e valorizzazione delle unicità.

3.2. Il ruolo educativo della scuola

Frequentemente svalutata, la scuola assume un ruolo primario nell'educazione di genere, essendo uno dei primi contesti, oltre alla famiglia, in cui avviene la formazione dell'identità e la creazione delle prime relazioni sociali. Dopo aver largamente riflettuto sull'importanza di educare al rispetto reciproco e alla valorizzazione delle differenze, liberi da stereotipi di genere, occorre approfondire nel dettaglio quali possano essere i compiti della scuola proprio a tal riguardo. Innanzitutto, occorre analizzare profondamente i materiali didattici e i libri di testo che sono proposti, perché a volte celano la presenza di una molteplicità di stereotipi che verranno poi inconsciamente acquisiti da bambini e bambine. Infatti, "La scuola non è solo il luogo in cui si costruiscono e si consolidano gli apprendimenti disciplinari ma è il primo ambiente sociale in cui si impara a vivere rispettando gli altri con le loro differenze, le loro specificità e i loro bisogni" (Ulivieri, 1995, citato in Guerrini, 2017, p.11).

Quello scolastico appare come un contesto privilegiato per poter riflettere anche sugli stereotipi di genere, incoraggiando bambini e bambine ad uscire dai rigidi ruoli di genere che ci vengono imposti, offrendo loro l'opportunità di seguire le proprie aspirazioni e di realizzarsi pienamente e liberamente. La scuola è un luogo dove si

trascorrono molte ore al giorno e viene definita come un ambiente educativo proprio perché in questo contesto si possono apprendere anche valori importanti per la vita.

Riferendosi alla questione dei ruoli, sarebbe opportuno garantire a tutti l'opportunità di poter progettare percorsi scolastici e professionali che aprano la strada a nuove possibilità, come ad esempio incentivare bambine e ragazze a studiare materie STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica) e, allo stesso tempo, bambini e ragazzi a dedicarsi alle discipline letterarie e artistiche. Questa sottorappresentazione del genere femminile nelle materie STEM può portare le bambine a fare delle scelte fortemente influenzate dagli stereotipi di genere e ad una limitazione di opportunità nelle sfere scolastica e lavorativa. Spesso bambine e ragazze non si applicano nelle discipline scientifiche e tecnologiche a causa di una mancanza di autostima, percependo di non sentirsi adeguate e all'altezza dei compiti che vengono loro proposti. Block *et al.* (2022), con il loro studio, hanno esposto un campione di 336 bambini tra i sei e gli undici anni ad una vignetta illustrata o alla lettura di una breve storia, nelle quali fosse presente un contenuto stereotipato, neutro o contro-stereotipato. In una prima fase, gli autori hanno dimostrato come si sono modificati gli stereotipi di genere riguardanti la matematica nelle tre condizioni, sottolineando come, anche attraverso una semplice esposizione ad un determinato contenuto stereotipato, essi si possano rafforzare e possano avere delle ripercussioni sulla propria visione di sé.

Anche nella scelta dell'indirizzo di studio, si assiste a una tendenza di separazione tra maschi e femmine che trova la sua origine già dalla preferenza della scuola secondaria di secondo grado fino ad arrivare all'ingresso nel mondo del lavoro. Ne deriva che le ragazze prediligano i settori dell'educazione e della cura, caratterizzati principalmente da materie umanistiche e letterarie, mentre i ragazzi quelli scientifici e tecnologici. Una delle conseguenze principali di tale separazione è la "segregazione formativa" o "auto segregazione" (Guerrini, 2017, p. 52), fenomeno che coinvolge sia il genere femminile che quello maschile poiché entrambi sono coinvolti in una sottorappresentazione in uno dei due ambiti disciplinari.

Per superare questa divisione è necessario che le figure adulte di riferimento siano in grado di riflettere prima di tutto su se stesse, riconoscendo i propri preconcetti e modificando, se necessario, linguaggio, metodologie e attività didattiche a favore di un atteggiamento più inclusivo e maggiormente rispettoso delle pari opportunità. In secondo

luogo, occorre rivalutare gli obiettivi formativi, i contenuti affrontati e le risorse messe a disposizione, poiché spesso i materiali per l'apprendimento racchiudono stereotipi sia dal punto di vista lessicale che delle immagini. La scuola si dovrebbe impegnare a più livelli per poter creare un ambiente inclusivo, prestando attenzione non solamente ad un'uguaglianza di genere, ma indagando anche gli stereotipi legati alle diverse provenienze, culture, religioni, caratteristiche fisiche, etc..

Con riferimento al materiale didattico, è possibile scegliere appositamente libri che trattino tematiche di genere e che propongano modelli e ruoli alternativi; anzi, si potrebbe addirittura cercare gli stereotipi presenti in alcuni testi con i bambini e le bambine, facendo emergere anche i loro punti di vista e favorendo un dialogo costruttivo.

A tal proposito, Harrison (2022) ha avanzato una ricerca riguardante l'applicazione del *critical kidwatching* e della *critical literacy* nell'insegnamento in una classe quarta della scuola elementare, promuovendo delle strategie di lettura ai fini di un'esplorazione critica da parte degli alunni e delle alunne dei ruoli di genere presenti nei testi. Gli studenti coinvolti in questo studio si sono impegnati in diverse attività di lettura per discutere gli stereotipi di genere ed è proprio da loro che è emersa l'esigenza di potersi esprimere liberamente e porsi domande attraverso l'uso dell'indagine, discutendo e argomentando le proprie idee. A tal proposito si è presentata una tensione tra ciò che gli alunni e le alunne sapevano già e le nuove conoscenze acquisite dalla letteratura e dalle discussioni; proprio in questo si ribadisce il ruolo educativo della scuola, la quale dovrebbe lavorare insieme agli studenti per poter valutare criticamente ciò che viene loro proposto, come materiale scolastico e non, cercando di sfidare in qualche modo la scuola (Short & Burke, 1996; Oliver & Oesterreich, 2013).

Dal punto di vista legislativo, negli ultimi anni è stata prestata sempre più attenzione all'educazione di genere nell'ambiente scolastico, in un'ottica interculturale che sappia assumere la diversità come sfondo del "fare scuola". La Convenzione di Istanbul, divenuta poi Legge n. 119 per lo Stato Italiano nel 2013, si è posta come obiettivo il superamento degli stereotipi di genere e l'obbligo di "Predisporre un piano formativo che includa, tra le materie scolastiche, a ogni livello di istruzione, argomenti come l'uguaglianza di genere, la rottura dei ruoli stereotipati, il rispetto reciproco, la risoluzione non violenta dei conflitti nelle relazioni interpersonali [...] e di promuovere i principi di cui sopra anche nel contesto dell'educazione informale, cioè in ambito

sportivo, culturale e nei mass media” (Campagnaro, 2013). Con lo stesso proposito, nel 2014 il Disegno di Legge n. 1680, firmato dalla senatrice Fedeli, avanza l’idea di introdurre l’educazione di genere in tutti gli ordini e i gradi scolastici, allo scopo di una sensibilizzazione sulla tematica delle differenze di genere. Infine, tra le varie normative nazionali, si vuole concludere la breve rassegna presentando la Legge n. 107 del 13 luglio 2015, la “Buona scuola”, la quale sostiene la necessità di uno “Sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell’educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell’assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri” (art. 1, comma d) (Nota, Ginevra & Soresi, 2015, p. 243).

In generale, tutte queste indicazioni sono racchiuse in un concetto espresso nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione (Annali, 2012), dove si afferma che “Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppa un’identità consapevole e aperta”. Dunque, come sostiene Soci (2015) in *Da femmina e da maschio. Un progetto sull’identità e le differenze di genere nella scuola dell’infanzia*, “Non si tratta di una generica e banalmente retorica "apertura alle differenze", ma della capacità di cogliere nell’unicità di ogni individuo, in particolare in questo caso in cui si tratta di soggetti in formazione, il suo essere irripetibile, portatore di una specifica diversità data dalla molteplicità delle sue appartenenze familiari, storiche, sociali culturali, psichiche, relazionali e biologiche.”

Bagattini, Calzone e Pedani (2019) riportano i risultati emersi da alcuni interventi nelle scuole nell’ambito del Programma Operativo Nazionale (PON) *Per la scuola: competenze e ambienti per l’apprendimento 2014-2015*, riguardanti l’educazione di genere e alla parità, con un’attenzione specifica alla prevenzione della violenza di genere. In questa ricerca, il PON diventa uno strumento per supportare le azioni di educazione di genere all’interno del contesto scolastico e per contrastare la diffusione degli stereotipi e di atteggiamenti di discriminazione. Dall’analisi di ciò che è emerso finora, si sono potuti anche individuare alcuni indicatori per una buona pratica, tra i quali, a titolo esplicativo e non esaustivo, la necessità di formazione da parte degli/delle insegnanti e l’esigenza di garantire una certa continuità a livello temporale ed educativo dei progetti. Dalle

considerazioni siffatte, si può sostenere l'idea che non basti proporre ad alunni e alunne singoli interventi di educazione di genere tenuti da persone esterne ed esperte in materia, ma occorre piuttosto che questa visione di educazione diventi elemento fondativo di tutto il "fare scuola" e possa essere strettamente funzionale allo sviluppo di atteggiamenti di uguaglianza sociale.

3.3. Un'editoria scolastica di qualità

Spesso i bambini e le bambine, nel momento in cui entrano in una biblioteca o in una libreria, per un senso di sicurezza e familiarità, ricercano storie già conosciute e all'incirca con la stessa struttura narrativa. È necessario chiedersi, però, se si sia stata garantita loro l'effettiva possibilità di entrare in contatto con altre tipologie di libri; non significa dover necessariamente sostituire tutti gli altri testi, ma piuttosto fornire delle alternative seguendo il principio della varietà dell'offerta letteraria e formativa.

Esiste una considerevole molteplicità di case editrici che si occupano di pubblicare libri scolastici e diversi materiali per la scuola, ma solamente alcune di queste si distinguono per la qualità dei loro prodotti e per l'attenzione che dedicano alla ricerca di nuove modalità narrative, caratterizzate da illustrazioni e testi innovativi liberi da stereotipi. Nella Letteratura per l'Infanzia italiana, a differenza di altri Paesi come ad esempio la Francia, è sempre stato presente un atteggiamento di diffidenza nei confronti di tali proposte; conseguentemente, spesso si sono resi necessari il ricorso a pubblicazioni estere e la ricerca di altre case editoriali secondarie e più innovative presenti alle fiere dei libri (Rosi e Schiavon, 2021).

A livello internazionale, sono state svolte diverse ricerche riguardanti la rappresentazione del genere nelle immagini e nel linguaggio, portando tutte agli stessi risultati: gli stereotipi presenti nei libri di testo scolastici hanno la capacità di rafforzare le concezioni che bambini e bambine già possiedono e di influenzerli quotidianamente anche nelle scelte di vita. L'elaborato ha approfondito anche la ricerca di Moreno-Fernández *et al.* (2019), i quali hanno condotto uno studio proponendosi di analizzare nello specifico le rappresentazioni grafiche rivolte alla diversità di genere presenti nei libri di testo di tre principali case editrici spagnole, indirizzate al primo anno della scuola primaria in Andalusia (Spagna). Essendo le immagini uno strumento fondamentale per

trasmettere i contenuti, nonché uno degli elementi che catturano maggiormente l'attenzione di bambini e bambine, è importante che non sia presente alcun riferimento a stereotipi sessisti. Su un campione di 528 rappresentazioni grafiche è emerso che, nonostante molti libri di testo scolastici stiano cercando di cambiare le modalità con cui viene descritta la diversità, lo sforzo risulta insufficiente poiché la visione delle differenze è ancora estremamente limitata e non corrisponde minimamente alla realtà.

L'editoria scolastica italiana fortunatamente si sta direzionando verso una maggiore attenzione e sensibilità da parte di autori e redattori, alcuni dei quali si impegnano attivamente per la promozione della parità di genere e per una valorizzazione della diversità. Tra queste è possibile citare le case editrici Erickson, Zanichelli e De Agostini, che incoraggiano i lettori ad una visione inclusiva e non discriminatoria della realtà, proponendo anche progetti educativi e risorse digitali per sviluppare una maggiore consapevolezza degli stereotipi di genere presenti nei testi scolastici.

“Dagli anni Settanta si sono intraprese diverse ricerche sui testi adottati nelle scuole elementari. Da Mollo, (1970) a Chombart deLauwe (1971), Bereaud (1973) e Gallino in Italia (1973), i cui risultati coincidono con la raccolta di Belotti (1978), fino ad arrivare a Biemmi (2010) e poi Corsini, Scierri (2016). Il minimo comune denominatore è che i libri destinati ai bambini tendono a rappresentare una realtà sociale di diversi decenni fa. Negli studi presentati vengono presi in esame gli effetti che la rigida rappresentazione dei ruoli sessuali provoca sul bimbo e sulla bimba che crescono, sull'immagine di sé e sulle sue aspirazioni, poiché i libri forniscono modelli di ruolo: immagini di ciò che il bambino potrà e vorrà essere da grande.” (p. 95).

Scierri (2017) approfondisce gli sviluppi dell'editoria scolastica in Italia, dove con la Legge n. 119/2013 e il relativo *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere* (richiamato anche nella Legge n. 107/2015), si pone attenzione alla scelta e all'adozione di testi scolastici che sappiano educare al rispetto tra i generi e alla parità. Anche il progetto Polite (Pari Opportunità nei Libri di Testo), subordinato a questa proposta, riflette profondamente sul linguaggio presente nei libri di testo e sugli stereotipi di genere che essi veicolano e che vengono trasmessi ai bambini e alle bambine che li utilizzano. Dalla ricerca di Scierri su diverse case editrici contemporanee, applicando un confronto temporale con i dati emersi dallo studio di Biemmi, risulta che non ci siano grandi differenze e dunque, nonostante ci sia stata una grande adesione al codice di

autoregolamentazione Polite, probabilmente non ci sono ancora quella consapevolezza e quelle attenzioni necessarie per scardinare gli stereotipi di genere. Non si può dire che ci sia stata una regressione in tale prospettiva, poiché tutte queste spinte, e il particolare il codice di autoregolamentazione Polite, hanno portato ad una maggiore sensibilità e posto le basi per un cambiamento sostanziale della direzione dell'editoria scolastica.

Nella convinzione che siano necessarie nuove chiavi di lettura della realtà e profonde revisioni dei materiali didattici e degli approcci disciplinari, ci si propone di presentare alcuni accorgimenti che è possibile applicare in maniera concreta.

Secondo Giannini Belotti (1978), la Letteratura per l'Infanzia e l'editoria scolastica, costituiscono potenti strumenti di trasmissione culturale di valori e stereotipi ad essi sottesi e per questo è indispensabile che il materiale didattico sottolinei le stesse possibilità di scelta tra uomini e donne (a livello scolastico, lavorativo, nell'ambiente della casa e della famiglia). Occorre, inoltre, dare ad entrambi i generi la stessa visibilità e rilevanza, con conseguente parità anche dal punto di vista delle descrizioni evitando qualsiasi riferimento non pertinente a sfondo sessuale.

Biemmi (2010) dedica un'attenzione particolare ai libri di testo rivolti alla Scuola Primaria, sostenendo che è proprio in questo contesto che si inizia a lavorare in maniera più approfondita sui testi scolastici e sui libri di narrativa, i quali permettono la costruzione di un immaginario maschile e femminile, andando ad influenzare le possibilità di formazione dell'identità di genere e la percezione della realtà. La ricerca dell'autrice si concentra sulle proposte di alcuni testi scolastici per la classe quarta elementare di 10 diverse case editrici di rilievo, offrendo un'analisi critica dei risultati e proponendo strumenti utili per poter valutare in un'ottica di genere il materiale rivolto alle scuole. Si può concludere affermando che l'editoria scolastica italiana si sta spingendo oltre per quanto riguarda la promozione di una visione inclusiva e di parità, ma è indispensabile compiere ulteriori sforzi in tale direzione cercando di indebolire gli stereotipi di genere e presentando modelli realistici della società e dei fenomeni che la caratterizzano. Sicuramente la rivisitazione dei libri di testo è uno dei passi fondamentali per iniziare a dirigersi verso un'ottica di genere, tuttavia, anche la scuola si dovrebbe impegnare su diversi ambiti, rivisitando ad esempio i programmi scolastici e le discipline di insegnamento, considerando l'educazione di genere come aspetto principale per un'educazione completa e di qualità.

3.4. Verso una nuova idea di scuola

Negli ultimi anni si è percepita sempre di più, e con una certa urgenza, la necessità di una riforma del sistema educativo e scolastico da più fronti, allo scopo di riuscire a superare le sfide anche più complesse che caratterizzano il mondo moderno.

Arrivati a questo punto, sorge spontanea una domanda: “Cosa può fare la scuola per smontare quelle ‘gabbie di genere’ che limitano le proiezioni future di ragazzi e ragazze e li indirizzano verso mete precostituite?” (Biemmi, 2016, p. 67).

Occorre innanzitutto una formazione specifica per tutti coloro che lavorano all’interno dell’ambiente scolastico, per fare in modo che essi assumano consapevolezza degli stereotipi di genere presenti in maniera inconscia nelle loro menti e, in modo più esplicito, nel materiale didattico proposto agli alunni e alle alunne. Proprio per tale ragione, “Aprirsi all’autoriflessione significa riconoscere che non siamo neutri di fronte al sapere, ma siamo donne e uomini, portatrici di storie e biografie, con incontri importanti, letture, momenti significativi sotto il profilo del genere” (Danieli, 2020, P. 131). In secondo luogo, sarebbe opportuno proporre dei percorsi educativi allo scopo di sostenere anche i più piccoli nella formazione dell’identità di genere e di educazione alle pari opportunità, basandosi sempre sui principi del rispetto e della libertà.

Guerrini (2017) dichiara che “Una scuola inclusiva riconosce, valorizza ed educa al valore della differenza (culturale, linguistica, negli stili di apprendimento, di genere) nella garanzia delle pari opportunità formative. Una delle prime differenze che bambini e bambine riconoscono nei primi anni di vita è proprio quella di essere maschio o femmina: da questa è opportuno iniziare a lavorare per abituare al riconoscimento e al rispetto poi di tutte le altre differenze”. (p. 187). È importante promuovere quindi un ambiente scolastico accogliente, che possa sostenere gli alunni e le alunne nello sviluppo di competenze e capacità necessarie per riuscire ad affrontare le sfide del futuro, ma soprattutto nella formazione della propria identità. La scuola dovrebbe personalizzare l’apprendimento rendendolo più adatto alle esigenze individuali di ciascuno; collaborare con le altre agenzie educative per garantire un’educazione da più prospettive; essere flessibile per quanto riguarda anche le proposte didattiche e le esperienze educative. Oltre al prestare particolare attenzione al linguaggio che, come già visto in precedenza, è uno

degli elementi principali nell'educazione di genere, nella pratica scolastica si possono includere anche diverse metodologie attive e dei nuovi setting di apprendimento che permettano di rendere l'ambiente più inclusivo attraverso la partecipazione di tutti. Tra le varie attività che l'insegnante può presentare alla classe, Guerrini (2017) avanza la proposta di biografie eccezionali che raffigurano modelli nuovi, tenendo anche presenti i vari contesti socioculturali e storici. Una seconda metodologia potrebbe essere la narrazione di esperienze personali di persone comuni che appartengono al genere maschile o femminile, anche tramite interviste, partendo proprio dalle curiosità e dalle domande di bambini e bambine. Sicuramente, un aspetto indispensabile nella didattica a scuola riguarda la scelta accurata da parte delle figure educative della Letteratura per l'Infanzia e dei libri di testo. Dopo aver acquisito tali consapevolezza e aver adottato queste accortezze, si potrebbe pensare di svolgere anche un lavoro sugli stereotipi e sui luoghi comuni, provando a decostruirli e ricercando altre immagini del mondo non stereotipizzate ma corrispondenti effettivamente ad una realtà multiculturale e multidimensionale, sempre più complessa ed eterogenea e in continuo cambiamento.

Alcuni segnali positivi di sviluppo in Italia, riguardanti l'educazione di genere, si sono manifestati nel corso degli ultimi anni, a partire dal Decreto Legge n. 104 del 12 settembre 2013, "Misure urgenti in materia di istruzione", il quale prevede alcune attività di formazione per il personale scolastico e si prefigura lo scopo di accrescere e potenziare le competenze che fanno riferimento "all'educazione all'affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere". Inoltre, a distanza di qualche anno, la Legge n. 107/2015 sulla "Buona Scuola" prevede anche la necessità per tutti gli ordini di scuole e di grado di direzionarsi verso "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 genitori" (Biemmi, 2016, p. 68).

Per concludere, come sostiene Margiotta (2017) "Ogni trasformazione è un processo di meta-morfosi. Un cambiamento di stato, ovvero un cambiamento di forme, che raggiunge soglie inedite di conformazione" (p. 13). Occorre dunque una metamorfosi della scuola, un processo di trasformazione in un'altra realtà più ampia e aperta a saper svelare anche gli aspetti meno conosciuti che il termine "educazione" racchiude.

In questo elaborato sono stati approfonditi diversi aspetti riguardanti la consapevolezza pedagogica di genere che le figure educative dovrebbero assumere in qualunque momento e in qualsiasi situazione, avendo queste ultime un ruolo importante nelle vite dei bambini e delle bambine che incontrano. La scuola al giorno d'oggi deve affrontare una molteplicità di sfide e, tra queste, riveste una posizione principale la promozione di un'educazione inclusiva, un'educazione rispettosa delle diversità... un'educazione alle pari opportunità.

“Non andare dove il sentiero ti può portare; vai invece dove il sentiero non c'è ancora e lascia dietro di te una traccia”

(Ralph Waldo Emerson)

IL DISEGNO DI RICERCA

4. CAPITOLO IV: PROPOSTA PEDAGOGICO – DIDATTICA

“Il libro crea una finestra sul mondo, soprattutto quando non si ha un’esperienza concreta e tangibile di una determinata realtà. Le storie sono un veicolo per creare modelli, valori e contesti. [...] È importante quindi insegnare, comprendere e conoscere tutte le forme di diversità già nell’età infantile perché il bambino tramite la conoscenza dell’altro assume una conoscenza di sé, una formazione di un’identità personale e di una convivenza civica.”

(Tamara Zappaterra)

4.1. Interrogativo di ricerca

Sulla base delle considerazioni teoriche esposte nei capitoli precedenti, il presente lavoro di ricerca si propone di verificare se, attraverso l’utilizzo di alcune alternative di albi illustrati, svincolati da stereotipi di genere, i bambini e le bambine di 10-11 anni riescano ad allenare uno sguardo critico e consapevole, riconoscendo la presenza di pregiudizi e stereotipi che sono quotidianamente trasmessi (sia direttamente sia indirettamente) dai genitori, dal gruppo dei pari, dal contesto scolastico e/o dai prodotti mediatici.

Il lavoro esposto muove da un approccio interrogativo, per il quale ci si chiede se sia possibile leggere con una visione più libera da stereotipi e se, tramite la proposta di testi di Letteratura per l’Infanzia altrettanto attinenti alla complessa realtà in cui viviamo, si possano proporre diversi modelli di personaggi, comportamenti e situazioni che criticano le convenzioni sociali raffigurate e tradizionalmente veicolate da parole e immagini. Ci si propone poi di verificare in maniera empirica l’efficacia dell’albo illustrato verificando se esso può portare al riconoscimento e alla decostruzione degli stereotipi e analizzando quale tipologia di diversità di genere possa essere trasmessa attraverso l’utilizzo di questo strumento molto diffuso.

Il principale interrogativo che ha guidato la ricerca si può riassumere dunque nella domanda: “È possibile che le bambine e i bambini sappiano riconoscere e decostruire alcuni degli stereotipi di genere attraverso la Letteratura per l’Infanzia?”

Questa ricerca vuole offrire quindi un’opportunità per riflettere sul ruolo della scuola nell’educazione di genere e alle pari opportunità, offrendo delle alternative di lettura che possano aprire l’immaginario dei soggetti in formazione, fornendo loro delle modalità accessibili di decostruzione degli stereotipi e favorendo atteggiamenti di rispetto reciproco e di accoglienza della diversità in tutte le sue forme.

4.1.1. Ipotesi di ricerca

Dal presente interrogativo di ricerca – e sulla base degli strumenti utilizzati (che saranno meglio descritti nel paragrafo 4.4.1. *Strumenti*) – emergono le seguenti ipotesi di ricerca specifiche.

In una prima fase del progetto (fase pre-test), ci si aspetta che le preferenze dei maschi e delle femmine siano diverse sotto i vari profili indagati: giochi, discipline scolastiche, considerazioni sull’altro sesso e professioni. In particolare, si ipotizza che il genere maschile dimostri una maggiore preferenza per alcune tipologie di giochi quali automobiline, videogiochi e giochi di movimento; mentre il genere femminile per i giochi di attività domestiche, con le bambole e disegnare e/o colorare, in quanto tali propensioni sono tendenzialmente veicolate dai mass media, dalla pubblicità stessa dei giochi e dal contesto familiare e sociale (Guerrini, 2017).

Con riferimento all’ambito scolastico, invece, si ipotizza che la preferenza dei bambini ricada su materie scientifiche (tra cui matematica e scienze), mentre quella delle bambine su materie umanistiche (quali italiano e storia). Tale ipotesi discende dall’analisi degli studi di Block *et al.* (2022) meglio descritti e analizzati nel Terzo Capitolo.

Per quanto riguarda invece le considerazioni personali che il gruppo maschile ha del gruppo femminile e viceversa, si prevede che emergano i connotati tradizionalmente associati alla figura maschile (forza, abilità, intelligenza) e a quella femminile (sensibilità, pacatezza, bellezza), data la generale tendenza di ricondurre tali caratteristiche rispettivamente ai maschi e alle femmine (Rosi & Schiavon, 2021).

Infine, per quanto riguarda le preferenze dei bambini e delle bambine sulle professioni future ci si aspetta innanzitutto che i bambini optino per una professione lavorativa futura che ambisca ad una carica importante o in ambito tecnico/scientifico o sportivo, mentre le bambine per una professione che preveda la cura della persona o comunque che abbia un risvolto sociale rilevante. Tali propensioni sono state analizzate da Guerrini (2017) e si basano sulla percentuale di uomini e donne da cui vengono svolte le diverse professioni riferite ai dati Istat 2008-2012.

Da ultimo, in linea generale, si ipotizza che siano già presenti e consolidati tra i bambini e le bambine alcuni stereotipi di genere (principalmente sui colori, sui giochi, sulle professioni future, ma anche su sport e caratteristiche dell'altro sesso) e che gli stessi emergano sia direttamente che indirettamente dalle risposte da loro formulate. Tale supposizione muove dalla panoramica di Fierli *et al.* (2015), secondo la quale la fase più critica per quanto riguarda la trasmissione e l'acquisizione di stereotipi di genere inizia verso i cinque anni. Da tale panoramica si può presupporre come, nella fascia d'età presa in considerazione, siano sicuramente rinvenibili alcuni stereotipi di genere.

Di conseguenza, in una prima fase, tramite la sottoposizione agli alunni e alle alunne di un pre-test (come meglio descritto e analizzato nel paragrafo 4.4.2. Questionario pre-test: un'analisi iniziale dei dati), si andrà a verificare se le loro convinzioni e attitudini corrispondano alle ipotesi di ricerca specifiche sopra esposte, al fine di individuare e di analizzare sia l'eventuale presenza di stereotipi di genere, sia l'eventuale e probabile limitazione e influenza che questi esercitano su bambini e bambine. Tale analisi ha permesso di gettare le basi per lo sviluppo e la progettazione di attività specifiche, come meglio descritte nei prossimi paragrafi, al fine di rispondere all'interrogativo di ricerca sopraindicato.

L'ipotesi assunta per il post test si basa sull'idea che nella classe in cui è stata proposta la lettura di alcuni albi illustrati alternativi e di diverse attività ad essi collegate, ci sia una minor percezione stereotipata dei generi e un atteggiamento di maggior apertura. In particolare, successivamente al progetto, le ipotesi considerate sono principalmente tre:

- si ipotizza un cambiamento in una prospettiva generale più inclusiva del gioco, specialmente nel considerare che tutti i giochi siano adatti a tutti;

- si ipotizza una modifica delle risposte di bambini e bambine alla presenza degli stereotipi proposti a favore di un pensiero che non sia aderente ad essi; e
- si ipotizza una variazione della concezione che alcuni lavori possano essere più adatti agli uomini o alle donne, in un'assunzione di maggior apertura alle possibilità.

4.2. Motivazioni che hanno guidato la ricerca

La principale motivazione che ha accompagnato tale ricerca si basa principalmente su una sensibilità personale alla tematica degli stereotipi di genere nonché sulla convinzione che, attraverso una molteplicità di strumenti (tra cui la Letteratura per l'Infanzia), la scuola possa avere un ruolo fondamentale nell'educazione di genere e alle pari opportunità, come si è già affermato nel Terzo Capitolo. In particolare (come riferito al paragrafo 3.4. Verso una nuova idea di scuola), Biemmi (2016) afferma che il contesto scolastico e coloro che vi lavorano all'interno abbiano una funzione essenziale nel guidare i bambini e le bambine ad uscire dalle "gabbie di genere". A supporto di tale ipotesi, Nota et al. (2015) riportano i suggerimenti di Sapon-Shevin (2010) per la costruzione di una comunità inclusiva che sappia valorizzare l'eterogeneità e anche le unicità di ciascuno. Infatti, proprio riferendosi a quest'ultimo aspetto, l'autrice sostiene che "Nello stesso tempo, le unicità possono permettere di considerare l'idea di 'integrità', ovvero il concetto che un individuo è una totalità complessa che proprio grazie al rispetto delle differenze ha più possibilità di fiorire" (Nota, Ginevra & Soresi, 2015, p. 230).

La seguente proposta didattica vuole presentarsi come esempio di una delle molte strategie educative che è possibile applicare all'interno del contesto scolastico per poter arrivare direttamente ai bambini e alle bambine (in questo caso di età compresa tra i 10 e gli 11 anni), permettendo loro di assumere uno sguardo maggiormente critico, consapevole ed esperto nel riconoscimento e nella decodifica degli stereotipi. In questo modo, è possibile sostenere una crescita libera da condizionamenti esterni e la formazione di una propria identità di genere che si riesca percepire aderente con il proprio essere e le proprie aspirazioni.

Questi atteggiamenti rivolti alle pari opportunità di genere e alla valorizzazione delle differenze dovrebbero essere considerati alla base del "fare scuola" e trasversali alle varie discipline scolastiche, sempre in ottica di sviluppo di competenze e consapevolezza

sociali e civiche, fondamentali nella formazione di futuri cittadini e cittadine (Biemmi, 2016). Se da un lato uno degli obiettivi della scuola è la sensibilizzazione anche dei più piccoli verso tali tematiche, dall'altro quest'ultima assume un valore significativo nella prevenzione di atteggiamenti di discriminazione e di violenza, in tutti i contesti di vita, a partire dalla famiglia, dal contesto scolastico, dalla società, fino ad arrivare ad una futura occupazione lavorativa.

L'educazione in tale prospettiva di uguaglianza di genere e di pari opportunità è un'educazione che coinvolge più elementi: il linguaggio, le espressioni comuni, le immagini, gli atteggiamenti. Proprio per la sua natura poliedrica, sarebbe importante avere a disposizione un'altrettanta molteplicità di strumenti e metodologie garantendo innanzitutto interventi di informazione e sensibilizzazione, nonché di riflessione e applicazione di ciò che si è appreso (principi che si è cercato di considerare anche in questa proposta didattica).

La Letteratura per l'Infanzia, ancor oggi troppo sottovalutata, acquisisce un grande potenziale per sviluppare un senso critico e uno sguardo consapevole (Fierli *et al.*, 2015) ma, allo stesso tempo, se non adeguatamente utilizzata, può portare ad un rinforzo delle opinioni dominanti e degli stereotipi sessisti (processo che avviene spesso inconsapevolmente),

La proposta laboratoriale si pone dunque come obiettivi specifici: la promozione di una molteplicità di valori; lo sviluppo di un pensiero critico e analitico di coloro a cui è rivolta; l'offerta di diversi stimoli (emotivi, sensoriali e cognitivi) e modelli alternativi riguardanti le questioni di genere; la rottura degli schemi tradizionali; la valorizzazione della diversità e della parità di opportunità tra i generi; il favorire atteggiamenti di discussione costruttiva e di apprendimento cooperativo.

L'importanza di questi ultimi due obiettivi specifici, e in generale l'importanza della scuola nell'educazione di genere sono ribaditi anche dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (DM del 16 novembre 2012, n. 254) nel primo capitolo rubricato "cultura, scuola, persona" affermano che "[...] Alla scuola spetta il compito di fornire i supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza, nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno. [...] non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti nella loro pura

e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture in un confronto che non elude a questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola, in maniera vicendevole, la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri”.

Inoltre, tale concetto viene ribadito dalla Legge n. 128 del 2013, la quale pone l’attenzione sulla “Necessità delle scuole di favorire nei giovani l’aumento delle competenze relative all’educazione, all’affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere”.

Partendo da tali presupposti e dal riconoscimento a livello istituzionale dell’importanza di affrontare la tematica degli stereotipi di genere all’interno contesto scolastico, è stata ideata e realizzata la proposta didattica che sarà analizzata in maniera più approfondita di seguito.

Nei prossimi paragrafi verranno presentati il contesto e i destinatari a cui il progetto è rivolto, gli strumenti utilizzati (consenso informato e questionario utilizzato sia nel pre che nel post test) per passare poi alla descrizione della procedura applicata per la raccolta dei dati. Infine, sarà esposta un’analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti.

4.3. Contesto e destinatari

La classe all’interno della quale è stato svolto il progetto di laurea è la classe 5° E della Scuola Primaria “Monte Ortigara” di Asiago dell’Istituto Comprensivo Statale “Patrizio Rigoni”. La classe è composta da 8 bambini e 6 bambine, per un totale di 14 alunni/e (di età compresa tra i 10 e gli 11 anni), tra i quali vi è la presenza di alcuni allievi di origini straniere e un soggetto con certificazione ai sensi della Legge n. 170 del 2010. Come dichiarato anche nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa dell’IC di Asiago per il triennio 2022-2025, l’istituto si propone di valorizzare la scuola come comunità educante attiva, aperta e collaborativa con il territorio, sviluppando con esso un legame significativo. Per quanto riguarda l’area dell’educabilità inclusiva, si ribadisce la centralità degli alunni e delle loro esperienze all’interno dei processi di insegnamento e di apprendimento, rendendoli protagonisti attivi della loro formazione. La scuola si

propone inoltre di ricercare metodologie per una didattica basata sul rispetto dei bisogni di ciascuno e su pratiche inclusive delle diversità, promuovendo percorsi di personalizzazione degli interventi educativi e didattici.

L'Istituto Comprensivo avanza diversi progetti che coinvolgono la Scuola Primaria di Asiago, riguardanti lo sport, la musica, la robotica e anche l'educazione civica. La proposta didattica di seguito presentata ha voluto proprio inserirsi all'interno dell'ambito di educazione civica, ritenendo l'educazione di genere uno dei bisogni formativi che necessita maggiormente di essere approfondito tramite alcuni progetti e, in generale, nella pratica didattica quotidiana.

All'interno della classe non sono stati individuati particolari atteggiamenti di discriminazione nei confronti del genere maschile e femminile, tuttavia, si possono osservare comunque degli aspetti stereotipanti in alcune espressioni linguistiche da loro utilizzate, così come nelle attività in cui viene loro richiesto di dividersi spontaneamente a gruppi, nonché nei momenti di gioco libero in cui emerge una divisione tra maschi e femmine. Inoltre, la disponibilità non scontata ad accogliere tale progetto da parte delle insegnanti di classe e il loro riscontro positivo per la proposta è stata una grande opportunità per poter rendere concreta l'idea progettuale.

Come classe di controllo è stata scelta invece la classe 5°D, composta da 16 alunni/e e, nel dettaglio, da 9 bambini e 7 bambine. La possibilità di riferirsi ad un gruppo di controllo è stato un elemento molto utile, specialmente per quanto riguarda l'analisi dei dati del questionario finale (post-test), poiché ha permesso un confronto tra le due classi, verificando anche l'efficacia della proposta didattica.

Infine, occorre precisare che la mancanza di conoscenza reciproca tra la laureanda e gli/le alunni/e è stata una condizione arricchente in quanto ha garantito una maggiore oggettività degli interventi e delle relazioni che si sono instaurate all'interno della classe.

4.4. Gli strumenti

4.4.1. Il consenso informato

Dopo aver ricevuto l'approvazione del progetto da parte del Dirigente Scolastico e delle insegnanti, si è richiesto il consenso informato anche ai genitori degli alunni e delle alunne di entrambe le classi, presentando loro il progetto (argomenti dei vari incontri, tempistiche, questionari, metodologie). Si è ritenuto infatti fondamentale specificare quali argomenti sarebbero stati trattati, dal momento che da parte di alcuni genitori è emerso spesso il timore dovuto alla complessità e alla delicatezza della tematica (si consideri che in altre scuole è stato proprio questo aspetto a limitare la proposta didattica).

Inoltre, anche gli alunni e le alunne sottoposti all'indagine sono stati informati del fatto che alcuni dei loro prodotti e parti delle discussioni emerse in classe sarebbero stati inseriti all'interno del presente documento di laurea; questa chiarificazione è stata uno stimolo anche per loro nello svolgere le attività con un atteggiamento di serietà e collaborazione.

La possibilità di avere avuto la documentazione necessaria per quanto riguarda le autorizzazioni dei genitori e del Dirigente Scolastico ha permesso di poter proseguire il progetto in maniera serena e consapevole, avendo ottenuto l'approvazione di tutte le parti.

4.4.2. Il questionario pre e post test

Nella fase iniziale di ricerca, attraverso un questionario pre-test, si è voluto indagare se nei bambini e nelle bambine di classe quinta della Scuola Primaria fossero presenti percezioni stereotipate riguardanti il genere maschile e femminile ed, eventualmente, a quali aspetti fossero relazionati. Per mantenere il medesimo criterio di indagine, lo stesso questionario è stato successivamente riproposto anche in una fase post test per verificare se vi fossero subentrate delle modifiche nelle risposte degli alunni e delle alunne, per mantenere lo stesso criterio.

Per la realizzazione del questionario sono state proposte alcune domande tratte dalla ricerca di Valentina Guerrini (2017) pubblicata nel volume *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*, adattando alcuni aspetti in maniera più aderente allo scopo della successiva proposta didattica. In particolare, è opportuno

segnalare che, da tali domande, sono stati rimossi alcuni elementi, come i riferimenti ai contributi dei bambini e delle bambine nelle faccende domestiche e le domande riguardanti l'utilizzo del computer, poiché si è preferito indagare altri aspetti che verranno di seguito presentati. Infine, è stata anche tralasciata l'ultima fase del questionario di Guerrini in cui veniva chiesto agli alunni e alle alunne di disegnare una persona che stava lavorando nell'ambito della scienza, poiché è stata ritenuta una domanda troppo specifica.

Sono state aggiunte invece alcune domande riguardanti le caratteristiche e gli atteggiamenti associati alle categorie dei maschi e delle femmine, sostenendo l'importanza di conoscere più approfonditamente le loro concezioni a riguardo.

Un aspetto importante che caratterizza il presente questionario è la richiesta di inserire come unico dato anagrafico, oltre alla classe frequentata, se i partecipanti fossero maschi o femmine; in tal modo è stato possibile analizzare successivamente i dati paragonando le risposte date da uno o dall'altro sesso, e verificando se fossero presenti delle differenze di percezioni e preferenze tra i due sessi.

Si tratta di un questionario anonimo semi-strutturato, scelta dettata dalla necessità di raccogliere dati di diverso tipo, composto da un totale di 15 domande, in alcune delle quali veniva richiesto di segnare quale fosse la risposta più giusta secondo i bambini e le bambine (sì-no), la frequenza con cui vengono compiute determinate azioni (sempre-spesso-qualche volta-mai) oppure il grado di accordo espresso in relazione a delle affermazioni (sono d'accordo - sono abbastanza d'accordo - non sono per niente d'accordo). L'ultima sezione chiedeva agli alunni e alle alunne di indicare con una crocetta quali tra i lavori proposti (declinati appositamente al maschile e al femminile per non influenzare la scelta) secondo la loro opinione potessero essere lavori "più adatti" agli uomini, alle donne o ad entrambi. Le risposte chiuse hanno permesso di avere una maggior validità euristica offrendo la possibilità di indagare diversi aspetti, mentre le domande aperte hanno consentito di avere un approfondimento descrittivo per comprendere in maniera più specifica e personalizzata le impressioni individuali.

Con il questionario si vanno ad indagare cinque macro-tematiche quali: i giochi, le discipline scolastiche, le preferenze e le concezioni riguardanti i generi maschile e femminile, e, infine, l'aspetto lavorativo. Viene di seguito presentata la struttura del questionario somministrato.

La prima sezione del questionario vuole sondare la preferenza e la frequenza di gioco dei bambini e delle bambine. Nella prima domanda del questionario è stato chiesto di indicare la frequenza (in termini temporali: sempre, spesso, qualche volta, mai) con cui i bambini e le bambine si dedicano ai diversi giochi. Occorre specificare che alla voce “giochi attività domestiche” si fa riferimento ai giochi simbolici in cui si riproducono alcune attività domestiche, tra le quali fare finta di fare i genitori oppure fare la spesa.

Il secondo quesito indaga le preferenze di gioco riguardo ai due generi, con la possibilità di inserire un massimo di tre risposte ciascuno.

La terza domanda del questionario è orientata a comprendere con quale sesso preferiscano giocare i maschi e le femmine.

La quarta domanda invece chiede di indicare, rispondendo in maniera affermativa o negativa, se nella propria opinione personale si ritenga che esistano giochi da maschi e femmine; nella seconda parte della domanda viene chiesto eventualmente di elencarli.

Successivamente, le domande cinque, sei e sette richiedono di indicare la materia scolastica preferita, quella in cui si sentono più capaci e quella invece in cui riscontrano maggior difficoltà, motivando le risposte.

Un altro aspetto che la presente ricerca ha ritenuto importante rilevare è riferito a quali caratteristiche del genere maschile piacciono di più e di meno alle bambine, e quali caratteristiche del genere femminile piacciono di più e di meno ai bambini. L’aspetto è stato indagato anche chiedendo agli alunni e alle alunne di motivare le loro scelte. Questi aspetti sono stati individuati con le domande otto, nove, dieci e undici.

Partendo dal presupposto che il lavoro finora presentato si è posto come obiettivo quello di indagare e conoscere le preferenze (riferite ai giochi e alle discipline scolastiche) dei bambini e delle bambine delle due classi, si è reso necessario a questo punto analizzare più in profondità quali fossero le concezioni di tali soggetti relativamente ad alcuni degli stereotipi di genere più diffusi. La richiesta della domanda dodici è proprio quella di indicare con una crocetta il proprio grado di accordo con le affermazioni proposte (sono d’accordo, sono abbastanza d’accordo, non sono per niente d’accordo).

Si è passati poi ad analizzare l’ambito lavorativo. Una delle domande che i bambini e le bambine si sentono chiedere spesso, soprattutto durante gli anni della Scuola Primaria nei quali inizia ad esserci una minima consapevolezza del loro avvenire, è: “*Quale lavoro ti piacerebbe fare da grande? Perché?*”. Sostenendo l’importanza di rilevare quali siano

le professioni scelte dai bambini e dalle bambine, nel questionario menzionato sono state inserite alcune domande riferite a tale argomento, proprio allo scopo di comprendere se, tra i bambini e le bambine, vi sia un'effettiva limitazione dovuta a condizionamenti sociali e culturali. In particolare, la domanda tredici richiedeva di indicare quale lavoro si sarebbe voluto fare da grandi e la domanda quattordici quale non si sarebbe mai voluto fare. A conclusione del questionario è stato chiesto ai bambini e alle bambine se, secondo la loro opinione, vi fossero dei lavori più adatti agli uomini o alle donne, oppure se essi fossero adatti ad entrambi i sessi. A tal proposito è utile evidenziare la scelta specifica per quanto riguarda la decisione di esplicitare sia il femminile che il maschile nella declinazione dei termini.

QUESTIONARIO CLASSE QUINTA

Ricorda: non ci sono risposte giuste o sbagliate, il questionario serve per una ricerca, per conoscere le vostre idee e preferenze riguardo ad alcune attività, materie scolastiche e professioni.

Classe

MASCHIO

FEMMINA

1) Quanto spesso fai i seguenti giochi? Metti una X nella casella corrispondente.

GIOCHI	SEMPRE	SPESSO	QUALCHE VOLTA	MAI
Giochi di movimento (pallone, correre...)				
Automobiline o trenini				
Giochi in scatola o da tavolo				
Costruzioni e puzzles				
Disegnare o colorare				
Bambole o Barbie				
Giochi di attività domestiche (fare i genitori, spesa...)				
Videogiochi e computer				

2) Qual è o quali sono i tuoi giochi preferiti? (Scrivine al massimo 3)

.....
.....

3) Con chi preferisci giocare?

- Con i maschi
- Con le femmine
- Sia con i maschi che con le femmine
- Da solo/a
- Altro (fratello, sorella, genitori...)

4) Secondo te esistono giochi da maschi e da femmine?

- Sì, alcuni giochi sono più adatti ai maschi e altri alle femmine
- No, tutti i giochi sono adatti a tutti

Rispondi solo se hai risposto sì alla domanda 4

Quali sono secondo te i giochi più adatti alle femmine?

.....
.....

E quelli più adatti ai maschi?

.....
.....

5) Qual è la tua materia preferita? Perché?

.....
.....

6) In quale materia ti senti più bravo/a?

.....

7) Quale materia ti sembra più difficile? Perché?

.....
.....

8) Cosa ti piace di più dei maschi? E perché?

.....

.....

9) Cosa ti piace di più delle femmine? E perché?

.....

.....

10) Cosa non ti piace proprio dei maschi? E perché?

.....

.....

11) Cosa non ti piace proprio delle femmine? E perché?

.....

.....

12) Metti una X nella casella corrispondente, in base a quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni.

	Sono d'accordo	Sono abbastanza d'accordo	Non sono per niente d'accordo
Il rosa è un colore da femmina			
L'azzurro è un colore da maschio			
Solo i maschi possono giocare a calcio			
Solo le femmine possono fare danza			
I supereroi sono solo per i maschi			
Le principesse sono solo per le femmine			
I maschi non piangono mai			
Le femmine non possono fare "il capo"			

13) Quale lavoro ti piacerebbe fare da grande? Perché?

.....
.....

14) Quale lavoro invece non faresti mai? Perché?

.....
.....

15) Pensa se secondo te ci sono dei lavori più adatti agli uomini o alle donne oppure se sono adatti sia agli uomini che alle donne, poi metti una X sulla casella corrispondente. Ricorda: non ci sono risposte giuste o sbagliate, ognuno deve esprimere ciò che pensa!

LAVORO	UOMINI	DONNE	ENTRAMBI
Veterinario/veterinaria			
Negoziante			
Dottore/dottoressa			
Insegnante			
Autista (autobus, taxi)			
Scienziato/scienziata			
Avvocato/avvocata			
Ballerino/ballerina			
Ingegnere/ingegnera			
Libraio/libraia			
Poliziotto/poliziotta			
Cuoco/cuoca			
Architetto/architetta			
Cantante			
Ricercatore/ricercatrice			
Aviatore/aviatrice			
Pilota			
Capitano/capitana			
Pizzaiolo/pizzaiola			
Arbitro/arbitra			
Sarto/sarta			

4.5. Procedura

La raccolta dei dati è stata effettuata attraverso la somministrazione del questionario sia alla classe sperimentale 5°E che a quella di controllo 5°D e tale strumento è stato utilizzato sia nel pre-test che nel post-test. Questo è servito in un primo momento per far emergere le percezioni stereotipizzate dei bambini e delle bambine e successivamente, alla fine dei cinque incontri con la classe sperimentale, per poter verificare se effettivamente queste fossero cambiate e in quale misura.

Il confronto tra il gruppo sperimentale e di controllo ha permesso, nel caso del pre-test, di avere una panoramica più ampia delle risposte date dagli alunni e delle alunne e, invece, nel caso del post-test di avere la possibilità di comparare i dati delle due classi.

Complessivamente, considerando entrambe le classi, sono stati compilati 60 questionari (comprendendo pre-test e post-test), dei quali 34 da maschi e 26 da femmine. È utile sottolineare in questa sede che non si è verificato alcun caso in cui le risposte non siano state date o non siano state considerate aderenti alla richiesta formulata.

4.6. Metodologie educative

Il presente progetto ha voluto tenere in considerazione diverse metodologie e utilizzare una pluralità di strumenti, allo scopo di permettere a tutti gli alunni e a tutte le alunne di poter partecipare attivamente e di conseguire gli obiettivi preposti.

Essendo la tematica degli stereotipi molto complessa da affrontare con i bambini, si è ritenuto indispensabile avvalersi della Letteratura per l'Infanzia come strumento principe per poter offrire una lettura a diversi livelli. Infatti, attraverso l'utilizzo degli albi illustrati è possibile analizzare il linguaggio utilizzato, nonché, le immagini adoperate e andare ancora oltre: comprendere i significati più profondi che essi veicolano. Si ritiene che l'esplorazione della Letteratura per l'Infanzia attraverso varie modalità diversificate sia uno dei punti di forza della progettazione, in quanto permette di far emergere una varietà di riflessioni educative e favorire l'educazione allo sguardo e al linguaggio. Alla fine della Scuola Primaria i bambini e le bambine dovrebbero non solamente saper leggere, ma saper anche interpretare ciò che viene loro proposto, sviluppando delle discussioni costruttive all'interno della classe e trovando quando possibile delle

alternative di pensiero. L'albo illustrato, come affermano Fierli *et al.* (2018) diviene così un oggetto mediatore e uno strumento della quotidianità didattica utile per poter avvicinare i bambini e le bambine alla contemporaneità e affrontare questioni complesse riferite ad una pluralità di situazioni e contesti, ma anche a sensazioni, emozioni e vissuti personali.

È proficuo specificare che nell'ottica di favorire un atteggiamento sereno all'interno della classe e soprattutto favorire la libera espressione di alunni e alunne, è stato spiegato chiaramente e ribadito ad ogni incontro che non si sarebbe trattato di un momento di valutazione e che quindi non esistono risposte sbagliate alle domande poste.

Per andare in profondità della narrazione e per far emergere i pensieri e le sensazioni di bambini e bambine all'interno della classe, durante i vari incontri, si sono poste alcune domande-stimolo per favorire un atteggiamento critico nei confronti delle letture e delle immagini. A tal riguardo è stata prestata scrupolosa attenzione nel non far affiorare in alcun modo le opinioni soggettive della laureanda e, a tal fine è stata posta una particolare cura all'esposizione verbale, al linguaggio utilizzato e alla scelta delle domande sottoposte alla classe.

Per l'analisi critica della letteratura si è ripreso l'approccio "Osserva, pensa, poniti domande" (Richhart, Church & Morrison, 2011), secondo il quale in una prima parte è richiesta un'osservazione attenta, che sappia prestare attenzione anche ai dettagli, passando poi al cercare di attribuire senso e significato a ciò che è stato precedentemente osservato, per arrivare infine all'esprimere i propri dubbi e al porsi delle domande. L'obiettivo è quello di favorire lo sviluppo di un senso critico a più livelli di comprensione e interpretazione, imparando a diffidare dalle idee altrui per coltivare un proprio pensiero.

Al centro di tale approccio vi è un'interrogazione del testo a cui segue un'interrogazione di se stessi, poiché "[...] il testo non è mai totalmente trasparente, e, anche alla luce di un'analisi puntuale e approfondita, rimane, comunque, adombrato da aree di ambiguità e indeterminatezza. Questa condizione, tuttavia, si rivela particolarmente formativa per il giovane lettore, in quanto, se adeguatamente sollecitato dall'adulto mediatore, gli permette di trasformare la dimensione dell'indeterminatezza e dell'ambiguità in un prezioso strumento di conoscenza: le zone d'ombra vanno colte e interrogate e, proprio perché sono ambigue, possono dare luogo a diverse forme di lettura,

di interpretazione e di costruzione di senso” (Bertolini, 1988 in Campagnaro, 2013, pp. 89-108).

Una delle prime metodologie utilizzate durante lo svolgimento del progetto è stato il Brainstorming, che ha consentito agli alunni e alle alunne di poter esprimere liberamente i loro pensieri e le loro sensazioni, specialmente in seguito ad alcune letture o discussioni emerse in classe. Come esplicitato da Trincherò (2017) “Nel brainstorming l’obiettivo è produrre un gran numero di idee [...]. La strategia del brainstorming è quindi una strategia divergente ossia che punta a stimolare l’aspetto creativo delle risposte” (Trincherò, 2017, p. 246). Le idee raccolte saranno raggruppate in una seconda fase per poter far emergere i macro-concetti e approfondire maggiormente tali tematiche.

Lo strumento privilegiato per svolgere le riflessioni all’interno della comunità della classe e per far sentire tutti allo stesso livello è il *circle time*, una disposizione circolare che permette di rispettare i tempi e le difficoltà dei compagni, facilitando atteggiamenti di accettazione e fiducia in se stessi e negli altri. Questa disposizione comunitaria, come meglio definita da Fierli *et al.* (2015) favorisce la discussione e il confronto costruttivo, aprendo a delle prospettive diverse e accettando tutte le opinioni anche se non condivise, ma riuscendo comunque ad esprimere il proprio punto di vista e ricercando eventualmente delle soluzioni insieme.

Si sono proposte inoltre alcune attività individuali e altre in piccoli gruppi di alunni e alunne, creando un ambiente di apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) in cui è fondamentale il contributo di tutti per il raggiungimento di un obiettivo o per la realizzazione di un prodotto finale. Come sostiene anche Cacciamani (2008) il *cooperative learning* permette di creare una comunità di classe che favorisca l’instaurarsi di relazioni positive e il raggiungimento di apprendimenti significativi.

In tale direzione Danieli (2020) ribadisce l’importanza del setting di apprendimento e delle metodologie utilizzate dagli e dalle insegnanti in classe, sostenendo che “Il brainstorming, il circle time, il problem solving, il cooperative learning, sono tutte tecniche che innescano processi virtuosi di partecipazione sul piano sia emotivo che di pensiero. Tutte le metodologie attive e tutti i progetti possono essere gestiti in un’ottica di genere. Ogni iniziativa dell’insegnante infatti, se è svolta con una consapevolezza pedagogica di genere assume connotati importanti in un’ottica di promozione delle pari opportunità” (Danieli 2020).

Si è cercato, dunque, di utilizzare una molteplicità di tecniche e strategie, coinvolgendo l'uso dell'approccio ludico e delle tecnologie per motivare maggiormente la partecipazione dei bambini e delle bambine all'interno della classe e durante le attività: sono stati proprio il loro interesse e la loro curiosità a guidare la proposta didattica di seguito presentata.

Per quanto riguarda la valutazione delle unità didattiche uno degli elementi che hanno consentito di avere un maggior riscontro dell'andamento delle attività sono stati i *feedback* forniti dagli alunni per poter verificare l'efficacia dei metodi, degli strumenti e delle risorse ed eventualmente di definire le strategie e metodologie didattiche per gli incontri successivi. Le valutazioni in itinere hanno permesso di avere differenti indicatori di processo, anche al fine comprendere in che direzione stesse andando il progetto e se gli alunni e le alunne avessero raggiunto gli obiettivi.

4.6.1. La scelta della Letteratura per l'Infanzia

Per quanto riguarda la scelta degli albi illustrati presentati alla classe, si è attinto a numerose proposte delle pubblicazioni *Leggere senza stereotipi* (Fierli *et al.*, 2015), *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche* (Francis *et al.*, 2018) e *Crescere senza stereotipi. Esperienze e percorsi educativi per contrastare il sessismo e la violenza di genere* (Rosi & Schiavon, 2021). Essendoci una molteplicità di albi illustrati che presentano delle valide alternative agli stereotipi di genere, si è reso necessario un lavoro di ulteriore ricerca e selezione delle proposte. In questa fase sono state riscontrate alcune difficoltà poiché in molti albi illustrati venivano trattate all'interno delle tematiche non coincidenti propriamente con gli argomenti che si sarebbero voluti trattare con il progetto esposto. Inoltre, proprio per non limitare la scelta circoscritta ad alcune categorie di personaggi (quali ad esempio principesse) e per offrire delle valide proposte sia ai bambini che alle bambine, si è cercato di fare riferimento ad una molteplicità di albi illustrati (per quanto riguarda forme, illustrazioni, tipologie di scrittura e ovviamente tematiche).

In particolare, in *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche* (Francis *et al.*, 2018) si sono ritrovate diverse indicazioni riferite alla presentazione di modelli maschili e femminili coraggiosi e

determinati a seguire le loro passioni al di là delle limitazioni imposte dagli stereotipi di genere (una bambina che sogna di fare la scienziata, un uomo che lavora a maglia, una nonna che guida il suo trattore...).

Invece, della pubblicazione *Crescere senza stereotipi. Esperienze e percorsi educativi per contrastare il sessismo e la violenza di genere* (Rosi & Schiavon, 2021) si è considerata rilevante l'importanza che tale libro riflette nelle proposte di fiabe alternative e di albi illustrati che indagano anche l'aspetto emotivo dei protagonisti e delle protagoniste che cercano di uscire dagli schemi degli stereotipi di genere (come ad esempio una bambina che si sente triste quando gli altri la chiamano "maschiaccio" per le sue preferenze e i suoi atteggiamenti).

Infine, in *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro* (Fierli et al. 2015) si sono ritrovati vari spunti bibliografici per quanto riguarda la trattazione di tematiche quali le emozioni dei personaggi, i ruoli che rivestono e l'utilizzo delle fiabe, nonché ulteriori stimoli dalla proposta di attività e percorsi collegati agli albi illustrati.

Sulla base di questi spunti sono stati elaborati dei criteri secondo i quali selezionare le proposte di Letteratura per l'Infanzia da presentare in classe e, successivamente, è stata predisposta una griglia che permettesse di individuare se gli albi illustrati scelti rispondessero a tali parametri. Tali criteri sono stati in parte ripresi (e rielaborati) da quelli utilizzati dall'associazione S.CO.S.S.E. (Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali, 2010) per la selezione delle proposte letterarie, derivate dalle esperienze di mediazione culturale, di formazione degli insegnanti e di lavoro con i bambini da essa promosse.

I criteri di base che sono stati considerati sono dunque:

- valore letterario: il valore letterario generale della storia narrata
- tematiche positive: libri che trattino in maniera positiva temi come amicizia, amore, paure, crescere, prendersi cura degli altri
- illustrazioni non stereotipate: l'alta qualità delle illustrazioni per quanto riguarda la proposta di rappresentazioni non stereotipate
- linguaggio inclusivo: l'attenzione ad un linguaggio inclusivo e non discriminatorio riferito alle differenze di genere

- modelli non stereotipati: presentazione di modelli di protagonisti e protagoniste che escano dagli schemi tradizionalmente imposti e che permettano di valorizzare le differenze come un aspetto della normalità
- questioni di genere: libri che parlino specificatamente, ma senza cadere a loro volta nello stereotipo, di questioni di genere
- favorire la riflessione: libri che aiutino la decostruzione e lo scardinamento degli stereotipi e dei meccanismi che li regolano, aprendo a possibilità di riflessione su di essi

Di seguito sono presentati gli albi illustrati selezionati per tale percorso, allo scopo di poter valutare più approfonditamente le proposte alla luce dei criteri sopra citati:

1. *Ada la scienziata* (Beaty *et al.*, 2017);
2. *Io sono così* (Degl’Innocenti & Ferrara, 2014);
3. *Cose da maschi o da femmine?* (Du Pontavice & Gallini, 2020);
4. *Anche le ragazze lo possono fare! Anche i ragazzi lo possono fare!* (Gourion & Maroger, 2020);
5. *Ettore, l’uomo straordinariamente forte* (Le Huche & Rioli, 2013);
6. *Da grande sarò* (Mabilia, 2022);
7. *Il grande libro dei mestieri* (Puybaret & Roveda 2014);
8. *Il trattore della nonna* (Roveda & Domeniconi, 2014);
9. *Mi piace Spiderman... E allora?* (Vezzoli, 2014);
10. *Fiabe d’altro genere*. (Fransman *et al.*, 2021).

Gli albi illustrati sopra menzionati sono stati numerati ai fini dell’analisi di corrispondenza con i criteri di selezione delle letture nella griglia proposta di seguito:

	Valore letterario	Tematiche positive	Illustrazioni non stereotipate	Linguaggio inclusivo	Modelli non stereotipati	Questioni di genere esplicite	Favorire la riflessione
1	x	x	x	x	x		x
2	x		x	x	x	x	x
3	x	x		x	x	x	x
4	x	x	x	x	x	x	x
5	x	x	x		x		x

6	x	x		x	x		x
7	x			x	x		x
8	x	x	x		x		x
9	x	x	x	x	x	x	x
10	x	x	x	x	x		x

Si analizza di seguito quale criterio sia maggiormente aderente a ciascuna delle proposte letterarie selezionate, riportandone anche la quarta di copertina:

- Beaty, A., Lombardi, S., & Roberts, D. (2017). *Ada la scienziata*. Milano: DeAgostini. *“La testa di Ada è piena di domande. È sempre stata curiosa, Ada, ma quando la sua missione scopri-il-perché-delle-cose e i suoi complicati esperimenti scientifici superano il limite, i genitori esasperati, la mandano in castigo sulla Poltrona del Pensiero. Ma sarà una punizione affermare la sua fame di sapere? Ada Twist è un omaggio splendidamente illustrato, a tutte le donne di scienza e a tutti i piccoli lettori che, animati dalla stessa irrefrenabile curiosità di Ada, vogliono inseguire le loro passioni.”* In questo albo illustrato il criterio riferito alle illustrazioni non stereotipate risulta particolarmente evidente, non solo per quanto riguarda gli stereotipi di genere, essendo raffigurata una bambina scienziata, ma anche per l’attenzione rivolta al colore della pelle (Ada è di pelle scura, come la sua famiglia ed alcuni dei suoi compagni).



Figura 1: *Ada la scienziata*

- Degl’Innocenti, F., & Ferrara, A. (2014). *Io sono così*. Cagliari: Settenove. *“Mi piace quando pedalo come un razzo e mi arrampico sugli scogli... E a te, che cosa piace?”*. L’affermazione “Non mi piace quando mi chiamano maschiaccio”, che

emerge solamente alla fine del libro, permette di capire che si tratta di una protagonista femminile, si riferisce al criterio di favorire la riflessione significativa per una decostruzione degli stereotipi presenti tra le pagine.

- Du Pontavice, C., & Gallini, M. (2020). *Cose da maschi o da femmine?* Milano: Babalibri.

“Giocare a calcio, piangere, ballare, pilotare un aeroplano, fare grandi scoperte, diventare Presidente della Repubblica, conquistare il mondo, cambiare i pannolini... Chiunque può farlo, non importa se si è maschi o femmine. Basta seguire i propri sogni!”. Il criterio di avvalersi di un linguaggio inclusivo sembra guidare tutta la narrazione e ciò affiora in modo particolare tra le ultime pagine nella seguente affermazione: “Ciascuno ha i suoi gusti, il suo pallino, ma che tu sia una bambina o un bambino, non cambia nulla in conclusione: l’importante è seguire la propria passione.”

- Gourion, S., & Maroger, I. (2020). *Anche le ragazze lo possono fare! Anche i ragazzi lo possono fare!*. Milano: Valentina Edizioni.

In questo albo illustrato sono presentate una molteplicità di alternative non stereotipate accostandole ad atteggiamenti, giochi, modi di vestire e tratti del carattere solitamente considerati appartenenti al genere femminile o maschile. Oltre ad un’attenzione particolare al linguaggio il cui filo conduttore è la libertà d’espressione in tutte le sue sfumature, si considera come criterio rilevante la stessa accortezza nelle raffigurazioni (illustrazioni non stereotipate).



Figura 2: *Anche le ragazze lo possono fare! Anche i ragazzi lo possono fare!*

- Le Huche, M., & Rioli, M. (2013). *Ettore, l'uomo straordinariamente forte*. Cagli: Settenove.

“*Ettore, l'uomo straordinariamente forte, incapace di cose incredibili, il pubblico lo adora.ma una volta finito il suo numero, Ettore diventa schivo e solitario. Ha parcheggiato la sua roulotte a distanza, lontano da sguardi indiscreti perché vuole custodire un segreto...*”. Uno dei criteri di selezione delle letture che emerge maggiormente in questo albo, oltre alla possibilità di favorire la riflessione sugli stereotipi di genere, è la presenza di immagini non stereotipate che, come nel seguente caso, rappresentano l'ambivalenza che il protagonista vive tra la vita pubblica e quella privata.



Figura 3: *Ettore, l'uomo straordinariamente forte*

- Mabilia, S. (2022). *Da grande sarò*. Perugia: Pièdimosca.

“*Mentre gli altri bambini e bambine si immaginavano inventrici, chef pasticciere, paleontologi, cantanti liriche o astronauti, Giulio vuole diventare libraio. Una storia di passione, confronto, immaginazione, crescita; un elogio alla bellezza del libro, della lettura e dei luoghi a essa dedicati.*” Nella presente proposta si fa riferimento specialmente ai criteri di tematiche positive e di presentazione di modelli non stereotipati, in quanto Giulio, il protagonista, acquisisce in conclusione del libro il coraggio di esprimere le proprie passioni senza essere influenzato dal giudizio dei compagni (si tratta di un'alternativa di lavoro non stereotipato e non molto diffuso).

- Puybaret, E. & Roveda, A. (2014). *Il grande libro dei mestieri*. Torino: Giralangolo. “Cosa ti piacerebbe fare da grande?”

In tale proposta non sono presenti grandi narrazioni, ma si tratta piuttosto di favorire alternative di lavori per entrambi i sessi; l’attenzione rivolta alla declinazione sia al maschile che al femminile di queste professioni riflette il criterio di linguaggio inclusivo, come nel caso di “Capitano? Capitana? Per navigare sugli oceani e scoprire le meraviglie del mondo”.

- Roveda, A., & Domeniconi, P. (2014). *Il trattore della nonna*, Torino: Giralangolo. “Nessuno sa guidare il trattore è meglio della nonna e nessuno sa fare delle crostate succulente come quelle del nonno!”. Uno dei criteri di scelta del testo è riferito all’utilizzo di immagini non stereotipate, suscitando l’effetto sorpresa nel rappresentare la nonna sul trattore e il nonno che svolge le faccende domestiche e sovvertendo così i classici stereotipi di genere.



Figura 4: *Il trattore della nonna*

- Vezzoli, G. (2014). *Mi piace Spiderman... E allora?* Cagli: Settenove. “Mi chiamo Cloe e ho sei anni. So leggere e scrivere abbastanza bene ma le parole le scrive la mia mamma. Funziona così: io le dico quello che voglio dire e lei lo mette sul computer.”. Questo albo illustrato corrisponde ai seguenti principali criteri di scelta: più evidenti sono la presentazione di questioni di genere esplicite e, proprio attraverso questa prospettiva, la riflessione in ottica di decostruzione e scardinamento degli stereotipi emersi. Ciò si riscontra in alcuni passi del libro, come il seguente: “A me piacciono tutte e due le file anche se sono una femmina, e infatti oggi il papà mi

ha comprato una cosa che era nella fila dei maschi: un pungiball con i guantoni, così quando sono arrabbiata posso sfogarmi come Rocky”.

- Fransman, K., Plackett, J., & Celi, L. (2021). *Fiabe d'altro genere. Cambia il punto di vista per cambiare la storia*. Milano: Rizzoli.

“*Immagina un mondo in cui patrigni malvagi scagliano incantesimi contro neonati principini, dove il lupo cattivo è femmina e le principesse superano una sfiga dopo l'altra per andare a salvare dei principi addormentati...*”. La proposta risulta particolarmente completa poiché corrisponde a tutti i criteri di selezione degli albi illustrati, ma ciò che la rende specialmente interessante è la capacità di riflessione, stimolando una decostruzione degli stereotipi di genere attraverso la narrazione di “Fiabe d'altro genere” in cui i tratti caratteristici dei personaggi vengono invertiti (inversione del genere e dei ruoli).

Per concludere questa analisi, in tutte le proposte presentate alla classe si può riscontrare come criterio comune la presenza di modelli di personaggi non stereotipati; tale caratteristica porta i lettori a riflettere su come l'apparenza spesso inganni e le proprie idee conducano a leggere un prodotto già con un'aspettativa di come sarà e di cosa farà il personaggio. L'aspetto più sorprendente di questi albi illustrati si sostanzia nel fatto che non si sa che cosa succederà nella storia, scoprendo poi solamente durante la lettura (o in certi casi solamente nel finale) che essa prende una direzione totalmente diversa.

4.7. Presentazione del percorso didattico

Dopo aver analizzato gli strumenti e la metodologia, si espone di seguito la presentazione del percorso didattico proposto. Il progetto si articola in cinque incontri, uno a settimana per il mese di maggio e ciascuno della durata di un'ora e mezza. Questo percorso si rivolge ai bambini e alle bambine di 10-11 anni della classe 5°E della Scuola Primaria di Asiago con un totale di 14 alunni/e.

È utile sottolineare che, sia durante gli interventi che in conclusione di questi, sono stati raccolti i materiali necessari per una rielaborazione successiva (materiali cartacei, prodotti degli alunni, appunti riguardanti ciò che è emerso durante le discussioni). All'interno di questi cinque incontri sono stati somministrati anche il questionario iniziale

e quello finale, mentre per il gruppo di controllo si sono dedicati una ventina di minuti ciascuno in un orario diverso (per due volte a distanza di cinque settimane).

Per ciascun incontro, all'interno del presente elaborato, si presenteranno anche l'obiettivo principale, le condizioni, le prestazioni e il criterio di padronanza riferiti alle varie unità didattiche; inoltre, alla fine dell'esposizione di ciascun incontro sarà presentata una breve tabella riportante la percentuale di successo dell'attività (verificando quanti/e alunni/e hanno raggiunto il criterio preposto). Tale elemento permette di acquisire una valutazione in itinere dei processi, al fine di avere un'idea della direzione verso la quale ci si sta muovendo. Gli obiettivi sono proposti in un processo di graduale assunzione di consapevolezza, allo scopo di raggiungere un fine più ampio: uscire dagli schemi attraverso delle alternative da loro sviluppate e applicate ai diversi contesti.

4.7.1. Primo incontro

La prima parte dell'incontro si è concretizzata nella somministrazione agli alunni e alle alunne della classe 5°E del questionario pre-test, ampiamente descritto nei paragrafi precedenti.

L'obiettivo preposto all'incontro e indirizzato agli alunni è quello di saper riconoscere la presenza di stereotipi di genere dapprima in maniera più specifica e concreta nelle descrizioni personali effettuate dai/lle propri/ie compagni/e e successivamente, nella seconda parte, in modo più generico in relazione alla propria visione soggettiva delle categorie dei maschi e delle femmine.

Condizioni: in presenza di due cartelloni (realizzati dagli alunni e dalle alunne stessi) contenenti immagini, parole ed espressioni riferite alle categorie di genere femminile e maschile.

Prestazioni: l'alunno/a, nel momento di esposizione del cartellone realizzato in gruppo, indica almeno un elemento stereotipato riferito alle due categorie di genere.

Criterio di padronanza: l'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a in presenza di una molteplicità di elementi riportati nel cartellone riconosce e indica almeno uno stereotipo di genere, fornendo almeno una motivazione.

In un secondo momento è stata proposta una breve attività di conoscenza, in cui è stato chiesto di presentare se stessi ed un compagno o una compagna a scelta;

successivamente la palla veniva lanciata a questo/a bambino/a che poteva integrare o modificare la sua descrizione in base a ciò che riteneva più importante condividere.

Alla fine di questa attività è stata proposta una riflessione riguardante i termini e le espressioni utilizzate per descrivere se stessi e i compagni, ponendo anche un'attenzione specifica alle caratteristiche da loro precedentemente espresse. Da questo breve momento di condivisione e confronto è emerso come alcuni bambini e alcune bambine non si riconoscessero nelle modalità con cui sono stati/e descritti/e e che spesso, attraverso il linguaggio, si tramandano già dei preconcetti che corrispondono solo in parte o per niente alla realtà.

Per la parte centrale dell'incontro è stato chiesto agli alunni e alle alunne di dividersi in due gruppi in modo spontaneo; si sono creati due raggruppamenti omogenei per genere, il primo comprendente solo femmine e il secondo solo maschi. Ai due gruppi è stato spiegato che avrebbero dovuto rappresentare il "Pianeta delle femmine" e il "Pianeta dei maschi" in due cartelloni diversi e che, nella creazione, avrebbero potuto utilizzare alcune riviste (ritagliando le parti interessate), disegni o scritte. La scelta di attribuire il "Pianeta delle femmine" al gruppo dei maschi e il "Pianeta dei maschi" al gruppo delle femmine, è stata pensata appositamente constatando la precedente divisione spontanea nei due gruppi.

È stato interessante notare come, alla scelta del colore del cartellone, per il "Pianeta delle femmine" sia stato scelto in maniera istintiva il rosa, mentre per il "Pianeta dei maschi" le bambine si sono trovate in disaccordo proponendo due colori: hanno scelto in conclusione di utilizzare metà cartellone blu e metà verde.

Si è riflettuto, inoltre, sulla presenza degli stereotipi di genere, in un primo momento definendoli come "concezioni personali" che guidano la nostra visione delle categorie maschile e femminile e cercando di riconoscere a cosa si riferissero. Successivamente, sono stati posizionati i due cartelloni ultimati (si vedano *Figura 5* e *Figura 6*) sul pavimento al centro dell'aula e i bambini e le bambine si sono collocati attorno con una disposizione circolare; ciascuno dei due gruppi ha illustrato il proprio lavoro alla classe, raccontando com'è stata svolta l'attività ed esponendo anche le motivazioni che hanno accompagnato la realizzazione. L'altro gruppo poteva intervenire indicando con quali aspetti fosse o non fosse d'accordo e riconoscendo se vi fossero presenti degli stereotipi di genere, avviando così una discussione ed un confronto costruttivi.



Figura 5: Il pianeta dei maschi



Figura 6: Il pianeta delle femmine

Come può emergere dalle immagini e dalle loro motivazioni, gli elementi inseriti nel “Pianeta dei maschi” si riferiscono specialmente allo sport del calcio (palloni e calciatori) e ai mezzi di trasporto (navi, moto, aereo); mentre quelli relativi al “Pianeta delle femmine” riguardano il mondo della moda, prodotti di bellezza, gioielli, accessori e l’aspetto della cura e dell’amore e della maternità.

4.7.2. *Secondo incontro*

Dopo aver iniziato a riconoscere la presenza di stereotipi di genere nella vita quotidiana e nel pensiero soggettivo di ciascuno, l'obiettivo del secondo incontro vuole offrire un'alternativa di lettura che permetta un'apertura a diverse possibilità, tramite la proposta di sei albi illustrati in cui sono presenti rappresentazioni (visive e linguistiche) sia stereotipate sia non stereotipate. La lettura vuole fungere da strumento cardine per un iniziale approccio alla decostruzione degli stereotipi di genere personali.

Condizioni: in presenza di sei albi illustrati letti in classe che rappresentano immagini ed espressioni linguistiche sia stereotipate che non stereotipate e di un cartellone in cui inserire le considerazioni emerse durante l'incontro.

Prestazioni: l'alunno/a, attraverso l'utilizzo di post-it che fisserà sul cartellone, esprime delle considerazioni personali individuando gli aspetti non stereotipati derivanti dalle letture proposte e le riflessioni che ne conseguono.

Criterio di padronanza: l'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a indica almeno un elemento (visivo, linguistico o riflessivo) non stereotipato.

Dopo aver ripreso brevemente le attività svolte nel primo incontro, sono state proposte sei diverse letture di albi illustrati, in ordine: *Io sono così*; *Il trattore della Nonna*; *Ettore, l'uomo straordinariamente forte*; *Mi piace Spiderman... e allora?*; *Anche le ragazze lo possono fare*; *Cose da maschi o da femmine?*.

Tutte le proposte facevano riferimento ad una molteplicità di stereotipi di genere riferiti a varie dimensioni, tra le quali i giochi, gli sport, le passioni e la divisione dei ruoli nel lavoro domestico. All'inizio dell'incontro si è proposto agli alunni e alle alunne di realizzare un ulteriore cartellone intitolandolo "Il pianeta di tutti", in cui poter inserire attraverso dei post-it gli elementi da loro ritenuti importanti delle proposte e le loro idee e sensazioni riferite alle letture alternative.

Per concludere l'incontro, sono stati creati quattro piccoli gruppi ai quali è stato chiesto di scegliere delle domande da porre ad "una persona che insegna alla scuola primaria" e ad "una persona che arbitra le partite di hockey" per sottoporre loro delle interviste, le quali saranno presentate alla classe nei prossimi incontri. Si noti come sia stato volutamente utilizzato il termine "persona" per evitare di condizionare i bambini e le bambine. Nonostante tale accortezza, le domande poste dagli alunni e dalle alunne erano declinate al genere maschile per la persona che arbitra le partite di hockey e al

femminile per l'insegnante (solamente un gruppo in una domanda ha indicato entrambe le declinazioni: *che lavoro ti piaceva fare da piccolo/a?*).

Di seguito si riportano alcune delle riflessioni emerse dalle letture e inserite nel "Pianeta di tutti":

"La nonna che è una femmina guida il trattore e lavora fuori casa. Questa cosa di solito la fanno i maschi. Il nonno invece fa i lavori domestici che di solito li fanno le femmine. Questo ci spiega che tutti sia maschi che femmine, possono fare tutto ciò che vogliono";

"Tutti possono guidare i trattori";

"Tutti possono fare gli stessi lavori";

"Non significa che le donne devono sempre fare i lavori domestici ma possono anche divertirsi";

"Non esistono mestieri da femmina o da maschio";

"Non ci sono lavori casalinghi solo per donne o solo per uomini";

Un gran numero di considerazioni da parte dei bambini e delle bambine fa riferimento all'ambito lavorativo e, in questo, risulta aver stimolato molte riflessioni l'albo illustrato *Il trattore della Nonna*.

Invece, a seguito della lettura *Ettore, l'uomo straordinariamente forte* si può notare nelle seguenti affermazioni come sia stato colto l'aspetto emotivo e il desiderio di coltivare le proprie passioni.

"È giusto perché tutti possono fare tutto, anche le femmine possono essere forti (come me) e anche i maschi possono lavorare a maglia";

"Non serve imbarazzarsi davanti a tutti ma puoi tranquillizzarti perché ognuno ha le proprie passioni";

"Tutti possono avere qualità nascoste";

"Non bisogna vergognarsi delle cose che ci piacciono";

Alcune considerazioni specifiche invece sull'albo illustrato *"Mi piace Spiderman... e allora?"* emerse durante l'attività sono le seguenti:

"Tutti credono che Spiderman sia solo per maschi ma non è vero";

"La bambina ha comprato vestiti di Spiderman";

Per concludere, alcune riflessioni di carattere più generale:

"Anche i maschi possono fare le cose da femmine e le femmine cose da maschi";

“Nonostante i buoni propositi, ci sono ancora persone che pensano che alcune cose siano da maschi o da femmine”;

“Anche le femmine possono giocare a calcio, quindi, non serve chiamarla maschiaccio”;

“Non mi piace quando mi chiamano maschiaccio”;

“Tutti piangono, anche i maschi piangono”;

“Non è vero che i maschi non hanno mai paura”;

“Non esiste solo il calcio per i maschi ma anche altri sport”;

“I colori sono per tutti”;

“I giochi sono per tutti, l’importante è seguire le proprie passioni”;

In questo caso, si può notare come venga posta attenzione a scardinare lo stereotipo che alcuni giochi o attività siano più adatte ai maschi piuttosto che alle femmine, così come alcune caratteristiche riguardanti il carattere (come, ad esempio, il fatto che i maschi possano piangere oppure avere paura).

“Non c’è un giusto o uno sbagliato”;

“Solo noi decidiamo il nostro futuro”;

“Tutto è per tutti”;

“Tutti possono fare quello che si sentono”;

“Ognuno pensa a modo suo”;

“Nessuno si deve fare influenzare dagli altri ma pensare con la sua testa”.

In queste ultime considerazioni sembra esserci una riflessione ancora più profonda sull’importanza di riconoscere la presenza degli stereotipi di genere e di utilizzare il proprio pensiero per provare a decostruirli e superarli.

4.7.3. Terzo incontro

L’obiettivo del terzo incontro è insegnare a decostruire alcuni degli stereotipi di genere riconosciuti nei precedenti incontri e permettere ai bambini e alle bambine di applicare loro stessi in maniera concreta alcune alternative più inclusive e rispettose della diversità. Questo iniziando a favorire un’educazione al linguaggio e all’immagine che possa rafforzare una visione maggiormente libera da stereotipi di genere.

Condizioni: in presenza di gruppi di tre/quattro componenti ciascuno e di vignette in cui metà del foglio rappresenta una situazione stereotipata (facendo riferimento sia alle

immagini che al linguaggio) e alla richiesta di compilare l'altra metà vuota tramite delle alternative non stereotipate.

Prestazioni: l'alunno/a inserisce nelle vignette almeno un elemento riferito all'immagine e un elemento riferito al linguaggio, entrambi non stereotipati.

Criterio di padronanza: l'obiettivo si considera raggiunto se, in presenza di una vignetta da compilare, l'alunno/a partecipa alla rappresentazione indicando almeno due elementi non stereotipati: uno riferito al disegno e uno all'utilizzo del linguaggio inclusivo.

Nel terzo incontro, partendo dall'obiettivo sopra citato, ci si è riproposti di entrare maggiormente nel dettaglio dell'analisi linguistica e visiva, riprendendo alcune affermazioni e immagini degli albi illustrati presentati nell'incontro precedente.

In un primo momento, analizzando il linguaggio, è stato presentato alla classe uno "strumento" utile per offrire delle alternative terminologiche (si veda *Figura 7*). Tra queste si è proposto di sostituire alcune parole quali: "è/sono" con "a volte è/sono"; "non ci sono/ci sono" con "ci sono alcuni"; "solo" con "... e ..."; "sempre/mai" con "qualche volta"; "tutti/tutte/nessuno" con "alcuni/alcune/alcune persone"; "deve/devono" con "potrebbe/potrebbero fare".



Figura 7: Strumento per il linguaggio

Dopo aver scoperto insieme quale sia il linguaggio maggiormente inclusivo, si sono analizzate alcune immagini stereotipizzate fornite dalla laureanda, allo scopo di riconoscere la presenza appunto di stereotipi di genere.

Successivamente è stato chiesto agli alunni e alle alunne di dividersi a gruppi di tre/quattro componenti ciascuno, alternando la presenza di maschi e di femmine e, prendendo come esempio “negativo” le vignette realizzate dalla laureanda (inserendo sia l’aspetto linguistico che quello visivo appena indagati), i gruppi sono invitati a creare delle loro vignette alternative (si vedano *Figura 8*, *Figura 9*, *Figura 19*, *Figura 11*). Nella richiesta è stata lasciata la massima libertà di rappresentazione, con l’unica condizione di cercare di porre attenzione ad entrambi gli aspetti (linguistico e visivo) e riflettere su come poter rendere le vignette maggiormente inclusive.



Figura 8: Vignetta - nel lavoro



Figura 9: Vignetta - nello sport



Figura 10: Vignetta - a casa



Figura 11: Vignetta - nel tempo libero

Questa attività di riscrittura è servita per imparare a modellare il proprio linguaggio ed evitare frasi assolutiste, proponendo invece piuttosto frasi possibiliste. Si è passati dunque da una decostruzione degli stereotipi ad una co-costruzione realizzando nuove vignette e discutendo in copia su come poterle trasformare. A conclusione dell'incontro, ciascun gruppo ha esposto il proprio lavoro ai compagni, descrivendo dettagliatamente come hanno pensato di cambiare le immagini e il linguaggio (ciascuna vignetta si riferiva ad un ambito diverso: nello sport, a casa, nel tempo libero, nel lavoro).

Si riportano di seguito alcune delle modifiche apportate al linguaggio.

“Il baseball è uno sport solo da maschi” si è trasformata in “tutti gli sport sono per tutti, ad esempio, nella pallavolo ci sono alcuni maschi e alcune femmine. Nel calcio potrebbero giocare femmine e maschi insieme, anche le femmine possono fare golf”.

“I maschi non fanno le pulizie di casa... le femmine devono fare le faccende domestiche” è diventata “abbiamo disegnato noi stessi che facciamo lavori che di solito si rappresentano al contrario tra maschi e femmine. I maschi possono fare i lavori domestici, le femmine possono tagliare l'erba”.

E ancora *“nessuna donna può fare la muratrice o la tassista. Le donne sono più adatte a fare la segretaria o la commessa” è stata cambiata in “ci sono alcune femmine che possono seguire i propri sogni lavorando tra i campi”.*

Infine, si è passati da *“tutte le bambine giocano con le bambole e tutti i bambini giocano con le macchinine e aeroplanini” a “alcune bambine possono giocare con le bambole e alcuni maschi possono giocare con le macchinine e gli aeroplanini”.*

Emerge nell'utilizzo di un linguaggio inclusivo, in riferimento allo “strumento” presentato precedentemente in classe, una modifica sostituendo “solo”, “non fanno... devono fare”; “nessuna può – sono più adatte” e “tutte – tutti”.

Per quanto riguarda le immagini un elemento che si palesa in un risultato significativo per la ricerca e presente in tutte le vignette è stato quello di cercare di includere sia maschi che femmine nei disegni. Questo aspetto si può ritrovare nella prima vignetta “A casa” in cui i bambini e le bambine del gruppo hanno scelto di rappresentare loro stessi nello svolgimento delle varie mansioni: una femmina mentre taglia l'erba, un maschio che stira i vestiti e un altro ancora che cucina. Nel momento dell'esposizione alla classe, il gruppo di riferimento ha specificato di aver posto attenzione nel disegno anche all'utilizzo dei colori affermando che “abbiamo vestito (nome della bambina) con una maglietta rossa che di solito è un colore da maschi negli altri disegni, e i due maschi con una maglietta viola e una maglietta rosa a pois”.

Nella seconda vignetta invece, intitolata “Nello sport”, sono stati rappresentati tre sport diversi in alcuni dei quali si è scelto di far giocare insieme sia soggetti maschili che femminili (come nella pallavolo o nel calcio), mentre per il golf è stata scelta una figura femminile. È stato inoltre specificato dal gruppo come durante l'attività ciascun alunno/a abbia scelto che cosa rappresentare e poi il foglio sia stato diviso in tre parti per dare la possibilità a tutti di eseguire il disegno.

Nella terza vignetta, “Nel lavoro”, l’attenzione del gruppo si è rivolta ad un solo lavoro, ovvero quello nei campi, rappresentando una donna che guida il trattore, un’altra che lavora la terra insieme ad un uomo (mentre nella descrizione linguistica sotto l’immagine si è preferito indicare che alcune femmine possono svolgere tale mansione).

Infine, nella quarta ed ultima vignetta intitolata “Nel tempo libero” il gruppo ha scelto di proseguire nel disegno in questo modo: dapprima sono stati rappresentati una serie di giochi sia da maschio che da femmina in un’unica cameretta (la pista delle macchinine, la culla delle bambole, un dinosauro, alcune Barbie) e poi in un secondo momento si sono aggiunti un bambino e una bambina che giocano insieme. In particolare, entrando più nel dettaglio del disegno, anche in questo caso c’è stata una particolare attenzione ai colori poiché la maglietta della bambina è blu, mentre quella del bambino è viola, così come nei colori dei cuscini e del letto. Sembra quasi ci sia stata l’intenzione di sovvertire la vignetta stereotipata dell’altra metà del foglio, rappresentando la femmina con un dinosauro in mano mentre il maschio con una Barbie (nell’esposizione hanno voluto anche specificare che la loro idea è che tutti possono giocare con tutto).

4.7.4. Quarto incontro

Il quarto incontro si pone l’obiettivo di acquisire maggior consapevolezza circa la possibilità di essere limitati da stereotipi di genere per quanto riguarda le proprie scelte future professionali e lavorative; abbattere questo limite tramite la presentazione di personaggi che non aderiscono convenzionalmente agli stereotipi di genere lavorativi, nonché di far riflettere in maniera libera e più ampia i bambini e le bambine, una volta decostruiti alcuni di questi stereotipi, sulle proprie aspirazioni e possibilità future.

Condizioni: in presenza di due video-interviste, un Power Point e la lettura di tre albi illustrati che rappresentano alcuni soggetti (sia maschi che femmine) che svolgono una molteplicità di lavori diversi l’uno dall’altro e spesso non stereotipati.

Prestazioni: l’alunno/a riconosce l’effetto limitante degli stereotipi di genere in ambito lavorativo, indicando una professione che gli/le piacerebbe svolgere in futuro e/o che non avrebbe mai pensato di poter fare.

Criterio di padronanza: l'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a riferisce almeno un lavoro che gli/le piacerebbe svolgere in futuro e/o che non avrebbe mai pensato di poter fare.

La prima attività proposta durante il quarto incontro è stata un "Indovina chi?" che ha dimostrato, forse più delle altre attività, quanto sia forte l'incidenza delle immagini nell'influenzare le nostre concezioni e aspettative. Successivamente, è stato presentato un PowerPoint in cui i bambini e le bambine avevano la possibilità di conoscere in maniera più approfondita i personaggi del gioco, scoprendo le loro storie attraverso delle interviste rilasciate online. In queste ultime quasi sempre emerge come sia percepita la differenza di genere nel loro lavoro, offrendo ai bambini e alle bambine nuovi stimoli e opportunità di pensiero anche riferiti alla questione delle professioni e dei mestieri.

Successivamente, sono stati fatti presentati ai bambini e alle bambine i video della "persona che insegna alla scuola primaria" e della "persona che arbitra le partite di hockey", in risposta alle domande formulate dagli alunni e delle alunne negli incontri precedenti. Dopo la visione, tutti i componenti della classe hanno condiviso come non si aspettassero che nel primo caso si presentasse una figura di genere maschile e nel secondo caso una figura di genere femminile, bensì piuttosto il contrario.

Sono state proposte poi tre letture di albi illustrati: *Ada la scienziata*, *Da grande sarò* e *Il grande libro dei mestieri*. Sono stati presentati in questo modo sia delle esperienze concrete e reali di vite lavorative, sia altre proposte dal punto di vista della Letteratura per l'Infanzia, per fornire una panoramica più ampia ai bambini e alle bambine.

L'ultima attività, proposta dopo aver riflettuto sul fatto che spesso gli stereotipi di genere possono limitare anche le aspirazioni future (in questo caso riguardanti le professioni e le esperienze lavorative), indaga se bambini e bambine siano in grado di decostruire alcuni di questi stereotipi riferiti alle proprie aspirazioni e possibilità future. In tale direzione emerge l'invito agli alunni e alle alunne di scrivere su un foglio se ci fosse un lavoro che gli sarebbe piaciuto fare e che non hanno mai pensato di poter fare prima di questo momento. Anche in questo caso è stata data libertà di espressione: potevano scrivere dei commenti di motivazione, fare dei disegni oppure inserire entrambi.

Tra i lavori indicati dai bambini maschi vi sono: poliziotto, astronomo, pizzaiolo (o giardiniere), ancora pizzaiolo/panettiere/pasticcere, ingegnere, paleontologo, pallavolista

e astronomo; per i lavori femminili invece: pallavolista, portiere di calcio (scultrice e giardiniera), cuoca, ingegnera, scienzziata. Si riportano di seguito alcune delle motivazioni indicate da bambini e bambine:

Ingegnera (femmina): “perché mio papà lo fa e mi piace, però, non sono influenzata da lui. Perché mi piace pensare.”

Scultrice/giardiniera (femmina): “mi piacerebbe usare il trattore e potare le piante come mio zio o anche guidare l’escavatorino anche se lo faccio già a casa (scolpisco già a casa)”.

In questi due casi emerge anche il fatto che abbiano scelto dei lavori svolti da genitori o parenti, probabilmente perché sono professioni che hanno visto fare in ambiente familiare. Interessante anche notare la scelta della declinazione femminile dei mestieri da parte delle bambine della classe, che sembrano aver recepito l’importanza di iniziare ad utilizzare questi termini anche nella vita di tutti i giorni.

Pizzaiolo/panettiere/pasticcere (maschio): “non ho mai pensato a questo lavoro ma potrebbe essere un’alternativa fare il panettiere, il pizzaiolo o il pasticcere”. Come in questo caso, alla richiesta di indicare almeno un lavoro che non avrebbero mai pensato di poter fare, due bambini e una bambina ne hanno individuato più di uno.

4.7.5. Quinto incontro

Dopo aver imparato a riconoscere alcuni degli stereotipi di genere, aver acquisito vari strumenti per la loro decostruzione e iniziato ad applicare un approccio consapevole, concreto e critico nei loro confronti, l’obiettivo finale è quello di uscire dagli schemi attraverso delle alternative da loro sviluppate e applicate ai diversi contesti.

Condizioni: in presenza della lettura di una fiaba avente come protagonista un personaggio non stereotipato e di un cartellone costruito con la classe riportante le caratteristiche principali dei protagonisti e delle protagoniste delle fiabe classiche.

Prestazioni: l’alunno/a nella riscrittura di una fiaba indica alcuni elementi non stereotipati in modo libero e aperto alle possibilità (non è necessario che invertano i generi maschile e femminile e viceversa, ma possono riferirsi anche a diversi ruoli dei personaggi o svolgimenti/finali delle storie alternativi).

Criterio di padronanza: l'obiettivo si considera raggiunto se viene indicato nella riscrittura della storia almeno un personaggio, ruolo o situazioni non stereotipati.

Tale obiettivo è stato elaborato sulla base delle proposte di Gianni Rodari nel suo libro *Grammatica della Fantasia* (1997), nel quale, attraverso le sue rielaborazioni, avanza degli stravolgimenti del linguaggio che permettano ai bambini e alle bambine di poter uscire dagli schemi della fiaba classica e popolare.

La prima parte dell'incontro vede gli alunni impegnati nella ricerca delle caratteristiche delle fiabe classiche: alla lavagna è stato appeso un cartellone in cui si chiedeva di inserire alcuni elementi riguardanti le due categorie di "uomini, ragazzi, bambini" e "donne, ragazze, bambine". Nello specifico, le aree di interesse si riferivano a "cosa fanno?" e "Come sono?". Nella prima categoria le alunne e gli alunni hanno inserito quali azioni tipiche il fatto che è spesso il genere maschile a salvare qualcuno, ad andare alla ricerca di un'avventura, a baciare le principesse e poi salvarle (gli aspetti del coraggio e del sacrificio sono tra i principali). Per quanto riguarda invece la categoria "donne, ragazze e bambine" emerge che esse si innamorino spesso, si emozionino, vengano imprigionate e debbano essere salvate e, anzi, che non siano mai loro a salvare i maschi. In riferimento alle caratteristiche riferite alla voce "come sono", per il genere maschile si individuano gli aggettivi: spaventosi, avventurosi, divertenti, muscolosi, più pericolosi...; mentre per il genere femminile: tranquille, divertenti, impaurite, belle ed eleganti. Si conferma la stessa tesi di Lurie (1993), ovvero che "[...] La figura femminile, che è spesso il personaggio principale di molte fiabe (Biancaneve, Cenerentola, Le Fate, Cappuccetto Rosso, Barbablù, La bella addormentata nel bosco, Pelle d'asino), viene modificata nei suoi tratti per meglio corrispondere al classico modello della donna di casa, gentile, obbediente, passiva, in attesa del suo principe azzurro" (Lurie, 1993 in Blezza Picherle, 2003). Da questo emerge la riflessione di come molte delle caratteristiche ancor oggi associate ai personaggi delle fiabe siano rivestite da stereotipi di genere e non sempre corrispondano alla realtà.

Dopo aver ripercorso gli elementi solitamente riconducibili alle fiabe classiche, che sono quelle che sono conosciute maggiormente dai bambini e dalle bambine, si è proposta la lettura della fiaba "*Cenerentolo, o lo scarpino di cristallo*" del libro *Fiabe d'altro genere. Cambia il punto di vista per cambiare la storia.* (Fransman & Plackett, 2021). In

un primo momento la sensazione principale sembra essere stato lo stupore, ma poi, una volta capito il meccanismo della narrazione i bambini e le bambine si sono divertiti molto.

Essendo una storia abbastanza lunga, ad ogni pagina si è pensato di interrompere la lettura e dedicare un breve momento di riflessione su quali fossero le caratteristiche che discostavano dalla tabella precedentemente realizzata delle fiabe classiche. La scelta principale degli autori della fiaba letta in classe è stata quella di invertire il genere dei vari personaggi presenti nella storia e, dunque, gli aspetti rilevati dai bambini e dalle bambine facevano riferimento proprio a questo (Cenerentolo, il patrigno, i fratellastri, lo scarpino di cristallo, un padrino come creatura fatata, la regina, la principessa).

Alla fine della storia, sono state consegnate a ciascun alunno delle carte (si vedano *Figura 12*, *Figura 13*, *Figura 14*), per aiutare i bambini e le bambine a decentrarsi per ricercare altre tipologie di struttura delle storie e finali alternativi, che non siano il solito “si sposarono e vissero felici e contenti”. Tra le carte vi sono personaggi, luoghi e oggetti, tutti elementi inizialmente ritenuti utili come supporto all’immaginazione; tuttavia, in una seconda analisi emerge la percezione che questi abbiano creato in qualche modo delle difficoltà e addirittura limitato le proposte degli alunni e degli alunni (sebbene sia stato ribadito chiaramente più volte che le carte potevano essere utilizzate oppure no, in base alle preferenze di ciascuno).

Infine, l’ultima parte dell’incontro è stata dedicata alla compilazione del questionario finale, utile per verificare se vi fossero state delle modifiche nelle percezioni e negli atteggiamenti riguardanti gli stereotipi di genere e se gli obiettivi posti si potessero ritenere effettivamente raggiunti.



Figura 12: Le carte per la riscrittura delle storie - personaggi



Figura 13: Le carte per la riscrittura delle storie - luoghi



Figura 14: Le carte per la riscrittura delle storie - oggetti

Indicando quali fossero le fiabe classiche ad essere state rielaborate maggiormente, emerge la seguente preferenza: Cappuccetto Rosso è stata scelta da 5 alunni/e su 14, Cenerentola da 3 su 14, La bella addormentata nel bosco da 2 su 14 e Biancaneve da una sola bambina. Altri 3 componenti della classe invece hanno deciso di scrivere una storia inventata da loro, inserendo in essa degli elementi non stereotipati al posto di modificare quelli già presenti delle fiabe classiche (cambiamento di ruoli, sviluppi o finali). Di seguito sono presentate alcune delle rielaborazioni da parte di tre alunni e un'alunna:

CAPPUCETTO ROSSO E LA LUPA (Alunno C)

C'era una volta in un paesino un bambino di nome Cappuccetto Rosso. Un giorno la mamma del bambino gli chiese di andare a fare la spesa, mentre Cappuccetto va, trova per strada una lupa ferita e chiama un veterinario, poi la portano via. Dopo aver fatto la spesa torna a casa, poi cucina una torta speciale da mangiare con la lupa, alla fine diventano migliori amici.

Da questa riscrittura, come si può notare già dal titolo, sono stati presentati due personaggi con il genere invertito (seguendo la direzione della fiaba precedentemente letta in classe): un bambino di nome Cappuccetto Rosso e la lupa. Anche lo svolgimento e il finale risultano particolarmente interessanti, poiché propongono un atteggiamento positivo del protagonista che chiede aiuto ad un veterinario per curare la lupa e che le prepara lui stesso una torta in segno di amicizia (modifica dei ruoli nelle attività domestiche: non è la mamma a preparare la torta, ma piuttosto un maschio).

CAPPUCETTO ROSSO (Alunno F)

C'era una volta un bambino chiamato Cappuccetto Rosso che chiamò il cacciatore che uccise la lupa con una spada e un libro magico. Poi la lupa esplose così facendo la nonna si liberò dalla pancia della lupa. E tutti sono felici e contenti.

Nonostante sia stata in questo caso mantenuta una struttura abbastanza simile alla fiaba classica, come nel caso precedente, la scelta di modifica è ricaduta sempre sull'inversione di genere dei personaggi della storia.

LA SCIENZIATA NEL BOSCO (Alunna L)

C'era una volta una nonna che disse alla scienziata se poteva andare a prenderle delle mele nel bosco e la scienziata le disse di sì. Nel percorso, la scienziata, incontrò un mostro, il mostro ingannò la scienziata e andò dalla nonna e la mangiò. La scienziata ritornò a casa però il mostro mangiò anche lei. Perciò arrivò la cacciatrice che uccise il mostro e liberò la nonna e la scienziata.

Si intuisce che anche questa proposta abbia preso spunto da Cappuccetto Rosso, ma, a differenza delle prime due storie sopra analizzate, questa volta la protagonista è una scienziata che verrà poi salvata da una cacciatrice (si noti la declinazione al femminile per entrambi i termini).

CENERENTOLO E IL BALLO INTERROTTO (Alunno E)

In un paese lontano, viveva una famiglia ricca formata da due gemelli, un fratellastro di nome Cenerentolo, dalla mamma e dal papà. Un giorno, la Regina di quel paese fece un ballo per conoscere tutti i ragazzi di questa città e, ovviamente i ragazzi ci andarono perché la regina era molto bella. Ma la sera del ballo gli elfi lanciarono una bomba nel castello e uccisero la Regina. Non si sa perché, ma lo fecero. Di lì, iniziò una guerra che durò ventitré anni e la principessa si fecero coraggio e fece vincere la guerra. Così vissero tutti felici e contenti.

La parte iniziale della storia sembra pressoché uguale a quella proposta in classe, nello svolgimento però si notano delle differenze: la presenza degli elfi, la guerra, e, soprattutto la principessa coraggiosa che fa vincere la guerra (è lei che salva la situazione).

4.7.6. Verifica del raggiungimento degli obiettivi del progetto

A seguito di una valutazione qualitativa riferita ad un'analisi riflessiva delle risposte di bambini e bambine, nonché dei prodotti finali da loro elaborati, si prosegue ora con una valutazione quantitativa. Viene qui presentata una schematizzazione della valutazione del raggiungimento da parte di ogni alunno/a (per questioni di privacy indicati con le lettere dell'alfabeto) dei criteri di padronanza degli obiettivi riferiti alle varie Unità Didattiche / incontri.

	Unità didattica 1	Unità didattica 2	Unità didattica 3	Unità didattica 4	Unità didattica 5
Alunno A	1	1	1	1	1
Alunno B	1	1	1	1	1
Alunno C	1		1	1	1
Alunno D	1	1	1	1	1
Alunno E		1	1	1	1
Alunno F	1	1	1		1
Alunno G	1	1	1	1	1
Alunno H	1	1	1	1	1
Alunna I	1		1	1	1

Alunna L	1	1	1	1	1
Alunna M	1	1	1	1	
Alunna N	1	1	1	1	1
Alunna O	1	1	1	1	
Alunna P	1	1	1	1	1
TOTALE	13/14	12/14	14/14	13/14	12/14

- 1) Unità didattica 1 - criterio di padronanza: l'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a in presenza di una molteplicità di elementi riportati nel cartellone riconosce e indica almeno uno stereotipo di genere, fornendo almeno una motivazione.

Al termine delle attività, da questa tabella emerge come per 13 alunni/e su un totale di 14 tale criterio si possa considerare raggiunto, mentre un solo alunno (Alunno E) ha riconosciuto la presenza dello stereotipo di genere ma non ha fornito alcuna motivazione e per questo non ha raggiunto il criterio di padronanza.

Per fare in modo che tutti i bambini e le bambine della classe raggiungessero il criterio sono state implementate delle attività che facessero riferimento ad una molteplicità di stimoli: visivo, linguistico e riflessivo.

- 2) Unità didattica 2 - criterio di padronanza è: l'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a indica almeno un elemento (visivo, linguistico o riflessivo) non stereotipato.

Anche in questo caso, il criterio di padronanza risulta raggiunto dalla maggior parte dei componenti della classe (12 alunni e alunne su 14), mentre per un alunno (Alunno C) e un'alunna (Alunna I) non si può affermare lo stesso.

Si è ipotizzato che probabilmente alcuni bambini avessero acquisito le competenze di riconoscimento degli stereotipi ma facendo ancora fatica ad indicare elementi non stereotipati; nell'unità didattica successiva si è cercato di potenziare maggiormente l'educazione al linguaggio e all'immagine per favorire il raggiungimento del criterio da parte di tutti.

- 3) Unità didattica 3 - criterio di padronanza: l'obiettivo si considera raggiunto se, in presenza di una vignetta da compilare, l'alunno/a partecipa alla rappresentazione indicando almeno due elementi non stereotipati: uno riferita al disegno e uno all'utilizzo del linguaggio inclusivo.

Il criterio viene considerato raggiunto dalla totalità dei componenti della classe (14 alunni/e su 14), in questo caso sembra essersi consolidato il lavoro visivo e linguistico dell'unità didattica precedente.

- 4) Unità didattica 4 - criterio di padronanza: l'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a riferisce almeno un lavoro che gli/le piacerebbe svolgere in futuro e/o che non avrebbe mai pensato di poter fare.

Il criterio di padronanza è stato raggiunto dalla quasi totalità dei bambini e delle bambine (13 su 14 alunni/e), rimane un solo soggetto (Alunno F) in cui non si può considerare conseguito l'obiettivo, poiché non ha saputo indicare nemmeno un lavoro che gli piacerebbe svolgere in futuro affermando che la richiesta era troppo difficile.

- 5) Unità didattica 5 - criterio di padronanza: l'obiettivo si considera raggiunto se viene indicato nella riscrittura della storia almeno un personaggio, ruolo o situazioni non stereotipati.

Nell'ultimo caso invece si è ritenuto raggiunto il criterio da 12 alunni/e su un totale di 14 (ad esclusione dell'alunna M e alunna O). Come già anticipato precedentemente al termine della descrizione del quinto incontro, si è ipotizzato che non fosse stata percepita in modo chiaro da tutti i bambini e le bambine la consegna di poter far riferimento o meno al supporto delle carte e, nei due casi appena citati, le storie risultano pressoché simili alle strutture delle fiabe classiche e non presentano nessuna modifica rilevante.

In generale, per quanto riguarda i criteri di padronanza, si può concludere che tutti siano stati raggiunti da più dell'80% degli alunni e delle alunne.

4.8. Analisi quantitativa e qualitativa

Il metodo di ricerca utilizzato è un metodo che comprende sia l'analisi quantitativa che quella qualitativa dei dati e questo ha consentito di avere una visione più completa e accurata dei fenomeni analizzati. I dati sono stati raccolti attraverso l'analisi delle percentuali e della frequenza, successivamente con un'analisi delle differenze tra medie attraverso la statistica di test che consente di rilevare la presenza di differenze significative quando la probabilità è inferiore a .050.

Per un'analisi quantitativa sono stati effettuati dei t test a campioni indipendenti (per le domande 1, 4, 12 e 15):

- prima di iniziare il programma per verificare se il gruppo sperimentale e di controllo fossero simili nelle dimensioni indagate;
- prima di iniziare il programma per verificare se fossero presenti delle differenze di genere nelle dimensioni indagate;
- al termine del programma per verificare se il gruppo sperimentale avesse incrementato i punteggi nelle dimensioni indagate;
- al termine del programma per verificare se le differenze di genere si fossero modificate.

La modalità di analisi mista, se da un lato ha apportato scientificità e oggettività, dall'altro ha permesso di comprendere anche quali fossero le motivazioni che stanno alla base dei risultati e questo può essere garantito da una ricerca qualitativa.

Per poter analizzare le risposte date dagli alunni e dalle alunne delle classi 5°E (gruppo sperimentale) e 5°D (gruppo di controllo), le domande sono state suddivise in cinque parti: la prima riguardante i giochi e il tempo libero; la seconda relativa alle discipline scolastiche; la terza alle percezioni di maschi e femmine; la quarta indaga quanto siano diffusi alcuni stereotipi di genere; e, infine, la quinta è connessa ad un'ottica futura riferita alle professioni lavorative.

La ricerca vuole partire da queste premesse per presentare l'analisi dei dati, descritta di seguito.

4.9. L'analisi dei dati al pre-test

Il presente lavoro di ricerca muove appositamente da un'analisi iniziale dei dati ricavati dal questionario pre-test, effettuato proprio allo scopo di acquisire una maggior consapevolezza di quali siano le aree della vita quotidiana più stereotipizzate da parte dei bambini e delle bambine (dai giochi alle materie scolastiche, al rapporto con gli altri e alla visione del proprio futuro in termini lavorativi). È stato questo il punto di partenza su cui poter orientare i successivi interventi didattici da effettuarsi nella classe sperimentale 5°E.

La ricerca si propone di analizzare i dati ricavati dal questionario pre-test presentando di seguito le analisi del gruppo sperimentale (classe 5°E), del gruppo di controllo (classe 5°D) e, infine, confrontando la situazione di partenza e le eventuali differenze tra il gruppo sperimentale e di controllo al pre-test.

4.9.1. Gruppo sperimentale – classe 5°E

Il gruppo sperimentale – classe 5°E è composto da un totale di 14 alunni, 8 dei quali maschi e 6 femmine. Ai fini statistici, in alcune analisi effettuate il campione di riferimento corrisponde alla totalità degli alunni/e della classe, altre volte invece si è preferito scindere l'analisi nelle categorie dei maschi e delle femmine della classe e questo ha consentito di avere una panoramica più dettagliata di ciò che è emerso.

4.9.1.1. Giochi

La prima sezione del questionario vuole indagare la preferenza e la frequenza di gioco dei bambini e delle bambine. In particolare, si ipotizza che il genere maschile dimostri una maggior preferenza e una maggior frequenza di gioco per alcune tipologie di giochi quali automobiline, videogiochi e giochi di movimento; mentre il genere femminile per i giochi di attività domestiche, giochi con le bambole e disegnare e/o colorare, in quanto tali propensioni sono state più volte avvalorate da studi precedentemente descritti e analizzati (si veda ad esempio Guerrini, 2017).

Analizzando le risposte date alla domanda “*Quanto spesso fai i seguenti giochi?*”, si può notare sin da una prima disamina dei dati una differenza sostanziale tra la frequenza con cui maschi e femmine preferiscono effettuare i vari giochi, come illustrato nella *Figura 15* e nella *Figura 16*.

Analizzando innanzitutto i dati della *Figura 15* che si riferiscono alle risposte date dai maschi della classe 5°E (su un campione di 8 maschi corrispondente al 100%), emerge che questi ultimi si orientano maggiormente sui giochi di movimento e, sommando le percentuali delle frequenze “sempre” e “spesso” si raggiunge la totalità del gruppo maschile (rispettivamente il 75% dei bambini risponde sempre – 6 su 8 - e il 25% di loro spesso – 2 su 8). L'altro dato rilevante riguarda i videogiochi e il computer, con il 25%

dei bambini (2 su 8) che dichiara di dedicarsi sempre a tali attività, il 38% (3 su 8) spesso e un altro 38% (3 su 8) qualche volta. È possibile anche osservare come i giochi considerati tradizionalmente maschili, quali automobiline, trenini, costruzioni e puzzle, non siano più così frequenti nell'attività ludica dei bambini. Un dato interessante fa riferimento ai giochi di attività domestiche che, pur se praticati con percentuali ridotte, dimostra come anche i maschi si siano orientati a tale attività (il 25% degli alunni – 2 su 8 - indica come risposta spesso e 13% - 1 su 8 - qualche volta); questa percentuale sommata supera addirittura quella rilevata nella *Figura 16* riferita alle femmine (il 17% delle alunne - 1 su 6 - risponde spesso e 17% di loro - 1 su 6 - qualche volta).

Passando all'analisi del genere femminile nella *Figura 16* si nota una maggiore propensione al dedicarsi ad una molteplicità di giochi rispetto al gruppo dei maschi, mantenendo anche in questo caso come attività svolta con maggior frequenza i giochi di movimento: sommando le percentuali delle risposte “sempre” (50% delle femmine – 3 su 6) e “spesso” (l'altro 50% di loro – 3 su 6) si raggiunge la totalità del campione (100% delle alunne – 6 su 6). La categoria femminile spende inoltre molto tempo disegnando e colorando (per il 33% - 2 su 6 - sempre e il 67% - 4 su 6 - spesso), mentre emerge come il gioco con bambole e Barbie ad oggi non sia poi così frequente (il 100% delle femmine, ovvero 6 su 6, dichiara di non giocare con bambole o Barbie “sempre”). Emerge anche che per i videogiochi e l'utilizzo del computer, vi siano dei dati molto simili tra gli alunni maschi e femmine della classe.

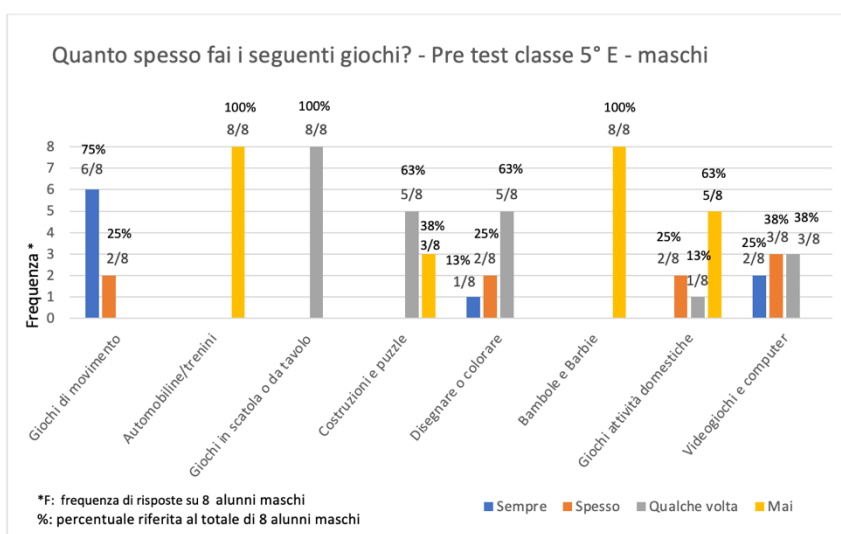


Figura 15: Pre-test gruppo sperimentale - maschi

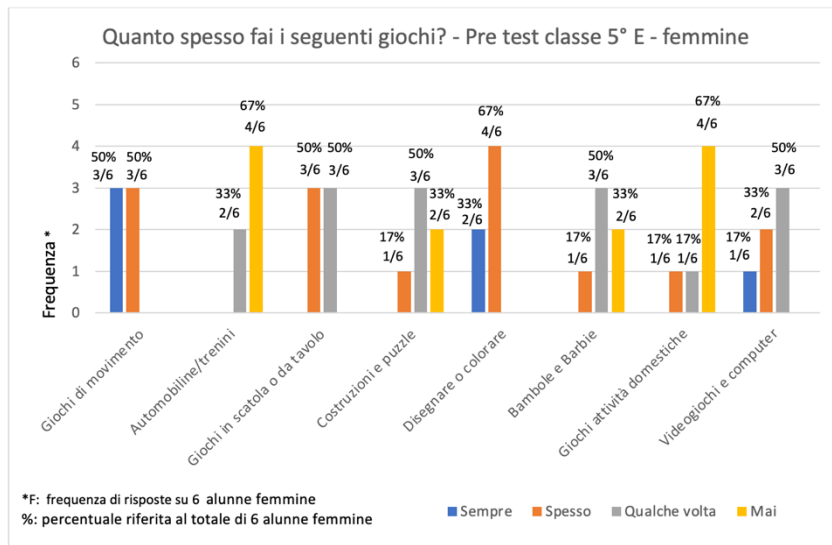


Figura 16: Pre-test gruppo sperimentale - femmine

Nelle *Figura 17* viene fornita un'analisi alla domanda “Qual è o quali sono i tuoi giochi preferiti?” chiarificando anche a livello visivo le differenze tra i due sessi. Se si vuole fare un collegamento con la domanda precedente si riscontra un'ulteriore conferma tra la frequenza e la preferenza di giochi: anche in questo caso al primo posto vi sono i giochi di movimento ed i videogiochi. Analizzando nel dettaglio alcuni di questi dati riferiti ai giochi di movimento, è possibile osservare come il calcio venga scelto dalla maggior parte dei maschi (5 alunni su 8 con una percentuale del 63%), gioco non prediletto dalle femmine (nessuna preferenza: 0%) che invece sembrano preferire la pallavolo (4 alunne su 6, ovvero il 67%). In generale si nota dalla distribuzione dei dati quanto alcuni giochi siano preferiti esclusivamente dai maschi (calcio e hockey) e altri dalle femmine (bambole e bicicletta).

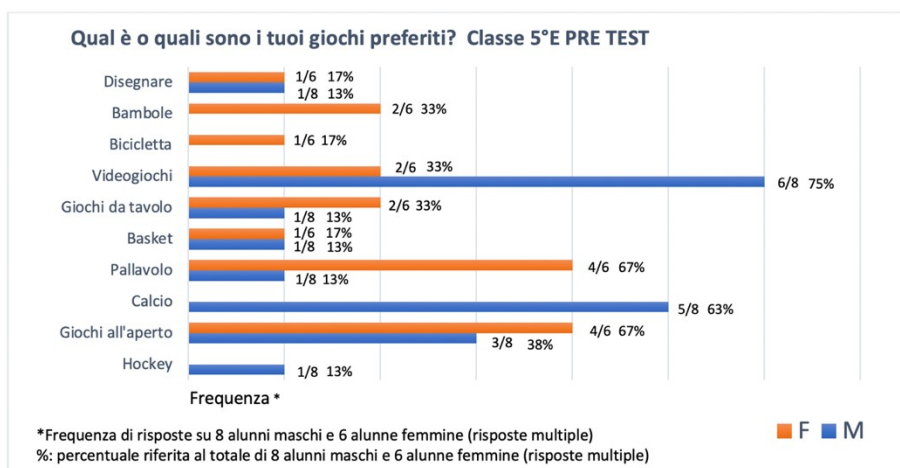


Figura 17: Pre-test gruppo sperimentale

La terza domanda del questionario è orientata a comprendere con quale sesso preferiscono giocare i maschi e le femmine, come dimostrato dalla *Figura 18*. All'interno della classe emerge come il 38% (3 su 8) dei maschi preferisca giocare con compagni dello stesso sesso e lo stesso orientamento vale per 33% (2 su 6) delle femmine.

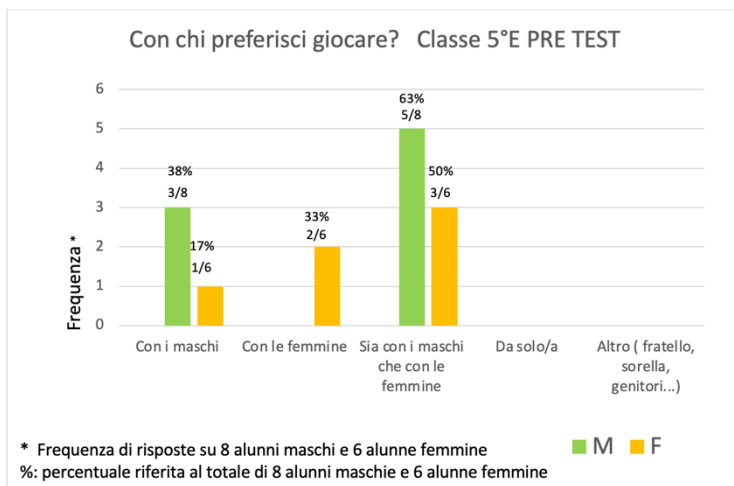


Figura 18: Pre-test gruppo sperimentale

Alla quarta domanda “*Secondo te esistono giochi da maschi e da femmine?*”, già dalla *Figura 19* emerge una differenza di pensiero tra i maschi e le femmine della classe. Infatti, 6 alunne su 6 (ovvero il 100%) ritengono non esserci differenze di genere tra i giochi, mentre per quanto riguarda i maschi 3 su 8 (ovvero il 37% di loro) individuano alcuni giochi prettamente maschili o femminili.

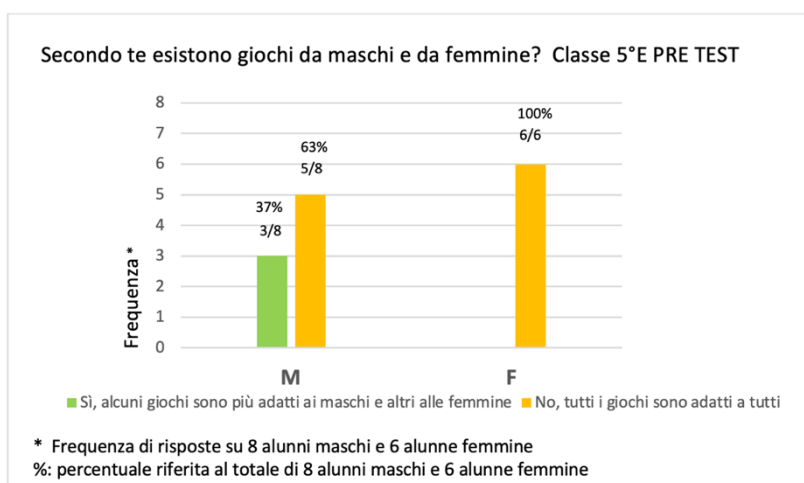


Figura 19: Pre-test gruppo sperimentale

Alla domanda “Quali sono secondo te i giochi più adatti alle femmine? E ai maschi?” i 3 alunni, ovvero coloro che hanno risposto che esistono giochi più adatti ai maschi o alle femmine, fanno rientrare nella prima categoria maschile il calcio con una percentuale dell’80% di risposte, mentre in quella femminile le bambole con il 67% (si veda *Figura 20* e *Figura 21*).

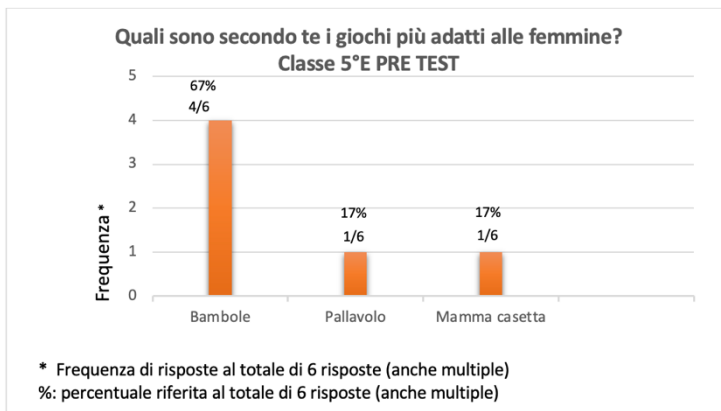


Figura 20: Pre-test gruppo sperimentale – adatti a femmine

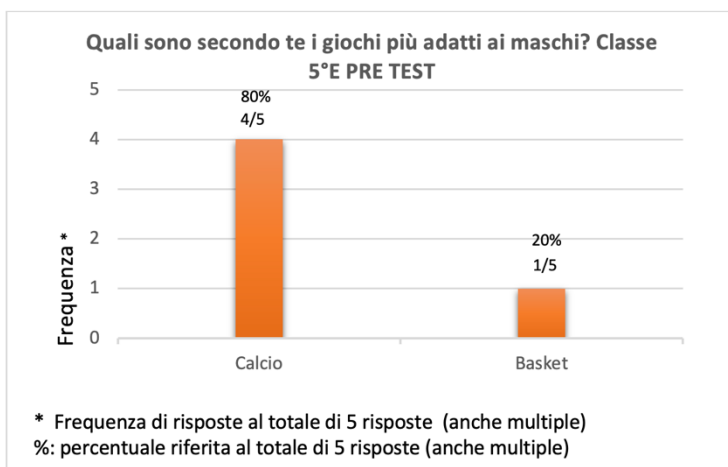


Figura 21: Pre-test gruppo sperimentale – adatti a maschi

Dall’analisi dei dati aggregati è possibile considerare come, nonostante i bambini e le bambine nelle prime domande riguardanti la frequenza e la preferenza dei giochi abbiano palesato il fatto che giocare con le bambole sia passato in secondo piano, lasciando precedenza ad altri giochi, risulta ancora evidentemente presente nella mente dei bambini l’associazione istintiva delle bambole al genere femminile come la principale attività di gioco per le bambine.

4.9.1.2. Discipline scolastiche

Attraverso il questionario si è voluto appositamente indagare sul rapporto che bambini e bambine hanno con le materie scolastiche, avendo già descritto come questo stereotipo vada ad influenzare la percezione della propria capacità (Block *et al.* 2022). In questa parte di questionario si suppone dunque che la preferenza dei bambini ricada su materie scientifiche (tra cui matematica e scienze), mentre quella delle bambine su materie umanistiche (quali italiano e storia). Inoltre, si prevede che, quantomeno per le femmine, le materie considerate più difficili siano quelle scientifiche, sempre in linea con quanto gli stereotipi di genere possano influenzare la percezione delle proprie capacità.

La quinta domanda è: “Qual è la tua materia preferita? Spiega perché”.

Sebbene questo quesito possa risultare banale e di istintiva risposta, la seconda parte della domanda che richiede di motivare la scelta è stata inserita appositamente come stimolo ad un approfondimento ulteriore da parte degli alunni e delle alunne.

Dalla *Figura 22* è possibile verificare un’effettiva preferenza per le femmine per l’italiano (2 bambine su 6, ovvero il 33%), ma è presente anche un particolare interesse per la disciplina delle scienze (3 bambine su 6, ovvero il 50%). Per il sesso maschile invece si conferma la propensione per le materie scientifiche, tra le quali matematica (3 bambini su 8, ovvero il 38%) e scienze (2 bambini su 8, ovvero il 25%), ed un particolare interesse all’attività motoria (3 bambini su 8, corrispondenti al 38%).

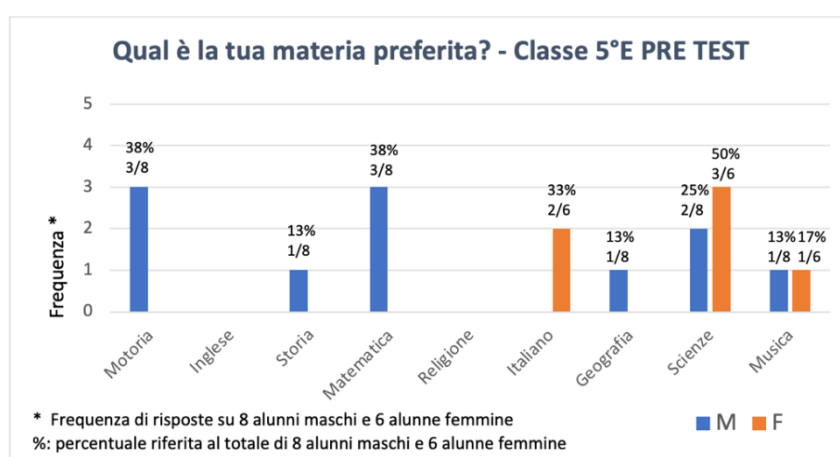


Figura 22: Pre-test gruppo sperimentale

Tra le motivazioni fornite dai maschi emerge una preferenza per la matematica, specialmente per l'esecuzione dei calcoli, e delle scienze per il copro umano, come riportato nelle seguenti affermazioni:

“Matematica perché mi piace fare i calcoli, risolvere problemi, misurare.”

“Perché il corpo umano mi interessa molto, perché scopriamo delle cose di come siamo fatti.”

La sesta e la settima domanda, rispettivamente *“In quale materia ti senti più bravo/a?”* e *“Quale materia ti sembra più difficile?”*, hanno lo scopo di approfondire le percezioni di capacità dei bambini e delle bambine legate alle discipline scolastiche, andando ad indagare quali fossero le maggiori difficoltà o i principali punti di forza del singolo alunno e della singola alunna. Per quanto riguarda la materia in cui ci si sente maggiormente capaci, per i maschi è sostanzialmente confermata l'analisi sopra riportata con un'aderenza tra la percezione di capacità e la preferenza di una disciplina piuttosto che un'altra (4 alunni su 8, ovvero il 50% scelgono la matematica). Mentre per le femmine si coglie anche in questo caso una distribuzione più ampia nelle diverse discipline, tra le quali 3 bambine su 6 (50%) esprimono difficoltà nella lingua inglese.

4.9.1.3. Maschi e femmine

Sulle considerazioni personali che il gruppo maschile ha del gruppo femminile e viceversa, si prevede che emergano i connotati tradizionalmente associati alla figura maschile (forza, abilità, intelligenza) e a quella femminile (sensibilità, pacatezza, bellezza), data la generale tendenza di ricondurre tali caratteristiche rispettivamente ai maschi e alle femmine (Rosi & Schiavon, 2021).

All'ottava domanda: *“Cosa ti piace di più dei maschi? E perché?”*, emerge come caratteristica valutata in modo maggiormente positivo la simpatia e il saper far divertire (risposte di 7 alunni/e su 14, ovvero il 50%). Sono stati indicati inoltre come aspetti che piacciono del genere maschile la forza, il coraggio e l'intelligenza (in totale 7 risposte su 14, corrispondenti al 50% del campione).

Alla nona domanda: *“Cosa ti piace di più delle femmine? E perché?”*, gli aspetti maggiormente associati al genere femminile sono la gentilezza e la socialità, riferendosi

anche alle capacità di empatia e sensibilità. Inoltre, altre due caratteristiche attribuite alle femmine, che possono essere considerate stereotipi di genere e che sono emerse nelle risposte fornite, sono l'essere calma e la bellezza fisica (5 risposte su 14, ovvero il 28%).

Analizzando le risposte alla domanda "*Cosa non ti piace proprio dei maschi? E perché?*", si evidenzia come del genere maschile non piaccia proprio l'atteggiamento di arroganza e di superiorità, nonché il fatto di imbrogliare durante i giochi, il prendere in giro i compagni e le compagne e l'essere troppo esuberanti in alcuni momenti.

Per quanto riguarda invece la domanda "*Cosa non ti piace proprio delle femmine? E perché?*", le principali risposte fanno riferimento al fatto che il genere femminile assume spesso un atteggiamento sapiente e che si arrabbia facilmente.

4.9.1.4. Alcuni stereotipi di genere

In linea generale, si ipotizza che siano già presenti e consolidati tra i bambini e le bambine alcuni stereotipi di genere (principalmente basati su colori, sport e ruoli maschili e femminili) e che gli stessi emergano sia direttamente che indirettamente dalle risposte da loro formulate.

Dall'analisi dei dati raccolti relativi alle risposte alla dodicesima domanda: "*Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?*", emerge la percezione complessiva che siano generalmente i maschi ad avere delle concezioni stereotipizzate e, in modo particolare, riguardante le affermazioni riferite al genere femminile (si riscontra infatti una tendenza meno marcata sugli stereotipi connessi ai maschi).

Analizzando nel dettaglio, per favorire un confronto maggiormente evidente, si è scelto di distinguere le risposte date dai bambini e quelle date dalle bambine.

La *Figura 23* riporta i gradi di accordo degli alunni maschi della classe 5°E, in una scala che comprende le voci "*sono d'accordo*", "*sono abbastanza d'accordo*", "*non sono per niente d'accordo*". Si può desumere come nei maschi siano più radicati alcuni stereotipi di genere rispetto alle femmine, quali ad esempio:

- "Le femmine non possono fare il capo": 2 bambini su 8 (25%) sono d'accordo e 1 su 8 (13%) è abbastanza d'accordo;
- "Le principesse sono solo per le femmine": 2 bambini su 8 (25%) sono d'accordo e 4 su 8 (50%) abbastanza d'accordo;

- “Il rosa è un colore da femmina”: 2 bambini su 8 (25%) sono d’accordo e 5 su 8 (63%) abbastanza d’accordo.

Nella *Figura 24*, invece, sono riportati i dati riferiti al genere femminile, da cui emerge che le affermazioni sulle quali le bambine sono maggiormente d’accordo si riferiscono in particolare alla divisione dei colori tra azzurro e rosa, rispettivamente attribuiti a maschi e femmine.

- “L’azzurro è un colore da maschi”: 2 bambine su 6 sono d’accordo (33%) e 1 su 6 (17%) è abbastanza d’accordo;
- “Il rosa è un colore da femmina”: 1 bambina su 6 è d’accordo (17%) e 2 su 6 (33%) sono abbastanza d’accordo.

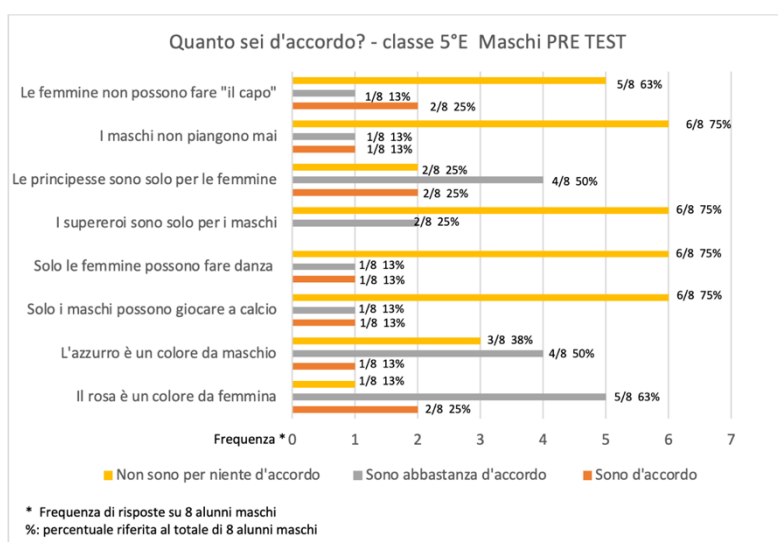


Figura 23: Pre-test gruppo sperimentale - maschi

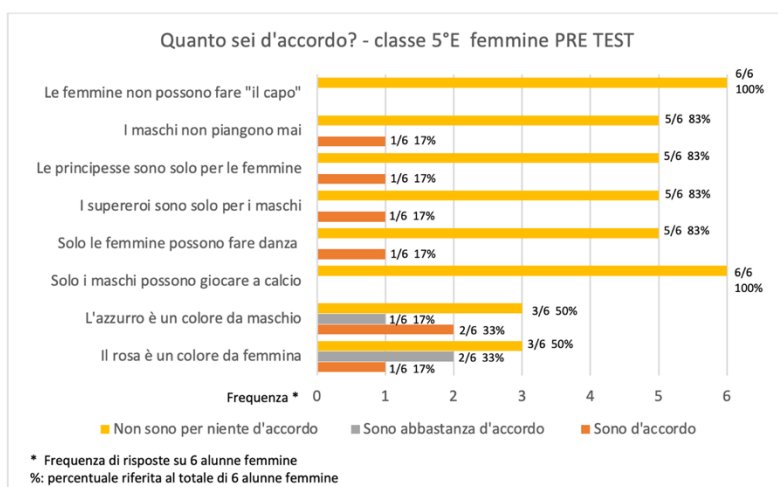


Figura 24: Pre-test gruppo sperimentale – femmine

4.9.1.5. Professioni lavorative

Per quanto riguarda le preferenze dei bambini e delle bambine sulle professioni future ci si aspetta innanzitutto che i bambini optino per una professione lavorativa futura che preveda una carica importante o in ambito tecnico/scientifico o sportivo, mentre le bambine per una professione che preveda la cura della persona o comunque che abbia un risvolto sociale rilevante.

Dall'analisi dei risultati dei questionari è possibile ricavare una panoramica generale per quanto riguarda le professioni lavorative che si vorrebbero svolgere in futuro: i maschi prediligono le professioni sportive e, in particolare, al primo posto emerge il calciatore seguito dall'hockeista; da qui la percezione che si tenda a proiettare lo sport praticato anche nella dimensione lavorativa futura. Per quanto riguarda i dati ricavati dalle risposte delle femmine, invece, mentre alcune di loro rimangono legate ai mestieri riferiti alla cura della persona (parrucchiera), altre spaziano in professioni più ambiziose e variegata (astronauta e avvocato).

Con riferimento a quanto appena elaborato, sono riportate di seguito alcune delle motivazioni indicate dalle alunne:

“Mi incuriosisce scoprire le stelle, le galassie e anche i nuovi sistemi, è molto divertente” (femmina – astronauta).

“Anche se mi piace l'italiano sono brava a parlare e so mettere i piedi in testa ma anche non farmeli mettere” (femmina – avvocato).

È interessante notare come, mentre i maschi sono rimasti legati alle loro passioni e alle influenze familiari, alcune femmine invece si sono aperte a nuovi orizzonti e possibilità.

Un'ulteriore prospettiva è stata fornita da una successiva domanda: *“Quale lavoro invece non faresti mai? Perché?”*, dalla quale emerge una molteplicità di professioni tutte diverse l'una dall'altra e con motivazioni altrettanto differenti; questa varietà di risposte sembra essere legata ad una percezione soggettiva di un determinato lavoro.

A conclusione del questionario è stato chiesto ai bambini e alle bambine se, secondo la loro opinione, vi fossero dei lavori più adatti agli uomini o alle donne, oppure se essi fossero adatti ad entrambi i sessi. Un numero considerevole di alunni e di alunne hanno

valutato i lavori proposti nell'elenco dell'ultima domanda del questionario come professioni adatte ed entrambi i sessi.

Le *Figura 25*, *Figura 26* e *Figura 27* riflettono le percentuali di lavori considerati maggiormente attinenti agli uomini, alle donne o ad entrambi nel questionario pre-test.

Una prima considerazione generale derivante dall'analisi di questi dati può far notare come i valori maschili nelle risposte superino quelli femminili, perché probabilmente è più diffusa nei bambini la percezione che alcune professioni siano maggiormente adatte agli uomini e, dunque, assumono una visione più stereotipata dei mestieri rispetto alle loro compagne femmine. Questa stessa tendenza ad indicare alcune professioni più appropriate al genere maschile si riscontra, seppur in minor misura, anche nelle femmine: questi dati permettono di comprendere come vi sia ancora un'adesione a rigidi modelli di stereotipi, specialmente nel campo lavorativo.

La *Figura 25* permette di evidenziare come, tra i lavori ritenuti maggiormente maschili proprio dai bambini, vi siano: l'ingegnere/l'ingegnera (7 alunni su 8, ovvero l'88%), l'autista (6 su 8, ovvero il 75%), il poliziotto/la poliziotta e il/la pilota (entrambi con un'incidenza del 50%, 4 bambini su 8). Per quanto riguarda le risposte delle bambine, esse hanno indicato come lavori maggiormente adatti agli uomini: architetto/a (3 su 6, ovvero il 50%) e pilota (3 su 6, sempre il 50%).

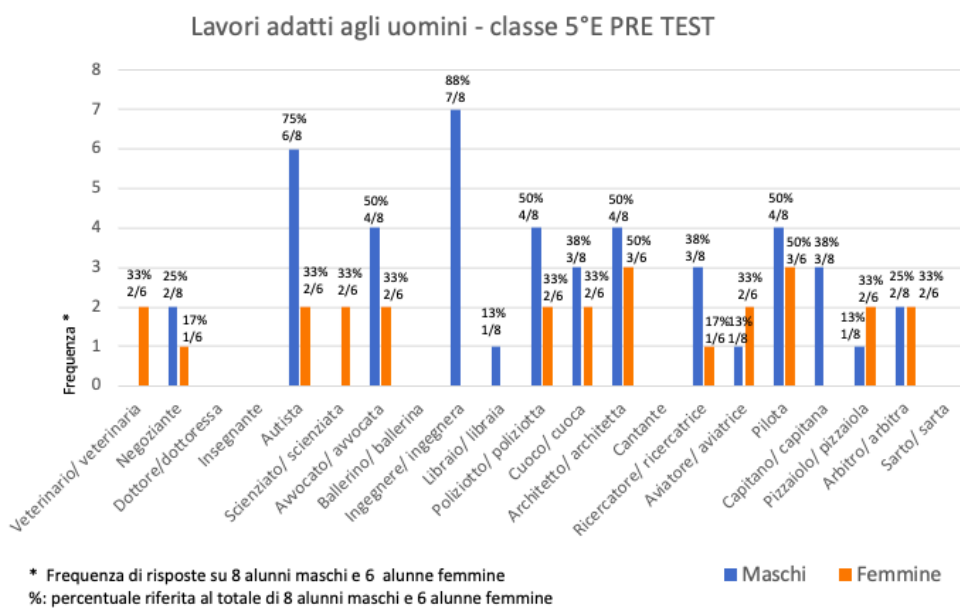


Figura 25: Pre-test gruppo sperimentale – lavori uomini

Nella *Figura 26* emerge come i lavori considerati maggiormente adatti alle donne, riferiti dai bambini sono ballerino/ballerina (5 alunni su 8, ovvero il 63% dei bambini) e sarto/a (4 su 8, ovvero il 50%). Per le bambine, invece, insegnante (4 alunne su 6, ovvero il 67%) e ballerino/a e sarto/a (entrambi 2 su 6, quindi il 33%).

Nella *Figura 27* infine vengono raffigurati i dati relativi alle risposte date dai bambini e dalle bambine per quanto riguarda i lavori che si pensano essere adatti ad entrambi i sessi, è interessante notare come 8 alunni maschi su 8 (il 100%) considerano veterinario/a, scienziato/a e cantante lavori adatti sia ai maschi che alle femmine.

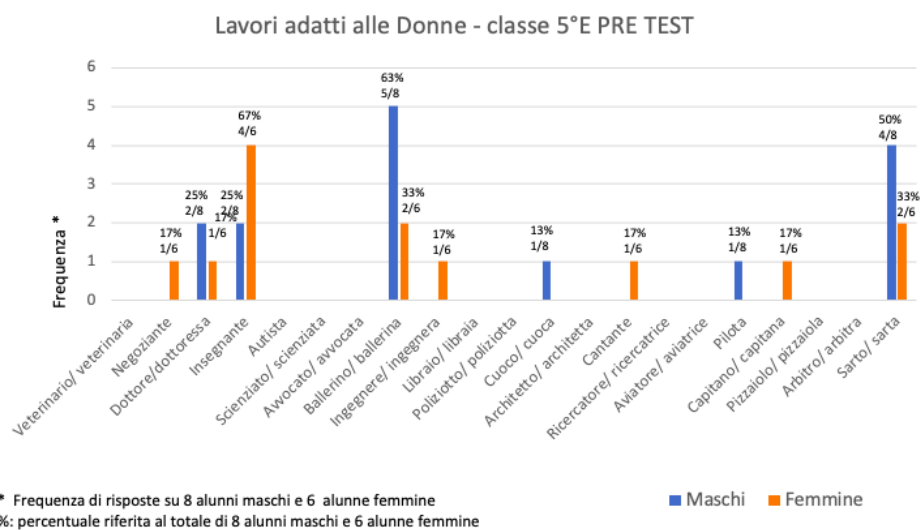


Figura 26: Pre-test gruppo sperimentale – lavori donne

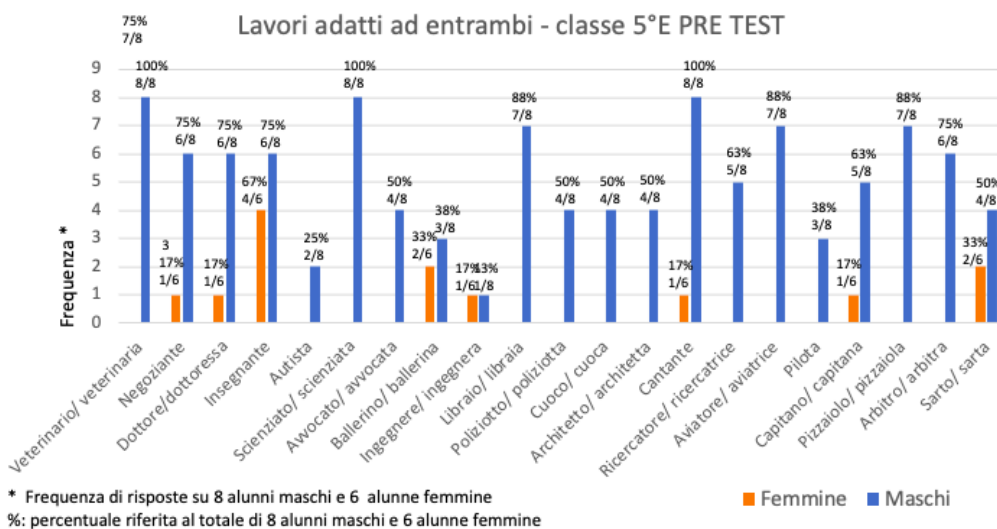


Figura 27: Pre-test gruppo sperimentale – lavori entrambi

4.9.2. Gruppo di controllo – classe 5°D

Il gruppo di controllo – classe 5°D è composto da un totale di 16 alunni, 9 dei quali maschi e 7 femmine. Ai fini statistici, in alcune analisi il campione di riferimento corrisponde alla totalità degli alunni/e della classe, altre volte invece si è preferito scindere l'analisi nelle categorie dei maschi e delle femmine della classe e questo ha consentito di avere una panoramica più dettagliata di ciò che è emerso. Di seguito è presentata una breve analisi dei dati del questionario pre-test riferito al gruppo di controllo.

4.9.2.1. Giochi

Si ipotizza che il genere maschile dimostri una maggior preferenza e una maggior frequenza di gioco per alcune tipologie di giochi quali automobiline, videogiochi e giochi di movimento; mentre il genere femminile per i giochi di attività domestiche, giochi con le bambole e disegnare e/o colorare, in quanto tali propensioni sono state più volte avvalorate da studi precedentemente descritti e analizzati (si veda ad esempio Guerrini, 2017). Si presentano di seguito le *Figura 28* e *Figura 29*, riferite all'analisi della frequenza con cui gli alunni e le alunne praticano i vari giochi.

Partendo dalla *Figura 28*, su un campione di 9 maschi (corrispondente al 100%), si nota come anche in questo caso la maggior frequenza ricada sui giochi di movimento: 7 alunni su 9 (78%) hanno indicato come risposta “sempre”, mentre 2 su 9 (22%) “spesso”; sommando le percentuali delle frequenze si raggiunge la totalità del gruppo maschile di 9 alunni su 9 (100%). C'è una notevole percentuale di bambini che gioca sempre o spesso con i videogiochi e con il computer, rispettivamente 5 su 9 (56%) sempre e 3 su 9 (33%) spesso. Inoltre, per quanto riguarda le automobiline e i trenini, 6 alunni su 9 (67%) dichiarano di non utilizzarle mai come gioco; così come nessuno di loro indica di giocare con le bambole.

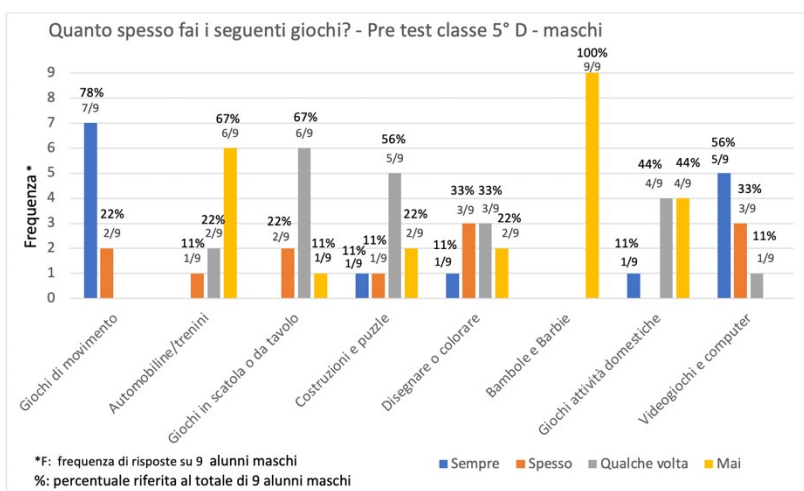


Figura 28: Pre-test gruppo controllo - maschi

La Figura 29 fornisce invece una rappresentazione delle risposte fornite dalle alunne femmine della classe; da questa emerge come esse si dedicano ad una molteplicità di giochi rispetto al gruppo dei maschi indicando come attività svolta con maggior frequenza disegnare o colorare con 2 bambine su 7 (29%) che indicano “sempre” come risposta e 2 bambine su 7 (29%) “spesso”. Inoltre, uno spazio importante è dedicato ai giochi di movimento, con la totalità delle bambine che li includono all’interno delle attività da loro svolte: 5 su 7 (71%) spesso, 1 su 7 (14%) sempre e 1 su 7 (14%) qualche volta. Infine, non risultano fare riferimento ai giochi con automobiline/trenini il 100% delle bambine e, per quanto riguarda bambole e Barbie, 4 alunne su 7 (il 57%) non le utilizzano come gioco.

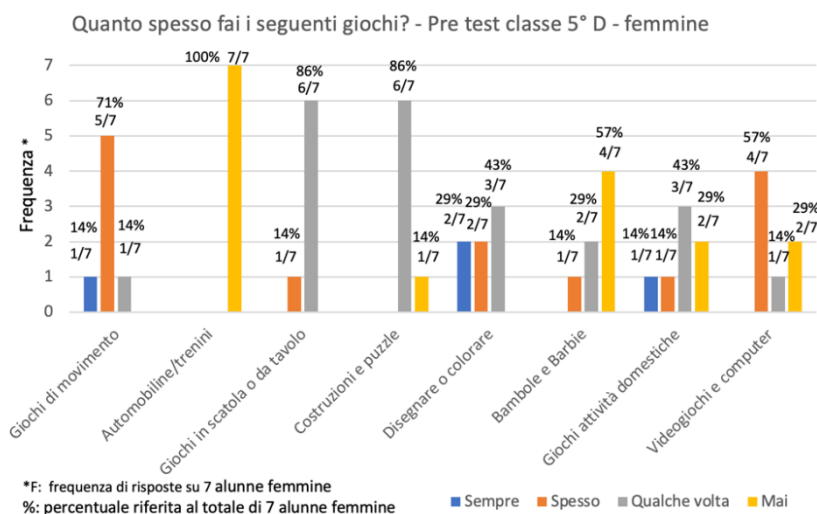


Figura 29: Pre-test gruppo controllo - femmine

La seconda domanda del questionario invece vuole permettere un'analisi delle preferenze dei giochi, oltre alle frequenze appena indagate. Dalla *Figura 30* si può notare come da parte dei maschi sia stata espressa una preferenza molto alta per il calcio indicato da 7 alunni su 9 (78%) come gioco preferito, seguito da videogiochi con 4 bambini su 9 (44%) ed infine giochi all'aperto e hockey segnalati entrambi da 3 alunni su 9 (33%). Le bambine invece indicano una variabilità maggiore nei giochi mettendo al primo posto i giochi all'aperto (3 su 7, ovvero il 43%), la pallavolo (2 su 7, ovvero il 29%) e, a seguire disegnare, bambole, bicicletta, videogiochi, giochi da tavola (tutte con una preferenza espressa da 1 bambina su 7).

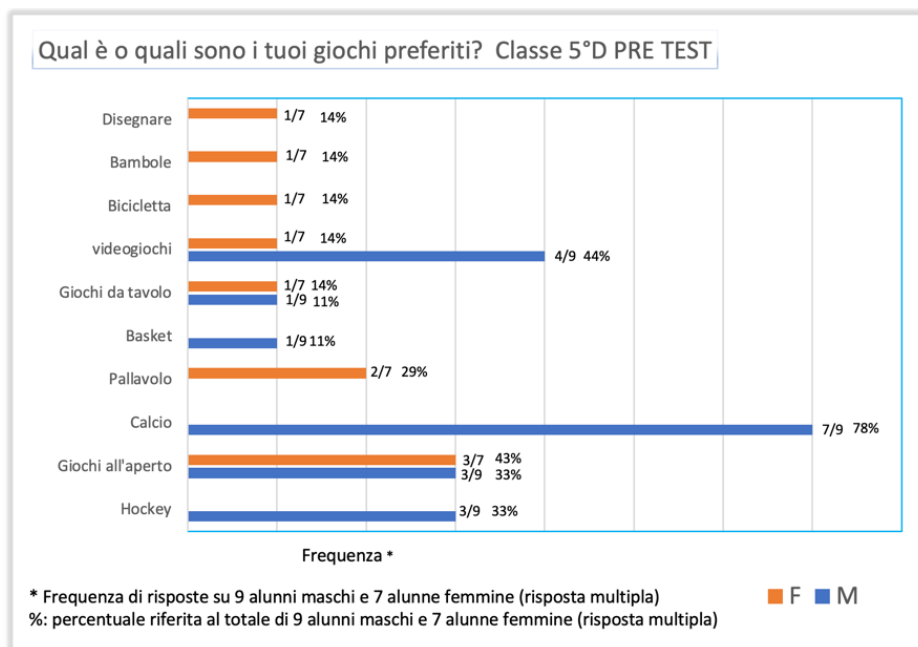


Figura 30: Pre-test gruppo controllo

Analizzando i dati della domanda “Con chi preferisci giocare?”, la *Figura 31* permette di notare come la maggior parte dei maschi preferisca giocare con soggetti dello stesso sesso (con un dato di addirittura 6 bambini su 9, ovvero il 67%) e, invece, la quasi totalità delle bambine (6 su 7, l’85%) dichiara di avere una preferenza nel giocare sia con maschi che con femmine.

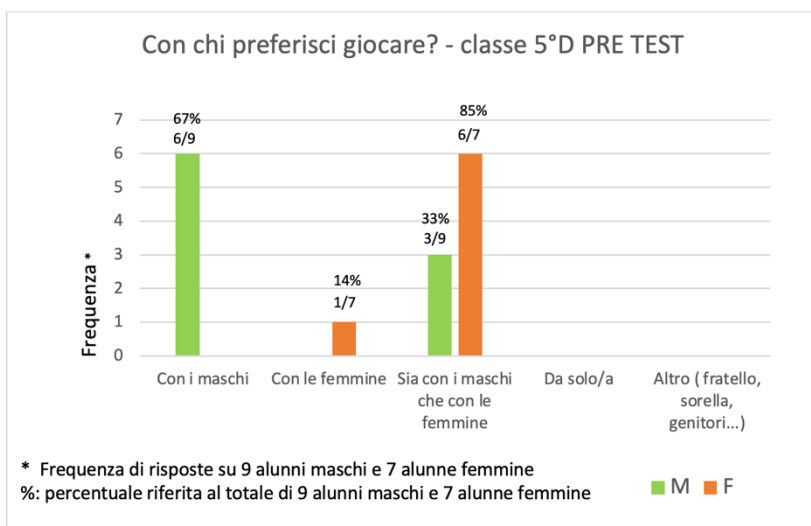


Figura 31: Pre-test gruppo controllo

Nella *Figura 32* invece vengono riportati i dati riguardanti la domanda “Secondo te esistono giochi da maschi e da femmine?”. A questa, sia alcuni bambini che alcune bambine hanno risposto che alcuni giochi sono più adatti ai maschi e altri alle femmine: 5 alunni su 9 (56%) e 2 alunne su 7 (29%).

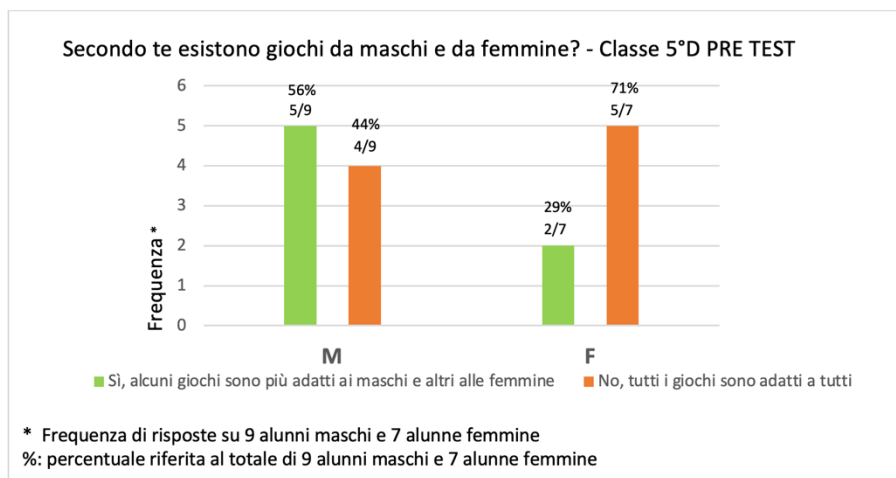


Figura 32: Pre-test gruppo controllo

Alla richiesta di specificare, in caso di risposta affermativa alla domanda precedente, quali fossero i giochi più adatti alle femmine e ai maschi, si può riscontrare come alla prima categoria vengano indicati le bambole (con 5 risposte su 12 totali, ovvero il 42%) e la pallavolo (con 4 risposte su 12, ovvero il 33%), seguiti da altri due sport: pattinaggio e danza (si veda *Figura 33* sottostante). Invece, per quanto riguarda la categoria maschile, il dato che emerge maggiormente è l'attribuzione del calcio quale gioco maggiormente adatto ai maschi, con 8 risposte su 17 (47%), seguiti in percentuale minore da hockey, basket, nascondino, videogiochi e macchinine.

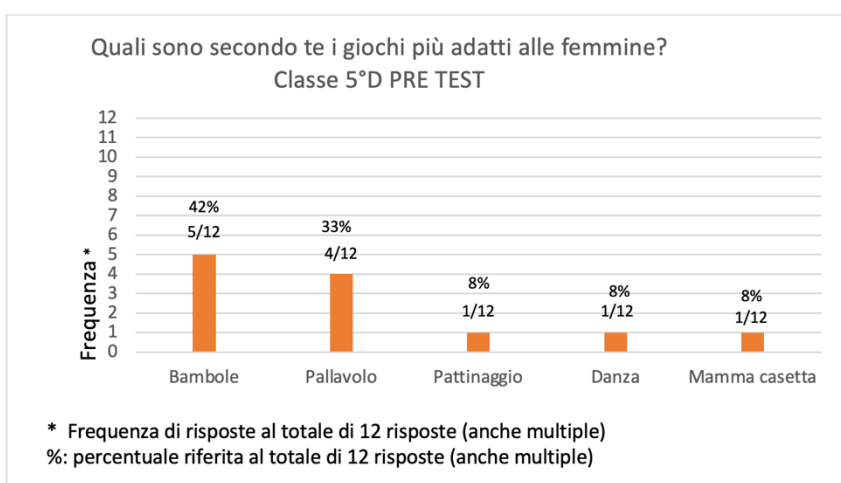


Figura 33: Pre-test gruppo controllo – adatti a femmine

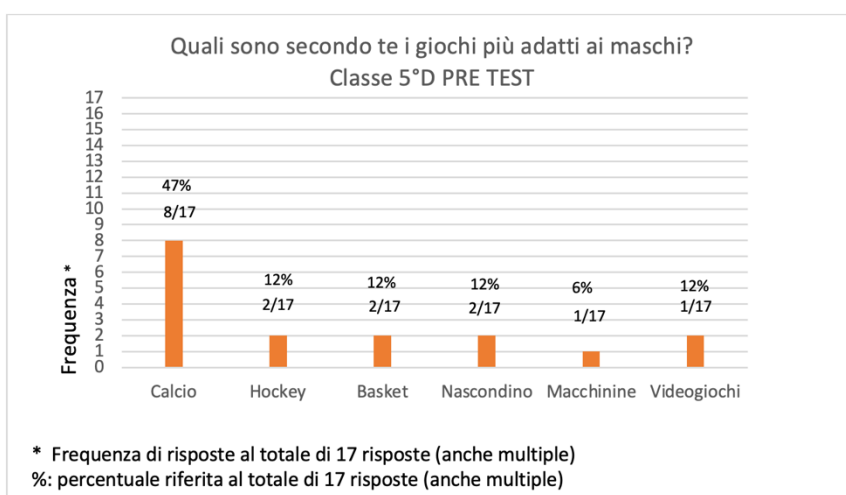


Figura 34: Pre-test gruppo controllo – adatti a maschi

4.9.2.2. Discipline scolastiche

Attraverso il questionario si è voluto appositamente indagare sul rapporto che bambini e bambine hanno con le materie scolastiche, avendo già descritto come questo stereotipo vada ad influenzare la percezione della propria capacità (Block *et al.* 2022).

In questa parte di questionario si suppone dunque che la preferenza dei bambini ricada su materie scientifiche (tra cui matematica e scienze), mentre quella delle bambine su materie umanistiche (quali italiano e storia). Inoltre, si prevede che, quantomeno per le femmine, le materie considerate più difficili siano quelle scientifiche, sempre in linea con quanto gli stereotipi di genere possano influenzare la percezione delle proprie capacità.

Nella *Figura 35* è possibile notare la distribuzione delle materie preferite dagli alunni della classe 5°D. In tal caso, vi è una spiccata preferenza per attività motoria da parte della componente maschile (5 su 9, ovvero il 56%) e una maggiore variabilità per quanto riguarda le preferenze della componente femminile. È interessante vedere come solamente 1 alunno su 9 (11%) scelga la matematica e 1 alunna su 7 (14%) l'italiano.

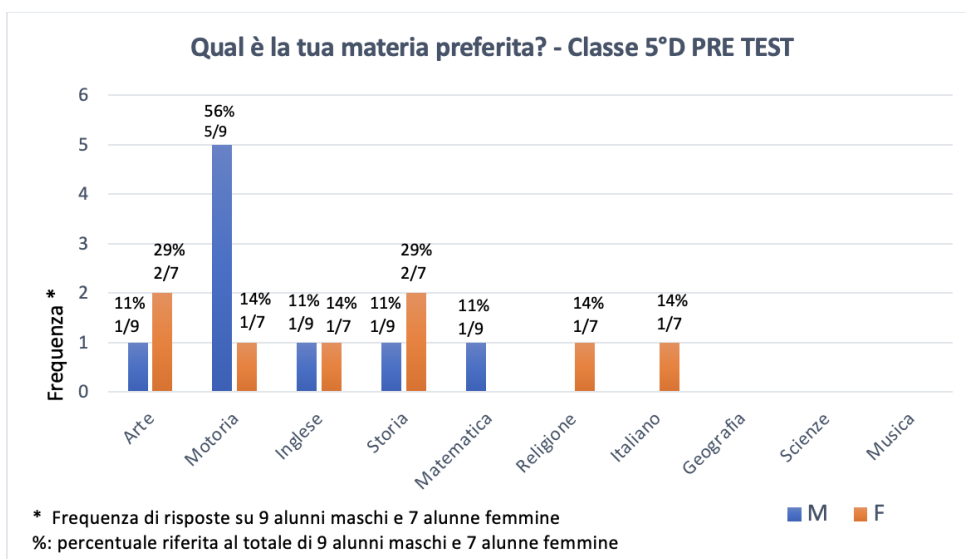


Figura 35: Pre-test gruppo controllo

Per quanto riguarda la materia in cui ci si sente maggiormente capaci, si può riscontrare una molteplicità di discipline scolastiche indicate e lo stesso vale per le difficoltà riscontrate in queste. Sembrano trovare una maggior problematicità nelle materie scientifiche le femmine (tutte hanno dichiarato che matematica, scienze, geometria sono per loro le materie più difficili); mentre nelle materie più umanistiche i maschi (ad esempio, su un totale di 9 alunni, storia è stata indicata da 3 di loro e italiano da altri 3). A tal riguardo, vengono riportate alcune risposte fornite da una bambina e da un bambino:

- *“Facendo alcuni esercizi io non li capisco e soprattutto nei problemi ho sempre difficoltà a farli.”* –
- *“Nel corso di tutto quello che è successo è molto difficile ricordarsi le cose”.*

4.9.2.3. Maschi e femmine

Sulle considerazioni personali che il gruppo maschile ha del gruppo femminile e viceversa, si prevede che emergano i connotati tradizionalmente associati alla figura maschile (forza, abilità, intelligenza) e a quella femminile (sensibilità, pacatezza, bellezza), data la generale tendenza di ricondurre tali caratteristiche rispettivamente ai maschi e alle femmine (Rosi & Schiavon, 2021).

All’ottava domanda: *“Cosa ti piace di più dei maschi? E perché?”* emerge come caratteristica valutata in modo maggiormente positivo la simpatia (9 alunni/e su 16, ovvero il 56%). Mentre alla domanda successiva che chiedeva di indicare cosa piaceva di più delle femmine, sono state associate al genere femminile la gentilezza e la socialità (la prima apprezzata specialmente dai bambini della classe, mentre la seconda più dalle bambine).

Una risposta diversa da tutte le altre e di particolare interesse è stata data da un’alunna che afferma: *“Delle femmine mi piace che protestano per i propri diritti e la loro libertà”*: al posto di riferirsi ad elementi fisici o caratteriali, ha colto soprattutto una modalità di atteggiamento.

4.9.2.4. Alcuni stereotipi

In linea generale, si ipotizza che siano già presenti e consolidati tra i bambini e le bambine alcuni stereotipi di genere (principalmente basati su colori, sport e ruoli maschili e femminili) e che gli stessi emergano sia direttamente che indirettamente dalle risposte da loro formulate.

La Figura 36 riporta i dati raccolti dalle risposte alla dodicesima domanda, emerge che siano specialmente i maschi ad avere concezioni stereotipate riferite al genere. Riportando alcune delle affermazioni si analizzano i risultati:

- “Il rosa è un colore da femmina”: 5 bambini su 9 (56%) sono d’accordo e 2 alunni su 9 (22%) si ritengono abbastanza d’accordo;
- “Le principesse sono solo per le femmine”: 4 bambini su 9 (44%) sono d’accordo, mentre 3 su 9 (33%) abbastanza d’accordo;
- “L’azzurro è un colore da maschio”: 2 alunni su 9 (22%) sono d’accordo, 4 su 9 (44%) sono abbastanza d’accordo.

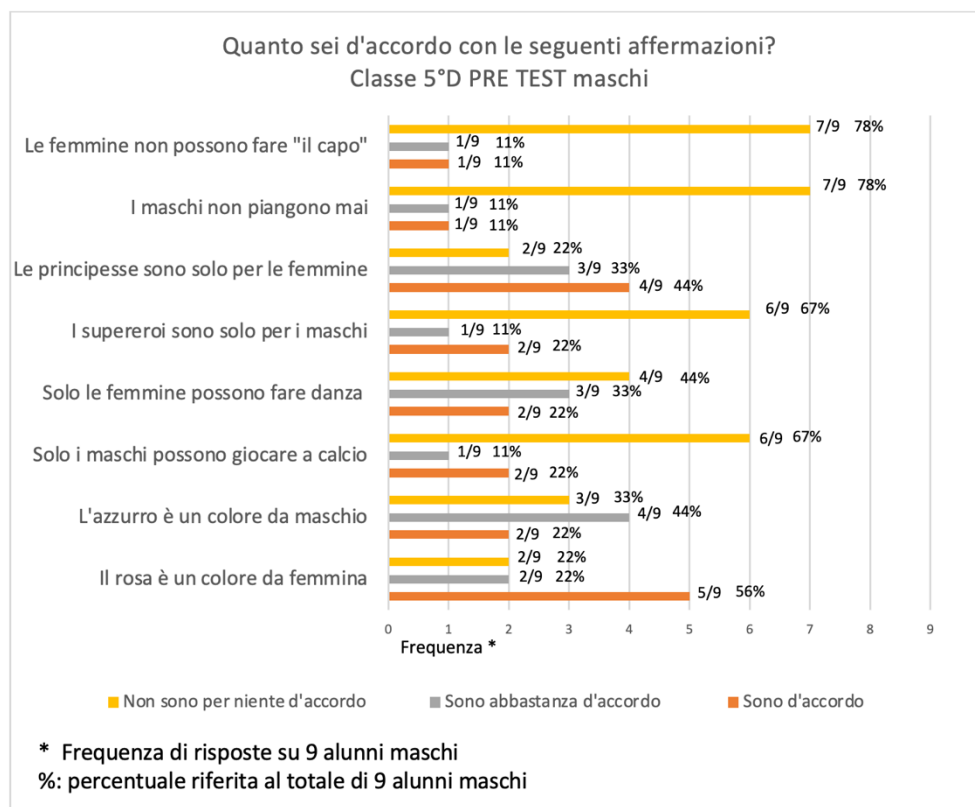


Figura 36: Pre-test gruppo controllo - maschi

La *Figura 37* riporta i dati raccolti dalle risposte date dalle alunne alla dodicesima domanda. Riportando alcune delle affermazioni si analizzano i risultati:

- “Il rosa è un colore da femmina”: 5 bambine su 7 (71%) sono abbastanza d’accordo;
- “Le principesse sono solo per le femmine”: 4 bambine su 7 (57%) sono abbastanza d’accordo e 1 bambina su 7 (14%) è d’accordo.

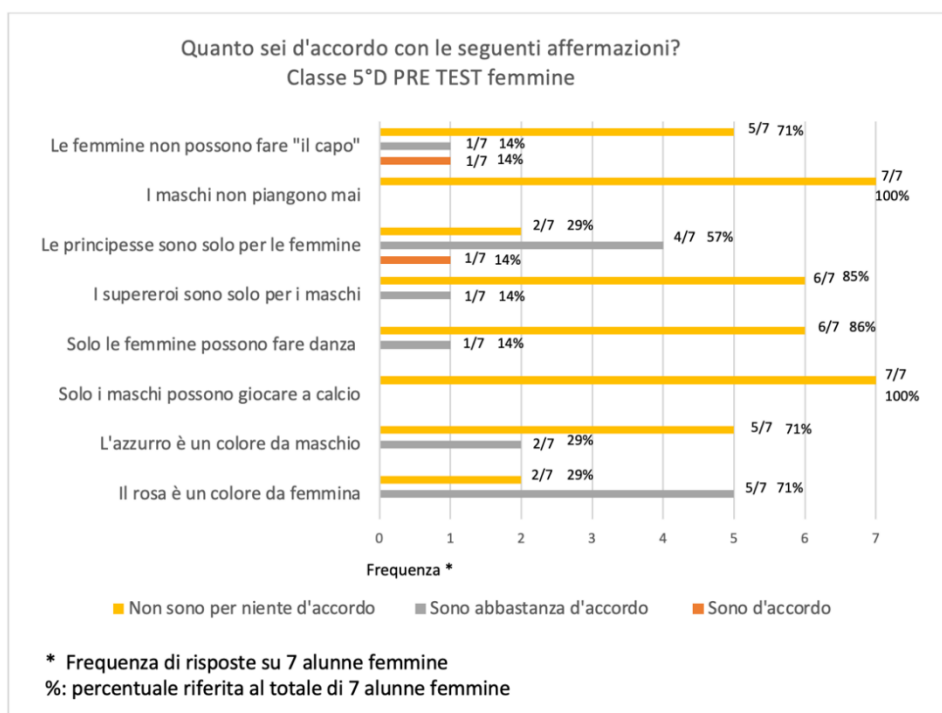


Figura 37: Pre-test gruppo controllo - femmine

4.9.2.5. Professioni lavorative

Per quanto riguarda le preferenze dei bambini e delle bambine sulle professioni future ci si aspetta innanzitutto che i bambini optino per una professione lavorativa futura che preveda una carica importante o in ambito tecnico/scientifico o sportivo, mentre le bambine per una professione che preveda la cura della persona o comunque che abbia un risvolto sociale rilevante.

Dall’analisi dei risultati delle domande aperte dei questionari è possibile ricavare una panoramica generale per quanto riguarda le professioni lavorative che si vorrebbero

svolgere in futuro: i maschi prediligono le professioni sportive e, in particolare, al primo posto emerge il calciatore (per 4 alunni su 9) seguito dall'hocceista (per 2 alunni su 9); da qui la percezione che si tenda a proiettare lo sport praticato anche nella dimensione lavorativa futura. Per quanto riguarda i dati ricavati dalle risposte delle femmine, invece, sono state indicate come preferenze di future professioni lavorative l'arredatrice per 2 alunne su 7 e tutte le altre bambine hanno indicato dei lavori differenti l'una dall'altra.

Infine, per quanto concerne l'ultima domanda, che chiedeva di indicare tra quelli presenti nell'elenco quali secondo la loro opinione fossero lavori più adatti agli uomini, le donne oppure ad entrambi i sessi.

È interessante notare come la percezione che alcune professioni siano maggiormente adatte agli uomini, secondo dunque una visione più stereotipata dei mestieri rispetto alla realtà, emerge sia per quanto riguarda i bambini maschi che le bambine femmine.

La Figura 38 riflette le percentuali di lavori considerati maggiormente attinenti agli uomini e tra le percentuali più alte si possono ritrovare autista (indicato dal 67% dei maschi e dal 71% delle femmine); il pilota (67% dei maschi e 57% delle femmine); ingegnere/a (56% dei maschi e 57% delle femmine); a seguire arbitro/a, poliziotto/a e capitano/a.

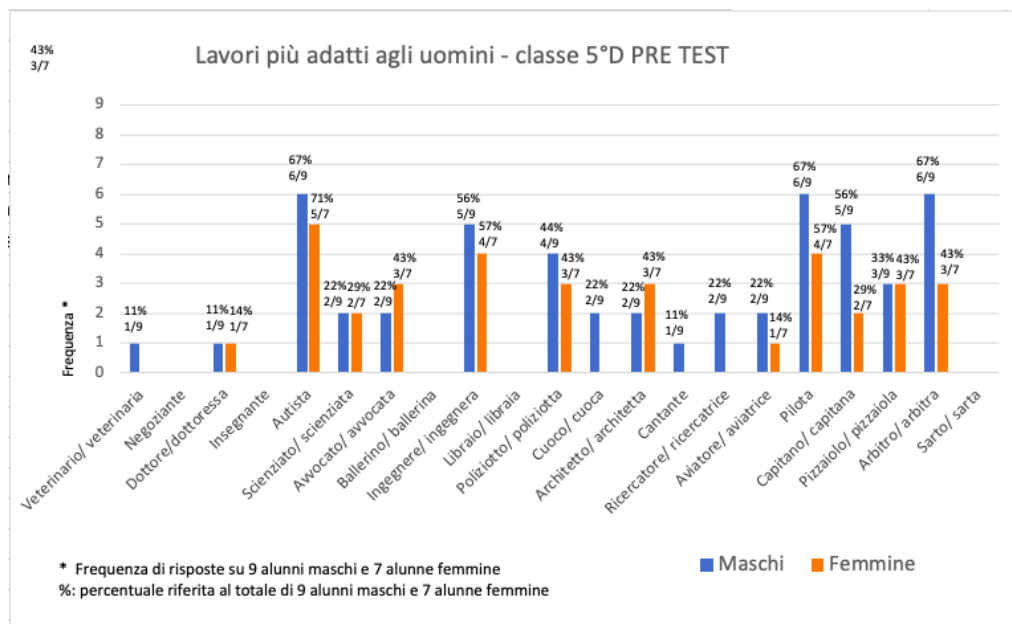


Figura 38: Pre-test gruppo controllo – lavori uomini

La *Figura 39* riflette invece le percentuali di lavori considerati maggiormente attinenti alle donne e tra queste si possono ritrovare ballerino/a (indicato dal 56% dei bambini e dal 43% delle bambine); insegnante (56% dei bambini e 43% delle bambine) e con gli stessi lavori anche sarto/a. Interessante notare come sia stato fatto rientrare in tale categoria anche il mestiere di libraio/a (per il 33% dei bambini e il 14% delle bambine).

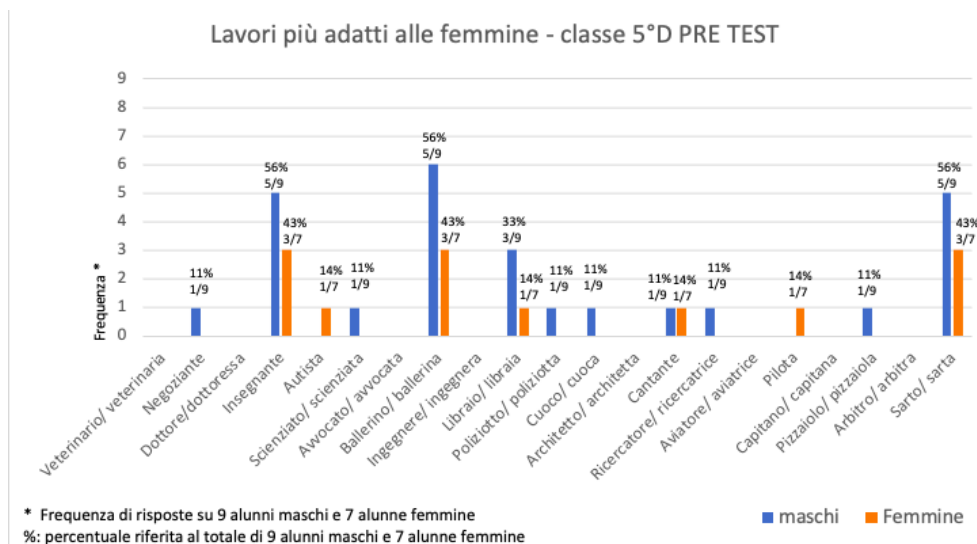


Figura 39: Pre-test gruppo controllo – lavori donne

Infine, la *Figura 40* riflette le percentuali di lavori considerati adatti ad entrambi i sessi.

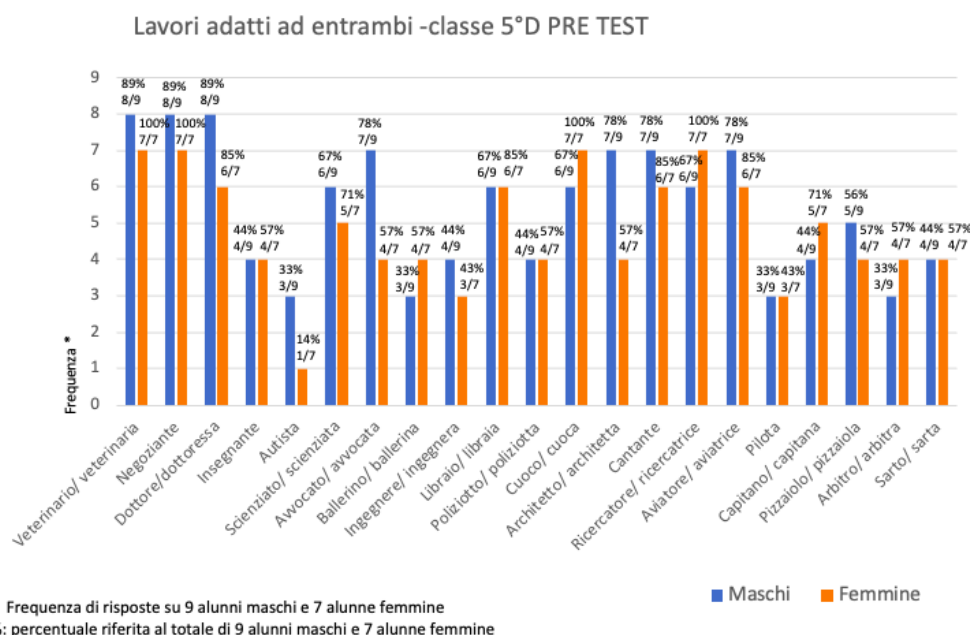


Figura 40: Pre-test gruppo controllo - lavori entrambi

4.9.3. Confronto tra il gruppo sperimentale (5°E) e quello di controllo (5°D) al pre-test

Per verificare se il gruppo sperimentale e di controllo fossero simili nelle dimensioni indagate, prima di iniziare il programma è stato effettuato un t test per campioni indipendenti. L'analisi non ha rilevato differenze significative tra i due gruppi, infatti, come si evince anche dalla tabella le medie dei due gruppi sono molto simili tra loro.

	Sperimentale Controllo	Media	Deviazione std.
Giochi di movimento	Sperimentale	3,64	,497
	Controllo	3,44	,629
Automobiline o trenini	Sperimentale	1,14	,363
	Controllo	1,25	,577
Giochi in scatola o da tavolo	Sperimentale	2,21	,426
	Controllo	2,13	,500
Costruzioni e puzzle	Sperimentale	1,71	,611
	Controllo	2,00	,730
Disegnare o colorare	Sperimentale	2,86	,770
	Controllo	2,56	,964
Bambole o Barbie	Sperimentale	1,36	,633
	Controllo	1,25	,577
Giochi di attività domestiche	Sperimentale	1,57	,852
	Controllo	1,94	,998
Videogiochi e computer	Sperimentale	2,79	,802
	Controllo	2,94	,998
Esistono giochi da maschi e da femmine?	Sperimentale	1,29	,611
	Controllo	1,44	,512
Il rosa è un colore da femmina	Sperimentale	1,93	,730
	Controllo	2,06	,772
L'azzurro è un colore da maschio	Sperimentale	1,79	,802
	Controllo	1,63	,719
Solo i maschi possono giocare a calcio	Sperimentale	1,21	,579
	Controllo	1,31	,704
Solo le femmine possono fare danza	Sperimentale	1,36	,745
	Controllo	1,50	,730
I supereroi sono solo per maschi	Sperimentale	1,29	,611
	Controllo	1,38	,719

Le principesse sono solo per femmine	Sperimentale	1,71	,825
	Controllo	2,06	,772
I maschi non piangono mai	Sperimentale	1,36	,745
	Controllo	1,19	,544
Le femmine non possono fare il capo	Sperimentale	1,36	,745
	Controllo	1,38	,719
Lavoro maschi pre	Sperimentale	5,0714	4,39343
	Controllo	5,2500	4,31277
Lavoro femmine pre	Sperimentale	2,0000	2,14834
	Controllo	2,3750	2,21736
Lavoro entrambi pre	Sperimentale	13,9286	6,29364
	Controllo	13,3750	5,89774

Confronti di genere al pretest

Per verificare se fossero presenti delle differenze di genere nelle dimensioni indagate, prima di iniziare il programma è stato effettuato un t test per campioni indipendenti.

L'analisi ha rilevato le seguenti differenze significative tra i due gruppi:

- giochi di movimento $t(28)=2.825$ $p=.009$, svolto più spesso dai bambini
- disegnare e colorare $t(28)=-2.189$ $p=.037$, svolto più spesso dalle bambine
- bambole o barbie $t(28)=-3.822$ $p=.001$, svolto più spesso dalle bambine
- videogiochi e computer $t(28)=2,313$ $p=.028$, svolto più spesso dai bambini
- il rosa è un colore da femmina $t(28)=2,097$ $p=.045$, indicato maggiormente dai bambini
- solo i maschi possono giocare a calcio $t(28)=2.113$ $p=.044$, indicato maggiormente dai bambini

	Maschio Femmina	Media	Deviazione std.
Giochi di movimento	Maschio	3,76	,437
	Femmina	3,23	,599
Automobiline o trenini	Maschio	1,24	,562
	Femmina	1,15	,376
Giochi in scatola o da tavolo	Maschio	2,06	,429
	Femmina	2,31	,480

Costruzioni e puzzle	Maschio	1,88	,781
	Femmina	1,85	,555
Disegnare o colorare	Maschio	2,41	,870
	Femmina	3,08	,760
Bambole o Barbie	Maschio	1,00	,000
	Femmina	1,69	,751
Giochi di attività domestiche	Maschio	1,71	,920
	Femmina	1,85	,987
Videogiochi e computer	Maschio	3,18	,809
	Femmina	2,46	,877
Esistono giochi da maschi e da femmine?	Maschio	1,53	,624
	Femmina	1,15	,376
Il rosa è un colore da femmina	Maschio	2,24	,752
	Femmina	1,69	,630
L'azzurro è un colore da maschio	Maschio	1,82	,728
	Femmina	1,54	,776
Solo i maschi possono giocare a calcio	Maschio	1,47	,800
	Femmina	1,00	,000
Solo le femmine possono fare danza	Maschio	1,59	,795
	Femmina	1,23	,599
I supereroi sono solo per maschi	Maschio	1,41	,712
	Femmina	1,23	,599
Le principesse sono solo per femmine	Maschio	2,12	,781
	Femmina	1,62	,768
I maschi non piangono mai	Maschio	1,35	,702
	Femmina	1,15	,555
Le femmine non possono fare il capo	Maschio	1,47	,800
	Femmina	1,23	,599
Lavoro maschi	Maschio	5,5882	4,16921
	Femmina	4,6154	4,51919
Lavoro femmine	Maschio	2,4118	2,06334
	Femmina	1,9231	2,32600
Lavoro entrambi	Maschio	13,0000	5,59017
	Femmina	14,4615	6,60322

4.10. Analisi dei dati pre e post test

Alla fine delle attività del progetto svolto in classe, in conclusione al quinto incontro, è stato riproposto ad entrambe le classi (5°E e 5°D) lo stesso questionario del pre-test con una funzione di post-test, per analizzare le differenze più evidenti tra il gruppo sperimentale e quello di controllo. Ciò che ci si aspetta dal questionario finale è che le risposte della classe di controllo 5°D rimangano pressoché invariate rispetto a quelle date nel questionario iniziale, mentre si auspica in un cambiamento più significativo delle risposte della classe in cui sono stati svolti i vari interventi concretizzati nella presentazione di alcuni albi illustrati e nelle attività ad esso collegate.

Si è cercato dunque, proprio in tale fase, di trovare una risposta alla domanda di ricerca e quindi di comprendere se, proponendo diversi modelli e ruoli di genere, si possa facilitare un atteggiamento di apertura alle diversità e di analisi critica degli stereotipi.

Di seguito saranno riportate delle brevi ma rilevanti analisi dei risultati emersi dal post-test, confrontando le risposte date dal gruppo sperimentale nel pre e post test (5°E) e tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo nei post test (45°E e 5°D).

4.10.1. Confronto tra gruppo sperimentale nel pre-test e post-test

Per verificare se vi siano state effettivamente delle variazioni nelle aree di interesse riguardanti le ipotesi che ci si è posti all'inizio del percorso, si riportano di seguito le analisi delle risposte di alcune domande del questionario.

L'ipotesi assunta per il post test si basa sull'idea che nella classe in cui è stata proposta sia la lettura di alcuni albi illustrati alternativi e sia diverse attività ad essi collegate, ci sia una minor percezione stereotipata dei generi e un atteggiamento di maggior apertura rispetto alla situazione iniziale pre test.

La prima ipotesi che ci si è proposti di verificare nel post test è relativa ad un possibile cambiamento in una prospettiva generale più inclusiva del gioco, e, specialmente nel considerare che tutti i giochi siano adatti a tutti.

Si sono indagate nuovamente le frequenze e le preferenze di gioco nella classe sperimentale, analizzando quelle riferite ai maschi e quelle riguardanti le femmine in

maniera distinta. Questo allo scopo di verificare se fossero presenti delle variazioni significative tra il pre test e il post test.

L'analisi della prima domanda del questionario riferita alla frequenza di gioco è avvenuta confrontando i risultati del post test con quelli del pre test svolto all'inizio del percorso. L'elaborazione dei dati attraverso i grafici ha permesso di concludere che non vi siano state delle differenze significative tra la frequenza di gioco tra i due test, sia per quanto riguarda il gruppo dei maschi sia quello delle femmine.

Per una maggior chiarificazione si confrontino le figure: *Figura 41 e Figura 42* (post test – maschi e femmine) con *Figura 15 e Figura 16* (pre test).

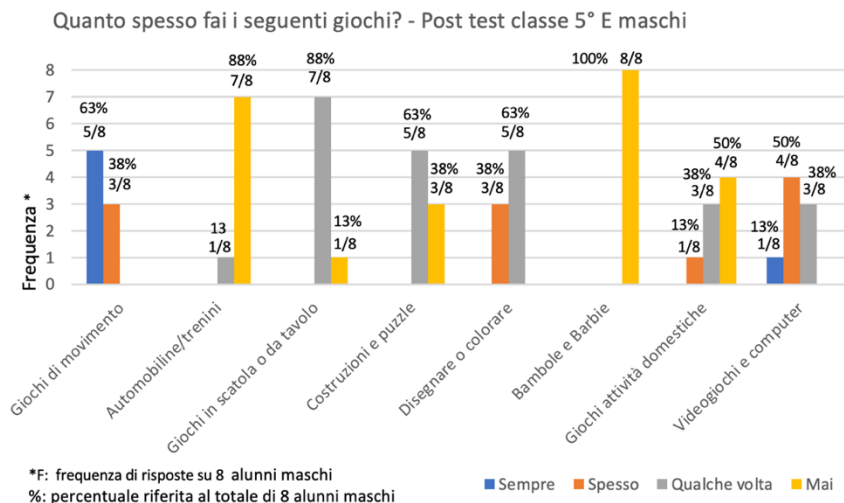


Figura 41: Post-test gruppo sperimentale - maschi

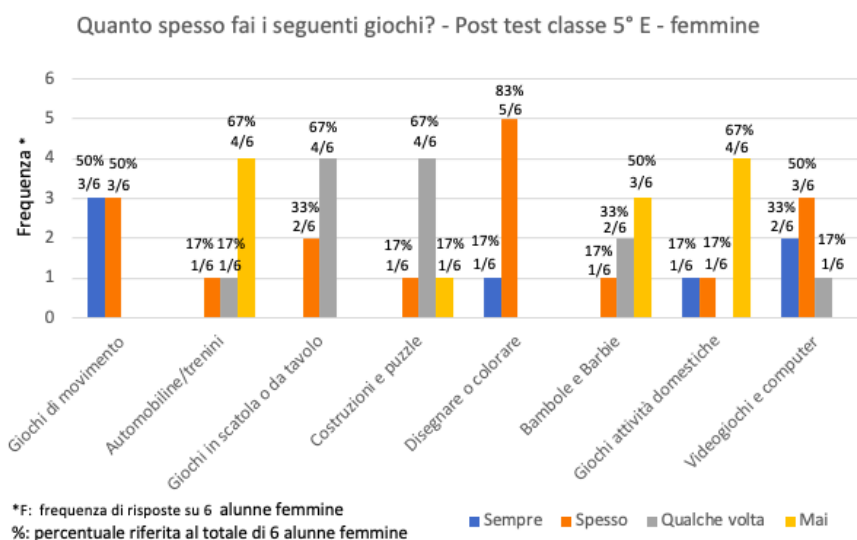


Figura 42: Post-test gruppo sperimentale - femmine

Dopo aver indagato la frequenza, si verifica ora la preferenza dei giochi.

La variazione principale che si è riscontrata (si veda confronto tra *Figura 43* e *Figura 17*) riguarda una migrazione delle preferenze verso sport principalmente di squadra (calcio, pallavolo, basket). In particolare, per quanto concerne il calcio, si evidenzia la presenza di 2 bambine su un totale di 6 (33%) che nel pre test non comparivano; per la pallavolo invece si rileva l'aumento di 1 bambino su 8 (maschi), si conferma la preferenza di 4 alunne su 6 (67%) e vi sono ora 2 alunni su 8 (25%). Inoltre, si vuole sottolineare la variazione significativa avvenuta per quanto riguarda i videogiochi: si è passati da una preferenza del 75% dei bambini ad una percentuale del 38%, così come dal 33% delle bambine al 17%.

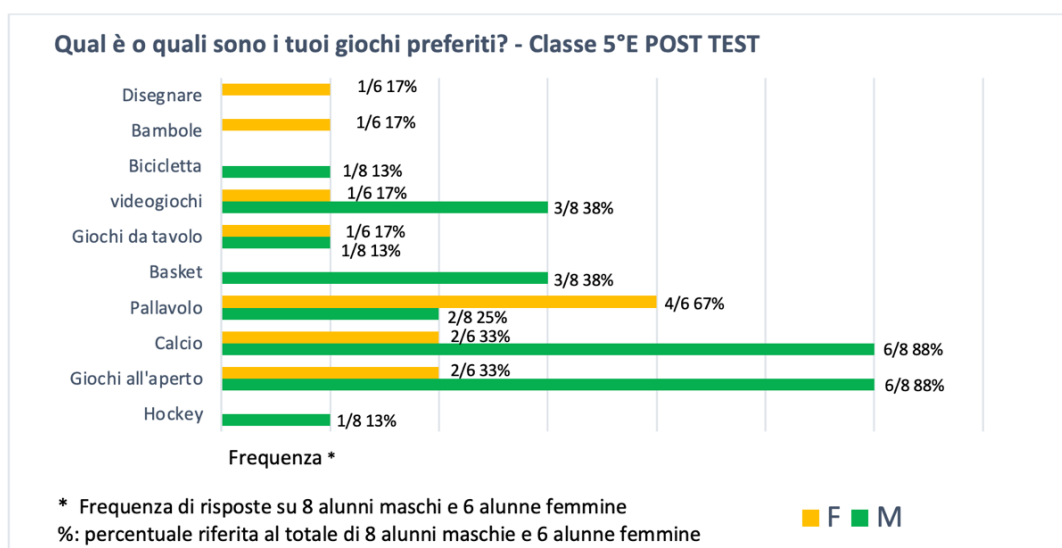


Figura 43: Post-test gruppo sperimentale

La *Figura 44* invece (confrontata con la *Figura 18*), fa riferimento alla preferenza degli alunni e delle alunne nel gioco con compagni/e dello stesso sesso, di sesso diverso, oppure con entrambi i sessi.

La variazione si è verificata sia per i maschi che per le femmine con i seguenti dati: la percentuale dei bambini che preferivano giocare con compagni maschi è passata dal 38% nel pre test al 13% nel post test; allo stesso modo per le bambine che preferivano giocare con compagne femmine il passaggio è stato da una percentuale del 33% al 0%.

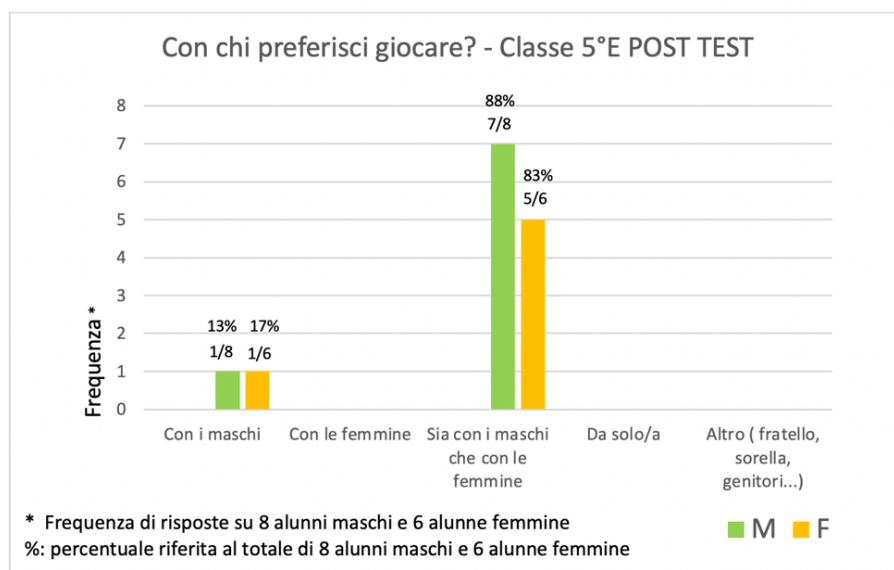


Figura 44: Post-test gruppo sperimentale

Alla domanda “*Secondo te esistono giochi da maschi e da femmine?*”, mentre nel pre test il 37% dei maschi indicava alcuni giochi come più adatti ai maschi o alle femmine, nel post test la percentuale si è abbassata allo 0%. Quindi, come si può vedere nella *Figura 45*, messa a confronto con la *Figura 19*, nel post test emerge come la totalità degli alunni/e della classe abbiano affermato che tutti i giochi sono adatti a tutti.

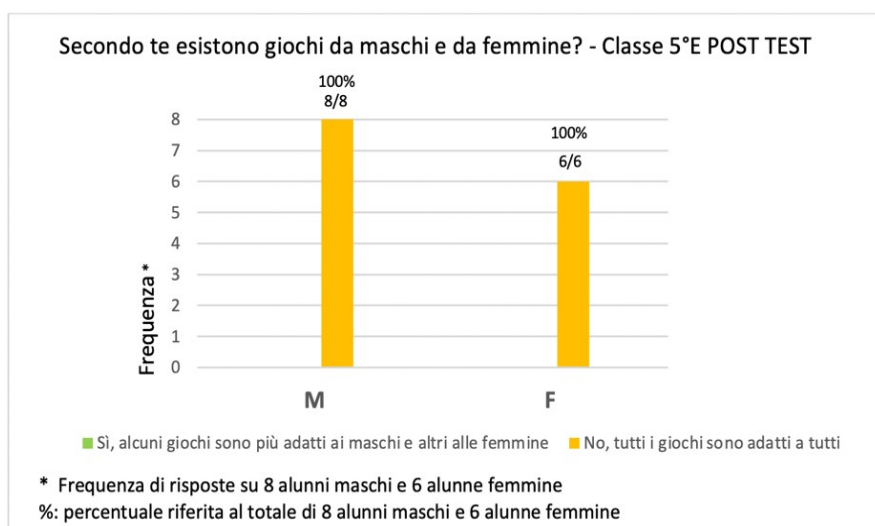


Figura 45: Post-test gruppo sperimentale

In riferimento alla sfera delle discipline scolastiche, la *Figura 46* (confrontata con la *Figura 22*) si propone di riscontrare la presenza o meno di variazioni significative per quanto riguarda le preferenze indicate. Sembra esserci stata una leggera redistribuzione delle preferenze nelle varie materie, senza rilevare particolari cambiamenti.

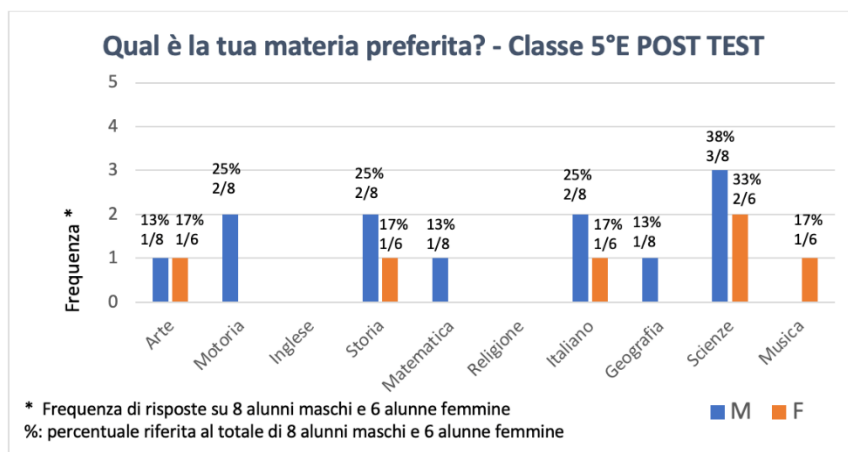


Figura 46: Post-test gruppo sperimentale

La seconda ipotesi elaborata per il post test auspicava ad una modifica delle risposte di bambini e bambine alla presenza degli stereotipi proposti, a favore di un pensiero che non fosse aderente ad essi. La *Figura 47*, comparata con la *Figura 23* del pre test si propone di verificare i cambiamenti avvenuti negli alunni maschi per quanto riguarda il grado di accordo nelle affermazioni stereotipate presentate. Di seguito si riporta il cambiamento dei dati più significativo:

- “le femmine non possono fare il capo”: c’è stata una variazione dal 63% al 75% delle risposte “non sono per niente d’accordo”, dal 13% al 25% in “sono abbastanza d’accordo” e dal 25% allo 0% in “sono d’accordo”
- “le principesse sono solo per le femmine”: c’è stata una variazione dal 25% al 50% delle risposte “non sono per niente d’accordo”, dal 50% al 38% in “sono abbastanza d’accordo” e dal 25% al 13% in “sono d’accordo”
- “l’azzurro è un colore da maschio”: c’è stata una variazione dal 50% al 63% delle risposte “sono abbastanza d’accordo” e dal 13% allo 0% in “sono d’accordo”
- “il rosa è un colore da femmina”: c’è stata una variazione dal 13% al 50% delle risposte “non sono per niente d’accordo”, dal 63% al 50% in “sono abbastanza d’accordo” e dal 25% allo 0% in “sono d’accordo”.

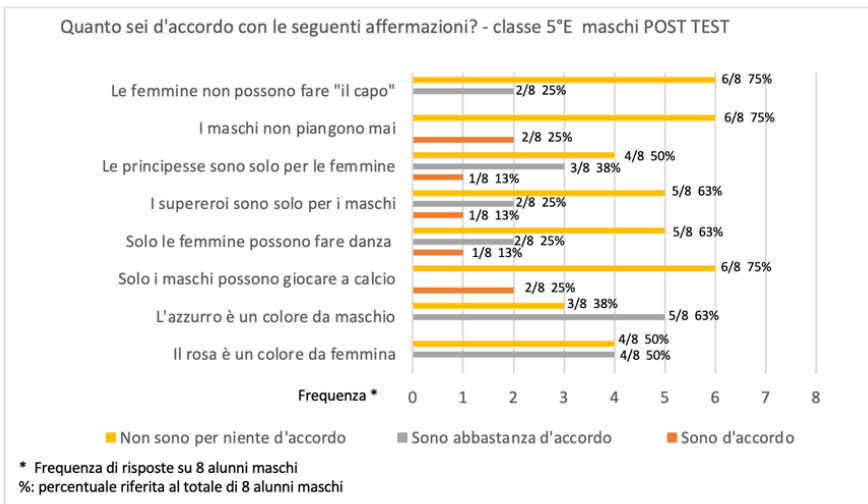


Figura 47: Post-test gruppo sperimentale - maschi

La Figura 48, invece, comparata con la Figura 24 del pre test si propone di verificare i cambiamenti avvenuti nelle alunne femmine per quanto riguarda il grado di accordo nelle affermazioni stereotipate presentate. Il cambiamento dei dati è:

- per le prime 6 affermazioni si è passati ad una totalità di risposte “non sono per niente d’accordo” (100%)
- “l’azzurro è un colore da maschio”: c’è stata una variazione dal 50% all’83% delle risposte “non sono per niente d’accordo” e dal 33% allo 0% in “sono d’accordo”
- “il rosa è un colore da femmina”: c’è stata una variazione dal 50% all’83% delle risposte “non sono per niente d’accordo”, dal 33% al 17% in “sono abbastanza d’accordo” e dal 33% allo 0% in “sono d’accordo”

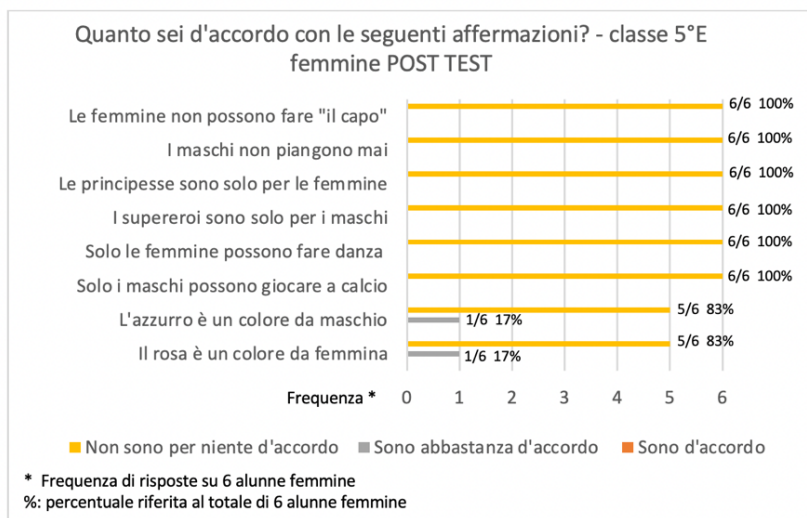


Figura 48: Post-test gruppo sperimentale – femmine

Per quanto riguarda invece l'ambito lavorativo, si era ipotizzata una variazione della concezione che alcuni lavori potessero essere più adatti agli uomini o alle donne, in un'assunzione di maggior apertura alle possibilità.

Guardando l'ultima domanda del questionario del post test, si vede come ci sia stata una propensione verso la risposta "entrambi" sia da parte delle bambine che dei bambini (in particolar modo di questi ultimi).

Di seguito sono riportati alcuni dati ritenuti significativi in termini di cambiamento, riferiti alle risposte date dagli alunni maschi.

La Figura 49 (in confronto alla Figura 25) evidenzia come alcuni lavori rimangano considerati ancora prettamente maschili, ma con delle percentuali inferiori. Ad esempio, ingegnere/a è passato dall'88% delle risposte date dai bambini al 25% e autista dal 75% al 25%.

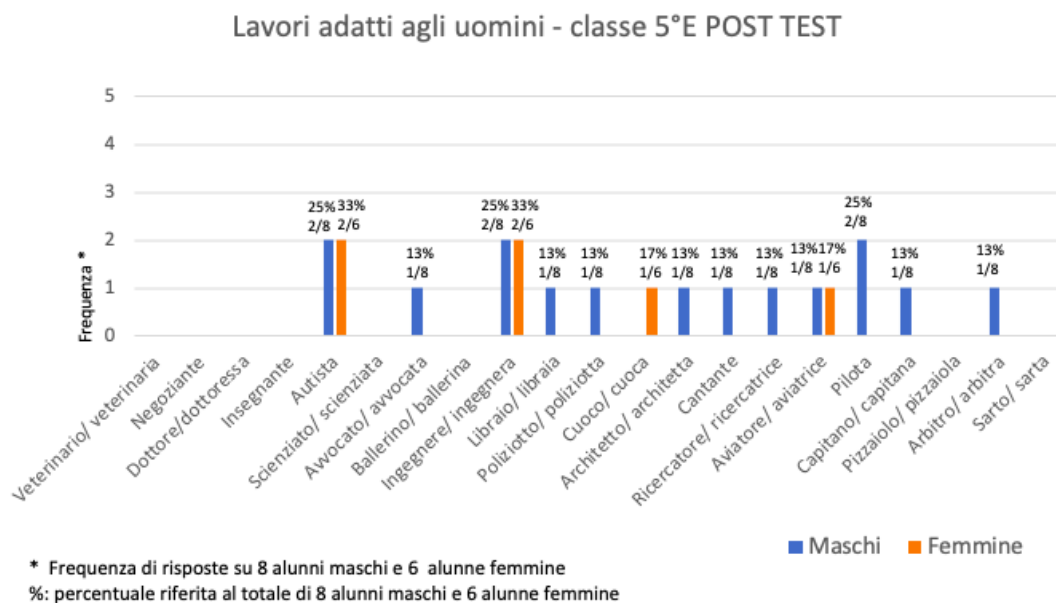


Figura 49: Post-test gruppo sperimentale – lavori uomini

La *Figura 50* (in confronto alla *Figura 26*) evidenzia come alcuni lavori rimangano considerati ancora prettamente femminili, ma con delle percentuali inferiori. Ad esempio, ballerino/a è passato dal 63% delle risposte date dai bambini al 25% e sarto/a dal 50% al 13%.

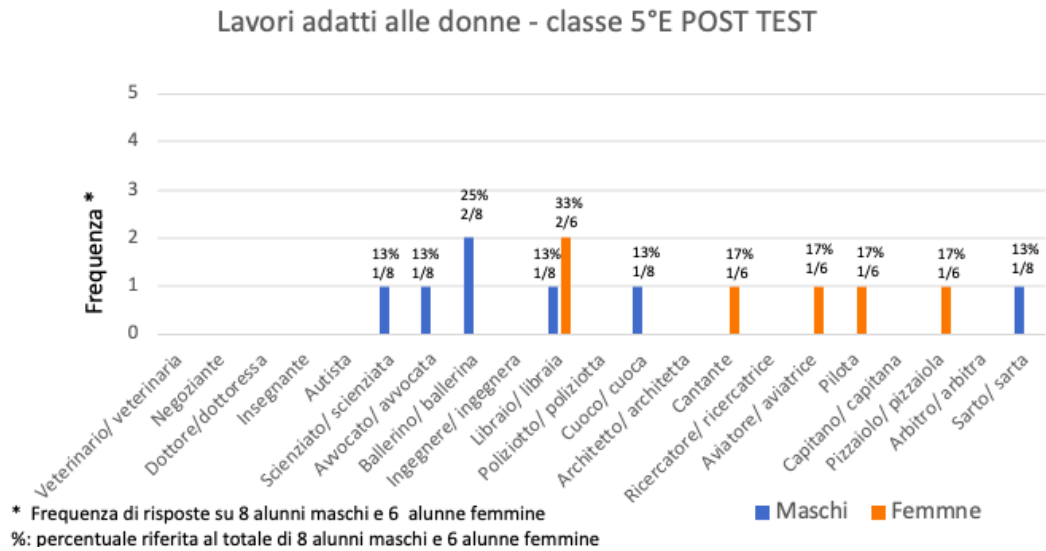


Figura 50: Post-test gruppo sperimentale – lavori donne

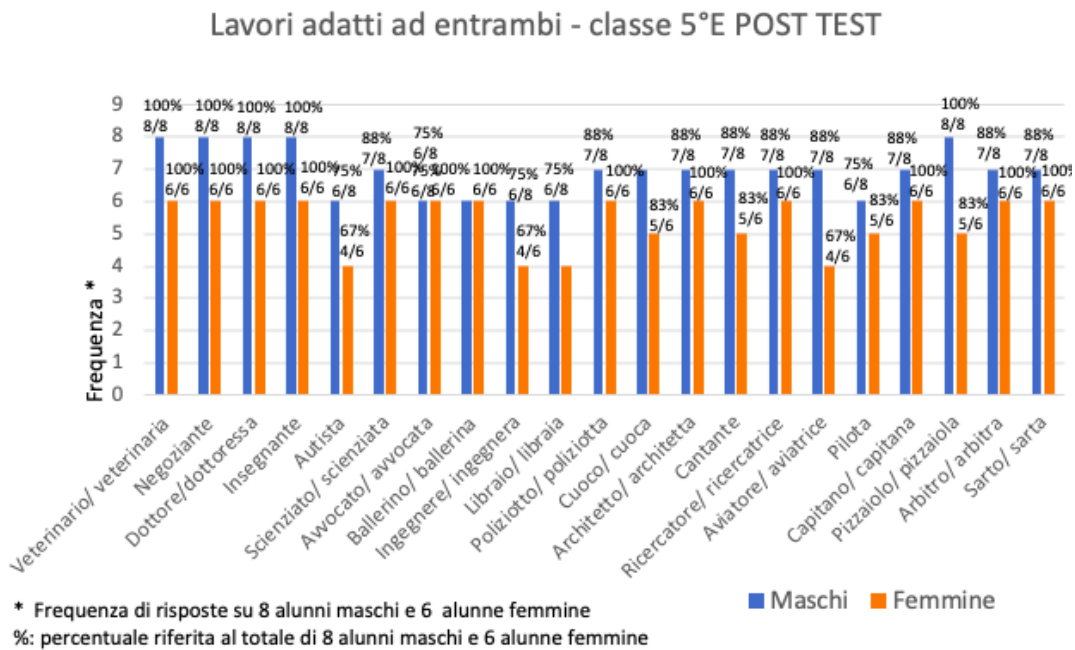


Figura 51: Post-test gruppo sperimentale – lavori entrambi

4.11. L'analisi dei dati al post test

4.11.1. Confronto tra il gruppo sperimentale (5°E) e quello di controllo (5°D) al post-test

Per verificare se al termine del programma il gruppo sperimentale ha incrementato i punteggi nelle dimensioni indagate è stato effettuato un t test per campioni indipendenti.

L'analisi ha permesso di rilevare le seguenti differenze significative:

- esistono giochi da maschi e da femmine $t(28)=-3.188$, $p=.004$
- il rosa è un colore da femmina $t(28)=-2.634$, $p=.014$
- le principesse sono solo femmine $t(28)=-3.206$, $p=.003$

Come si evince anche dalla tabella le medie del gruppo sperimentale sono significativamente inferiori del gruppo di controllo. Questo risultato è in sintonia con le attese e consente di affermare che il programma ha contribuito a ridurre alcuni stereotipi di genere.

	Sperimentale Controllo	Media	Deviazione std.
Giochi di movimento	Sperimentale	3,57	,514
	Controllo	3,31	,704
Automobiline o trenini	Sperimentale	1,29	,611
	Controllo	1,38	,719
Giochi in scatola o da tavolo	Sperimentale	2,07	,475
	Controllo	2,06	,443
Costruzioni e puzzle	Sperimentale	1,79	,579
	Controllo	1,75	,577
Disegnare o colorare	Sperimentale	2,71	,611
	Controllo	2,56	,892
Bambole o Barbie	Sperimentale	1,29	,611
	Controllo	1,25	,577
Giochi di attività domestiche	Sperimentale	1,71	,994
	Controllo	1,88	1,204
Videogiochi e computer	Sperimentale	2,79	,699
	Controllo	3,19	,750
Esistono giochi da maschi e da femmine?	Sperimentale	1,00	,000
	Controllo	1,44	,512

Il rosa è un colore da femmina	Sperimentale	1,36	,497
	Controllo	1,94	,680
L'azzurro è un colore da maschio	Sperimentale	1,43	,514
	Controllo	1,50	,632
Solo i maschi possono giocare a calcio	Sperimentale	1,29	,726
	Controllo	1,31	,602
Solo le femmine possono fare danza	Sperimentale	1,29	,611
	Controllo	1,56	,727
I supereroi sono solo per maschi	Sperimentale	1,29	,611
	Controllo	1,25	,577
Le principesse sono solo per femmine	Sperimentale	1,36	,633
	Controllo	2,25	,856
I maschi non piangono mai	Sperimentale	1,29	,726
	Controllo	1,00	,000
Le femmine non possono fare il capo	Sperimentale	1,14	,363
	Controllo	1,25	,577

Confronti di genere al post-test

Per verificare se termine del programma le differenze di genere si fossero modificate abbiamo effettuato un t test per campioni indipendenti. L'analisi ha rilevato le seguenti differenze significative

- costruzioni e puzzle $t(28)=-2.494$, $p=.047$, svolto più spesso dalle bambine
- disegnare e colorare $t(28)=-2.494$ $p=.019$, svolto più spesso dalle bambine
- bambole o barbie $t(28)=-3.322$ $p=.002$, svolto più spesso dalle bambine
- l'azzurro è un colore da maschio $t(28)=2.950$ $p=.006$, menzionato in misura maggiore dai bambini

	Maschio Femmina	Media	Deviazione std.
Giochi di movimento	Maschio	3,59	,618
	Femmina	3,23	,599
Automobiline o trenini	Maschio	1,41	,712
	Femmina	1,23	,599

Giochi in scatola o da tavolo	Maschio	2,00	,500
	Femmina	2,15	,376
Costruzioni e puzzle	Maschio	1,59	,618
	Femmina	2,00	,408
Disegnare o colorare	Maschio	2,35	,702
	Femmina	3,00	,707
Bambole o Barbie	Maschio	1,00	,000
	Femmina	1,62	,768
Giochi di attività domestiche	Maschio	1,82	1,185
	Femmina	1,77	1,013
Videogiochi e computer	Maschio	3,12	,781
	Femmina	2,85	,689
Esistono giochi da maschi e da femmine?	Maschio	1,24	,437
	Femmina	1,23	,439
Il rosa è un colore da femmina	Maschio	1,82	,728
	Femmina	1,46	,519
L'azzurro è un colore da maschio	Maschio	1,71	,588
	Femmina	1,15	,376
Solo i maschi possono giocare a calcio	Maschio	1,35	,786
	Femmina	1,23	,439
Solo le femmine possono fare danza	Maschio	1,53	,717
	Femmina	1,31	,630
I supereroi sono solo per maschi	Maschio	1,41	,712
	Femmina	1,08	,277
Le principesse sono solo per femmine	Maschio	2,00	,866
	Femmina	1,62	,870
I maschi non piangono mai	Maschio	1,24	,664
	Femmina	1,00	,000
Le femmine non possono fare il capo	Maschio	1,24	,437
	Femmina	1,15	,555
Lavoro maschi	Maschio	3,7647	3,88152
	Femmina	3,4615	4,35154
Lavoro femmine	Maschio	1,5882	1,69775
	Femmina	2,3077	1,93152
Lavoro entrambi	Maschio	15,6471	5,36122
	Femmina	15,2308	5,79013

4.12. Verifica delle ipotesi

Concludendo con un commento generale l'analisi dei dati presentati, è effettivamente emerso come nel gruppo sperimentale le risposte siano cambiate tra il questionario iniziale e quello finale, considerando anche che, nell'arco temporale di 5 settimane (coincidente con il periodo temporale intercorrente dalla prima somministrazione del questionario fino all'ultima) sono stati svolti 5 incontri con questo gruppo. Complessivamente, invece, le risposte del gruppo di controllo non hanno subito rilevanti modifiche. Si verificano di seguito le ipotesi di ricerca.

Ipotesi – pre test:

- 1) Si ipotizza che il genere maschile dimostri una maggiore preferenza per alcune tipologie di giochi quali automobiline, videogiochi e giochi di movimento; mentre il genere femminile per i giochi di attività domestiche, con le bambole e disegnare e/o colorare.

Dal dato rilevato durante il pre test si può affermare che l'ipotesi sia parzialmente confermata in quanto i maschi propendono per videogiochi e giochi di movimento, mentre le femmine per il disegno. Non emerge invece la preferenza per giochi quali automobiline per i bambini e bambole per le bambine.

I dati analizzati appaiono simili a quelli raccolti con il lavoro di Guerrini (2017), la cui ricerca ha evidenziato le stesse considerazioni, ovvero che sono presenti delle differenze nei giochi tra maschi (giochi di movimento e videogiochi) e femmine (disegno, seguito anche per loro dalle attività di movimento e dai videogiochi). La preferenza di tali attività dimostra anche in questo caso che il gioco con macchinine per i maschi e con le bambole per le femmine è ormai superato, così come verificato nella ricerca della laureanda.

- 2) Si ipotizza che la preferenza dei bambini ricada su materie scientifiche (tra cui matematica e scienze), mentre quella delle bambine su materie umanistiche.

Dal dato rilevato durante il pre test si può affermare che tale ipotesi risulti confermata per i maschi, mentre per le femmine corrisponde solo parzialmente poiché ci sono delle preferenze anche nelle scienze.

Tale dato è parzialmente in sintonia con lo studio di Block *et al.* (2022), nel quale invece sono le materie umanistiche ad essere preferite dalle femmine e scientifiche-tecnologiche dai maschi.

- 3) Si prevede che emergano i connotati tradizionalmente associati alla figura maschile (forza, abilità, intelligenza) e a quella femminile (sensibilità, pacatezza, bellezza), data la generale tendenza di ricondurre tali caratteristiche rispettivamente ai maschi e alle femmine. Tale ipotesi è stata confermata, tuttavia, è emerso anche l'aspetto della simpatia associato al genere maschile.

Questo dato risulta parzialmente in sintonia con quanto sostenuto da Rosi e Schiavon (2021), per le quali i connotati generalmente associati alla figura maschile sono forza, abilità e intelligenza e quelli riferiti al genere femminile sono sensibilità, pacatezza e bellezza.

- 4) Ci si aspetta che i bambini optino per una professione lavorativa futura che ambisca ad una carica importante o in ambito tecnico/scientifico o sportivo, mentre le bambine per una professione che preveda la cura della persona o comunque che abbia un risvolto sociale rilevante.

Tale ipotesi risulta parzialmente confermata, poiché è confermata per i maschi soprattutto in ambito sportivo, mentre non del tutto corrispondente alle risposte delle femmine che tendono invece ad ambire a cariche importanti e che spaziano in diversi ambiti.

Questo dato risulta in parte in sintonia con Guerrini (2017) soltanto per quanto riguarda le preferenze di professioni espresse dai maschi (sportive e tecniche), mentre non è in sintonia il dato riferito alle preferenze femminili (di cura ed estetiche).

- 5) Si ipotizza che siano già presenti e consolidati tra i bambini e le bambine alcuni stereotipi di genere (principalmente sui colori, sui giochi, sulle professioni future, ma anche su sport e caratteristiche dell'altro sesso) e che gli stessi emergano sia direttamente che indirettamente dalle risposte da loro formulate.

Tale ipotesi risulta confermata sia per le bambine e in misura più accentuata per i bambini, che risultano possedere stereotipi di genere per quanto riguarda i colori, i giochi, le professioni future, sport e le caratteristiche dell'altro sesso.

Tra queste aree, il dato riguardante lo stereotipo legato ai colori si trova in sintonia con Fierli *et al.* (2015), secondo le quali i colori rappresentano un valore simbolico: l'azzurro è considerato dai bambini e dalle bambine un colore da maschio, mentre il rosa da femmina.

Ipotesi post test:

L'ipotesi assunta per il post test si basa sull'idea che nella classe in cui è stata proposta la lettura di alcuni albi illustrati alternativi e di diverse attività ad essi collegate, ci sia una minor percezione stereotipata dei generi e un atteggiamento di maggior apertura. In particolare, successivamente al progetto, le ipotesi considerate sono state principalmente tre:

- 1) Si ipotizza un cambiamento in una prospettiva generale più inclusiva del gioco, specialmente nel considerare che tutti i giochi siano adatti a tutti.

L'ipotesi è stata confermata, sia per quanto riguarda il fatto di giocare sia con maschi che con femmine, sia riferito al fatto di considerare i giochi adatti a tutti.

- 2) Si ipotizza una modifica delle risposte di bambini e bambine alla presenza degli stereotipi proposti a favore di un pensiero che non sia aderente ad essi.

L'ipotesi è stata parzialmente confermata poiché molti bambini riconoscono la presenza di stereotipi di genere e dichiarano di non essere d'accordo con essi.

Questo risultato è in sintonia con lo studio di Kneeskern e Reeder (2022), che riguardava una fascia d'età simile (8-12 anni) e che ha dimostrato come, attraverso la narrativa, ci possano essere dei cambiamenti di atteggiamento nei confronti degli stereotipi, nonché una riduzione della loro approvazione da parte dei bambini e delle bambine.

- 3) Si ipotizza una variazione della concezione che alcuni lavori possano essere più adatti agli uomini o alle donne, in un'assunzione di maggior apertura alle possibilità.

L'ipotesi risulta confermata poiché sia bambini che bambine hanno una visione più ampia del lavoro e delle possibilità adesso collegate, riconoscendo in gran parte delle volte che tutti i lavori possono essere svolti da maschi e femmine.

Tale risultato risulta in sintonia con Guerrini (2017) per quanto riguarda il fatto che sia i bambini che le bambine hanno ritenuto molti lavori adatti ad entrambi i

sessi. Tuttavia, mentre per Guerrini ci sono una buona parte di alunni e alunne che hanno indicato alcuni lavori come prettamente maschili e femminili, lo stesso dato si riscontra con percentuali inferiori nei risultati raccolti al post test del progetto della laureanda.

È interessante notare come con il passare del tempo si sia ridotto il numero di visioni stereotipiche, probabilmente anche grazie al programma. Le bambine e i bambini hanno iniziato a dare valore alle proprie inclinazioni e aspirazioni. In riferimento alle tematiche presentate durante il progetto si riscontrano degli indicatori positivi, quali l'orientamento delle preferenze riguardanti alcuni sport; lo sviluppo di un atteggiamento più inclusivo; la trasformazione della percezione soggettiva e individuale di colori, lavori, giochi, personaggi e caratteristiche tipiche del genere.

4.13. Limiti della ricerca

Sebbene gli obiettivi proposti siano nel complesso stati raggiunti, la ricerca effettuata presenta alcuni limiti che in questa sede si ritiene opportuno esporre brevemente.

In primo luogo non è stato possibile, per questioni inerenti la tempistica e a causa di una scelta a monte delle attività e degli obiettivi proposti, affrontare con i bambini e le bambine alcuni stereotipi diffusi nei ruoli dei genitori e in famiglia. Infatti, nei primi anni della Scuola Primaria ci si concentra maggiormente sull'identità, cercando di rispondere alle seguenti domande: “chi sono io?”, “cosa mi piace?” e “cosa è per me maschile e femminile?”. Nel quarto e quinto anno è possibile affrontare anche il tema dei ruoli in famiglia, che risulta ancora ampiamente diffuso come stereotipo di genere sia nella Letteratura per l'Infanzia sia nel contesto sociale.

In secondo luogo, alcuni limiti riguardano la necessaria eliminazione di diversi argomenti che si sarebbe voluto - e in un certo senso potuto - affrontare, a causa di un'ampia e diffusa paura di ciò che non si conosce, sia tra i genitori che tra le/gli insegnanti. Tale elemento ha influito sulla scelta degli argomenti proposti agli alunni e alle alunne e, in particolare, sulla progettazione delle attività, al fine di limitare eventuali esternalità negative, in famiglia e tra il corpo docenti, derivate dal progetto stesso.

Una terza tipologia di limiti del presente elaborato riguarda il campione limitato di soggetti coinvolti (14 nella classe sperimentale e 16 nella classe di controllo). La carenza di disponibilità da parte di diverse scuole e classi per la sperimentazione, nonché l'assenza di confronti tra classi di età diverse o di territori diversi, rende il presente elaborato limitato a pochi dati, seppur utili a verificare il raggiungimento degli obiettivi preposti. Inoltre, le strette regole scolastiche per l'anonimato non hanno consentito di appaiare i soggetti e questo ha impedito di svolgere delle analisi di confronto pre-post, come ad esempio le analisi della varianza a misure ripetute.

Infine, l'ultimo limite riscontrato è un limite intrinseco alla natura del progetto proposto, fine a se stesso e limitato nel tempo (sebbene ci siano stati risultati visibili anche in questo breve periodo di sperimentazione). Sarebbe stato stimolante inoltre inserirlo nelle letture settimanali in classe o in attività di altre discipline, e proporlo anche ad altri e altre insegnanti. Infatti, come ampiamente considerato e descritto nei precedenti capitoli di questo elaborato, è necessario coinvolgere gli alunni, ma anche sensibilizzare gli/le insegnanti agli stereotipi di genere. In questo modo si ritiene possibile compiere un'effettiva progressione verso la parità di genere e l'inclusione scolastica.

CONCLUSIONI

Alla domanda di ricerca che ha guidato l'orientamento di tale elaborato, ovvero "È possibile che le bambine e i bambini sappiano riconoscere e decostruire alcuni degli stereotipi di genere attraverso la Letteratura per l'Infanzia?", è possibile rispondere che questo è realizzabile, ma si tratta di una parte esigua e riduttiva del grande lavoro che si potrebbe fare per quanto riguarda l'educazione di genere e alle pari opportunità.

Tuttavia, sebbene piccola, questa parte non può essere certamente considerata riduttiva in quanto uno degli scopi generali della proposta didattica fa riferimento alla possibilità di sostenere gli allievi e le allieve nello sviluppo di una nuova prospettiva, che sia capace di analizzare e comprendere in maniera più significativa se stessi/e e il mondo che li circonda.

Nonostante i limiti del progetto, precedentemente accennati, c'è stato un buon riscontro per quanto riguarda sia la partecipazione di alunni e alunne e l'interesse per la tematica, sia in riferimento alla modifica di alcune percezioni e atteggiamenti.

I bambini e le bambine, fin dai primi giorni di vita, sono indirettamente e continuamente esposti a condizionamenti da parte del contesto familiare e sociale, tali stereotipi di genere vanno ad influenzare tutti gli ambiti della loro vita (a partire dalla scelta dei giochi e dei vestiti, dalle letture proposte loro, fino ad arrivare a influire sulla preferenza dei percorsi scolastici e lavorativi). Dunque, la scelta di lavorare con alunni e alunne della Scuola Primaria deriva dalla percezione della necessità di renderli consapevoli del loro valore, al di là del loro sesso. Essendo la scuola uno degli ambienti educativi e formativi per eccellenza, essa dovrebbe garantire anche la costruzione di un ambiente aperto e accogliente nei confronti delle diversità e della ricchezza che quest'ultima può apportare al contesto scolastico. Pertanto, l'azione educativa delle e degli insegnanti dovrebbe considerare l'educazione di genere e alle pari opportunità proprio come fondamento del "fare scuola".

Il presente lavoro di tesi non ha pretese di esaustività né tantomeno vuole influenzare le concezioni dei bambini attraverso le proposte di Letteratura per l'Infanzia e le attività che la accompagnano. Piuttosto, uno degli obiettivi che ha orientato la ricerca è stato quello di cercare di offrire uno strumento di crescita e di formazione di un pensiero critico e flessibile, che possa essere utile ai bambini e alle bambine per uno sviluppo armonioso, consapevole e aperto alle differenze di genere.

In conclusione, il presente elaborato di ricerca, da un punto di vista oggettivo vuole essere una valida proposta didattica che permetta dei miglioramenti concreti sull'apertura e sulla decostruzione di alcuni stereotipi di genere presenti nei bambini e nelle bambine, ma allo stesso tempo, da un punto di vista soggettivo (non solo per la laureanda ma anche per qualsiasi persona che voglia approcciarsi all'argomento), vuole essere l'inizio di un viaggio ricco di soddisfazioni personali e la dimostrazione che, con alcune accortezze e con semplici attività, è possibile ampliare le possibilità future di bambini e bambine. Si tratta, per la laureanda, di un viaggio appena iniziato, che sicuramente non potrà essere affrontato in solitaria, come più volte esposto è necessario che tutta la "scuola" si faccia parte attiva di un cambiamento che porta con sé notevoli impatti sulla vita dei bambini e delle bambine. Si tratta di un viaggio difficile, con tutti i limiti e le complessità menzionati nei paragrafi precedenti ma anche con la consapevolezza che potrebbero sorgere nuovi problemi a cui dover trovare nuove soluzioni didattiche. Si tratta di un viaggio necessario per ottenere un piccolo progresso verso la parità di genere. Insomma, un viaggio difficile e necessario, ma allo stesso tempo un viaggio per cui vale la pena partire e mettersi in strada.

Concludo il presente elaborato con un invito a comprendere la responsabilità personale di ciascun soggetto nella vita dei bambini e delle bambine che ci circondano, ma ancora di più di una responsabilità professionale di insegnanti nel rendere la vita dei propri alunni e delle proprie alunne quanto più libera possibile da pregiudizi, limiti e stereotipi imposti dalla società e dall'ambito familiare, per poter essere finalmente un baluardo di un futuro più libero e inclusivo per tutti.

RIFERIMENTI

Bibliografia

- Alfonsi, M. (2019). L'educazione necessaria: tra educazione al genere e valorizzazione dei processi formativi. Riscoprire il ruolo della scuola nei cambiamenti socio-culturali. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11 (18), 85-101.
- Allport, G. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La nuova Italia.
- Arcuri, L., & Cadinu, M. (2011). *Gli stereotipi. Dinamiche psicologiche e contesto delle relazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Bagattini, D., Calzone, S., & Pedani, V. (2019). Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere e le opportunità offerte dal programma operativo nazionale. *Italian Journal of Educational Research*, 11-30.
- Beaty, A., Lombardi, S., & Roberts, D. (2017). *Ada la scienziata*. Milano: DeAgostini
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Blezza, S. (2003). *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, tematiche*. Verona: Libreria Editrice Universitaria.
- Block, K. *et al.* (2022). Exposure to stereotype-relevant stories shapes children's implicit gender stereotypes. *PLOS ONE*, 17 (8).
- Boero, M., & Giuliani, D. (2019). Gli stereotipi di genere negli albi illustrati. *Filosofi(e) Semiotiche*, 6 (1), 12-27.
- Botto, M. (2022). Gender studies in Italy: past, present and future of a still open challenge. *AG About Gender*, 11 (21), 295-345.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati, *Encyclopaideia XVII* (35), 89-108.
- Campagnaro, M., & Dallari, M. (2020). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Trento: Erickson.

- Caporaso, P., & Fanelli, V. (2021). Costruire l'uguaglianza di genere in ambito educativo. *Mind the Gap. Step up for gender equality*.
- Chirivì, M., & Moffa, G. (2022). L'impatto del COVID-19 nella gestione dei tempi di vita e di lavoro delle donne in Italia, *The Lab's Quarterly*, 24 (4), 7-27.
- Danieli, P. (2020). *Che genere di stereotipi?*. Milano: Ledizioni.
- Degl'Innocenti, F., & Ferrara, A. (2014). *Io sono così*. Cagli: Settenove.
- Di Campo, J. (2018) *Introdurre una prospettiva di genere nei percorsi di dottorato: nuovi approcci pedagogici* (Tesi di dottorato inedita). Università degli Studi di Padova, Padova.
- Du Pontavice, C., & Gallini, M. (2020). *Cose da maschi o da femmine?*. Milano: Babalibri.
- Fierli, E., Franchi, G., Lancia G., & Marini, S. (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove.
- Francis, V., Pileri, A., Bolognesi, I., Biemmi, I., & Barbosa, V. (2018). *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Fransman, K., Plackett, J., & Celi, L. (2021). *Fiabe d'altro genere. Cambia il punto di vista per cambiare la storia*. Milano: Rizzoli.
- Gaucher, D., Friesen, J., & Kay A.C. (2011). Evidence That Gendered Wording in Job Advertisements Exists and Sustains Gender Inequality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101 (1), 109-128.
- Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza: educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il mulino.
- Gourion, S., & Maroger, I. (2020). *Anche le ragazze lo possono fare! Anche i ragazzi lo possono fare!*. Milano: Valentina Edizioni.
- Guerrini, V., (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Harrison, D. (2022). Critical Practices with Kidwatching and Literature. *Talking Points*, 33 (2), 20-29.
- Kneeskern, E.E., & Reeder, P.A. (2022). Examining the impact of fiction literature on children's gender stereotypes. *Current Psychology*, 41 (3)1472-1485.
- Le Huche, M., & Rioli, M. (2013). *Ettore, l'uomo straordinariamente forte*. Cagli: Settenove.

- Leonelli, S. (2011). La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6 (1), pp. 1-15.
- Mabilia, S. (2022). *Da grande sarò*. Perugia: Pièdimosca.
- Margiotta, U. (2017). Education transformations: Research Perspectives. *European Journal of Research Perspectives*, 15 (1), 13-18.
- Moreno - Fernández, O., Moreno - Crespo, P., Pedrero - Garcíá, E., & Hunt - Gómez, CI. (2019). Spanish first cycle Primary School Textbooks' Graphic Representations. A study on gender, culture and functional diversity. *Pedagogika*, 136 (4), 67-88.
- Nota, L., Ginevra, M.C., Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: CLEUP.
- Ondelli, S. (a cura di) (2020). *Le italiane e l'italiano: quattro studi su lingua e genere*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Piazza, M. (a cura di) (2010). *Questo esperimento deve essere fatto. E lo sarà. Bambine e bambini: percorsi di educazione alla differenza di genere*. Prato: Edizioni Junior.
- Pitzorno, B. (2002, January 01). *Una scandalosa monella*. La Repubblica.
- Puybaret, E., & Roveda, A. (2014). *Il grande libro dei mestieri*. Torino: Giralangolo.
- Rizzuto, L. (2023). [Review of the book *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning* ed. By Ommundsen, M., Haaland, G., & Kümmerling-Meibauer, B.]. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature* 61(1), 74-76.
- Polita, M. (2016). L'insegnamento grammaticale nella scuola primaria attraverso l'albo illustrato. Italiano LinguaDue, 8 (1), 328-340.
- Robustelli, C. (2012). *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo*. Comune di Firenze.
- Rodríguez - Martínez, C., & Calvo, G. (2014). Gender and positive social interaction at school: a proposal based on the culture of peace and the Capability Approach. *6TH International Conference on Intercultural Education. Education and health: from a transcultural perspective*, 132, 107-113.
- Rodríguez Olay, L. (2022). Literature and gender stereotypes: designing a survey for primary school teachers and students. *Investigaciones feministas*, 13 (1), 359-374.
- Rosi, V., & Schiavon, F. (2021). *Crescere senza stereotipi. Esperienze e percorsi educativi per contrastare il sessismo e la violenza di genere*. Roma: END.

- Roveda, A., & Domeniconi, P. (2014). *Il trattore della nonna*, Torino: Giralangolo.
- Rubin, G. The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex, In Reiter, R.R. (a cura di) (1975), *Toward an Anthropology of Women. PhilArchive*, 157-210.
- Sabatini, A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Libreria dello Stato.
- Scierri, I.D.M. (2017). Gender Stereotypes in Primary School Textbooks, *AG AboutGender, International journal of gender studies*, 6 (12), 15-44.
- Soci, D. (2015). Da femmina e da maschio. Un progetto sull’identità e le differenze di genere nella scuola dell’infanzia. *Educazione interculturale*, 13 (3).
- Terrusi, M. (2022). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l’infanzia*. Roma: Carrocci Editore.
- Trincherò, R. (2017). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vezzoli, G. (2014). *Mi piace Spiderman... E allora?* Cagliari: Settenove.

Normativa

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”;

Legge 15 ottobre 2013, n. 119, “disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province” e il relativo “Piano d’azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere” in:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/10/15/13G00163/sg;>

Legge 8 novembre 2013, n. 128, “Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca” in <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2013-11-08:128;>

Legge 13 luglio 2015, n. 107, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” sulla “Buona Scuola” in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg;>

Decreto Legge 12 settembre 2013, n. 104, “Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca”, convertito con modificazioni dalla Legge 8 novembre 2013, n. 128, in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/09/12/13G00147/sg;>

Atto Senato n. 1680 del 2014, Disegno di Legge n. 1680 in:

https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/845618/index.html?part=ddlpres1-articolato_articolato1;

MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, Le Monnier, 2012;

Ministero della Salute, *Il genere come determinante di salute. Lo sviluppo della medicina di genere per garantire equità e appropriatezza della cura* in “Quaderni del ministero della salute, n. 26, aprile 2016” in www.quadernidellasalute.it (inglese americano);

Programma Operativo Nazionale PON “Per La scuola: competenze e ambienti per l'apprendimento 2014-2015”;

Janečková, H., Santos Tambo, M., Bivar Black, European Commission, Directorate-General for Mobility and Transport, “*Educational toolkit to help fight gender stereotypes in primary school – Challenging learners to discover a world of opportunities based on the example of the transport sector*” in: Publications Office of the European Union, 2021, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e534f832-3085-11ec-bd8e-01aa75ed71a1/language-en>

Camera dei Deputati, Documentazione parlamentare, 31 marzo 2022 e 4 marzo 2021 in: https://temi.camera.it/leg18/temi/tl18_parit_di_genere.html.

Sitografia

Antonelli, F., Sarra, G., & Sorrentino, R. (2013). *Il sesso mancante nell'università italiana*. from <https://www.ingenero.it/articoli/il-sesso-mancante-nelluniversita-italiana>

Banca dati Istituto Nazionale di Statistica - Istat (2019). Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale. from <https://www.istat.it/it/archivio/235994>

Bian, L., Leslie, S.J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355 (6323), 389-391.

<https://www.science.org/doi/10.1126/science.aah6524>

Casa editrice Lo Stampatello. from <http://lostampatello.it/>

Casa editrice Settenove. from www.settenove.it

European Union (2016). Education for Equality - Going beyond gender stereotypes. Teachers Tool Kit for Gender Equality in preschool and primary school education. from

<http://www.education4equality.eu/eng/e4e/files/E4E-Teachers-Tool-Kit-ENG.pdf>

Istituto Comprensivo Statale “Patrizio Rigoni” di Asiago. from <https://www.icasiago.edu.it/pagine/primaria>

Save the Children Italia (2023, February 02). Educare alla parità di genere attraverso la lettura. from <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/educare-alla-parita-di-genere-attraverso-la-lettura>

Quante Donne puoi diventare? (2004). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. from <http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf>

Università degli Studi di Padova. From <https://www.unipd.it/pari-opportunita-parita-genere> e <https://centroelenacornaro.unipd.it/partnership>