



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICULUM SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA (SEPI)

RELAZIONE FINALE

**Da “bambini” a “maschi e femmine”: la formazione dell'identità
di genere tra stereotipi e influenze culturali implicite ed esplicite**

RELATORE Prof. Corrado Petrucco

LAUREANDA Giulia Cibir

MATRICOLA 2009142

ANNO ACCADEMICO 2022-2023

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1 - IL GENERE	5
1.1 La donna e la bellezza	7
1.2 La figura della donna tra istruzione lavoro e violenza	10
1.3 La figura dell'uomo	19
CAPITOLO 2 - DIFFERENZE	25
2.1 L'orientamento spaziale	25
2.2 La lettura	27
2.3 La matematica	28
2.4 Nature VS nurture	34
CAPITOLO 3 - EDUCAZIONE E PEDAGOGIA	39
3.1 Il 1700	40
3.2 Il 1800	44
3.3 Dal 1900 ad oggi	48
CAPITOLO 4 - LA RICERCA	55
4.1 I questionari	56
4.1.1 Il questionario per gli educatori	57
4.1.2 Il questionario per i genitori	63
4.2 I risultati	73
4.2.1 Il profilo degli interlocutori della ricerca	73
4.2.2 L'infanzia vista in un'ottica di differenze di genere	76
4.2.3 Professionalità educativa e questioni di genere	84
4.2.4 Educazione di genere in famiglia	87
4.3 Conclusioni	99
CAPITOLO 5 - I BAMBINI SI RACCONTANO	101
5.1 I disegni a 3 anni	102

5.2 I disegni a 4 anni	104
5.3 I disegni dai 5 anni	105
5.4 Conclusioni	107
CONCLUSIONI	109
BIBLIOGRAFIA	113
SITOGRAFIA	119

INTRODUZIONE

Gli stereotipi di genere possono essere definiti come l'insieme delle credenze, trasmesse a livello sociale, su quelli che sono o devono essere, i comportamenti, le apparenze, i ruoli e le occupazioni di uomini e donne.

Si tratta di convincimenti "rigidi", imprecisi, che non tengono conto delle differenze intrinseche nei diversi essere umani e li "appiattisce" conferendo loro un'identità di genere che necessariamente coincide con il sesso biologico.

Gli stereotipi sono ampiamente diffusi nella cultura italiana e, più in generale, nella cultura occidentale andando a condizionare in maniera più o meno cosciente la vita di uomini e donne.

Questo elaborato nasce dalla volontà di indagare come gli stereotipi di genere vengono acquisiti nella prima infanzia nella convinzione che è partendo dal bambino che si "costruisce" l'uomo e che proprio nei primi anni di vita, cruciali per l'apprendimento e la creazione della propria identità, sia necessario insegnare ai bambini a vivere senza pregiudizi sull'altro sesso, sul diverso.

Il testo si articolerà in cinque capitoli: il primo sarà dedicato alla diffusione degli stereotipi di genere nel contesto italiano andando ad indagare come essi condizionino aspetti relativi all'apparenza, all'istruzione ed all'occupazione delle donne ed i comportamenti degli uomini; nel secondo capitolo verranno analizzati i tre principali stereotipi legati alle capacità cognitive di uomini e donne, con l'intento di indagare se essi trovino riscontro nelle differenze biologiche tra i due sessi presentando, inoltre, un breve focus sullo sviluppo intellettivo nel bambino per spiegare come proprio nella primissima infanzia, quando la plasticità cerebrale è massima, vengano introiettati tali stereotipi. Il terzo capitolo, quindi, presenterà un breve excursus storico sia a livello pedagogico che sociale, per individuare come gli stereotipi di genere si siano creati nel corso dei secoli.

Gli ultimi due capitoli saranno, invece, a carattere più pratico presentando i risultati di una ricerca condotta su personale educativo, genitori e bambini nella fascia 0-6 anni.

Nel capitolo 4 verranno inizialmente presentati i questionari realizzati, e successivamente sottoposti, al personale e ai genitori dei bambini frequentanti

gli istituti educativi relativi alla fascia 0-6 anni del comune di Rovigo. I dati raccolti dai questionari verranno confrontati con quelli di un'analoga ricerca condotta nel 2013 nella regione Emilia Romagna per indagare come gli stereotipi di genere condizionino, più o meno coscientemente, l'operato di insegnanti ed educatori nonché la vita familiare.

Infine, nel capitolo 5, verrà presentata la "visione" dei bambini, che raccontano il loro mondo per mezzo dei disegni, cercando di individuare, se c'è, un momento in cui gli stereotipi di genere si traducono in differenze tra i due sessi.

CAPITOLO 1 - IL GENERE

Cosa si intende con il termine “Genere” e cosa comporta?

È da questa domanda che comincia il mio percorso di tesi. Facendo una breve ricerca su Google trovo: “Il maschile e il femminile, intesi come risultante di un complesso di modelli culturali e sociali che caratterizzano ciascuno dei due sessi e ne condizionano il ruolo e il comportamento: studi di g.; consapevolezza di g. (vedi anche gender)”¹.

Come suggerito da Google ho quindi proseguito la ricerca cliccando sulla voce “gender”. Vengo portata su una pagina di Wikipedia (figura 1.1) in cui capisco come il genere è qualcosa che non è strettamente legato al sesso biologico quanto più ad aspetti culturali e sociali.

Genere (scienze sociali)

Da Wikipedia, l'enciclopedia libera.

Il **genere** (in inglese *gender*), in **sociologia**, è l'appartenenza al **sesso** maschile, femminile o intersessuale, non in base alle differenze di natura **biologica** o fisica, ma su componenti di natura **sociale**, **culturale** e **comportamentale**,^[1] quindi l'appartenenza a uno dei due sessi dal punto di vista culturale e non biologico.^[2]

La maggior parte delle culture usa un **binarismo di genere**, con due generi (**genere maschile** e **genere femminile**);^[3] coloro al di fuori di questi due generi rientrano nel termine generico **non binario** (o **genderqueer**).

Le caratteristiche che definiscono i generi sono variabili a seconda dei contesti storico-sociali^[4] e possono includere il **sesso biologico** (cioè lo stato di essere **maschio**, **femmina** o **intersessuale**), **strutture sociali** basate sul sesso (cioè **ruoli di genere**) o **identità di genere**.^{[5][6][7]}

Fig. 1.1: La definizione di “genere” per le scienze sociali secondo Wikipedia².

Cosa vuol dire questo per chi vive in una realtà come quella italiana o, più largamente, nel mondo “occidentale”? Significa che noi nasciamo con un sesso biologico: nel nostro corredo genetico, che è costituito da 23 coppie di cromosomi, una, la 23° è portatrice o di 2 cromosomi X o di una X ed una Y. Questo, a livello pratico, si traduce nell'essere biologicamente femmine nel caso di una doppia X o biologicamente maschi nel caso di una coppia XY. In una società, come la nostra, in cui vige quello che Wikipedia definisce il

¹ [Ricerca Google per la voce "GENERE"](#)

² [Pagina WIKIPEDIA per la voce "GENERE"](#)

“binarismo di genere”, vuol dire che al sesso femminile sono associati tutta una serie di comportamenti differenti da quelli associati a coloro che sono di sesso maschile.

Come riporta la Treccani³ questo vuol dire che la società impone delle linee di condotta, dei modi diversi di comportarsi ed atteggiarsi a seconda che si sia maschi o femmine.

Sul cosa ci si aspetti da maschi e femmine nella società italiana sono stati spesi fiumi di inchiostro e scritte montagne di volumi, uno dei capisaldi è sicuramente il “Dalla parte delle bambine” di Elena Gianini Belotti pubblicato nel 1973. Nel suo libro Elena Gianini Belotti delinea in particolare una figura femminile subordinata a quella maschile. Una donna al servizio dell’uomo che deve essere il più possibile gradevole esteticamente⁴, che deve compiacere, dedita alla cura di casa e figli.

Secondo Gianini Belotti: “Le radici della nostra individualità sono profonde e ci sfuggono perché non ci appartengono, altri le hanno coltivate per noi, a nostra insaputa. [...] La cultura alla quale apparteniamo, come ogni altra cultura, si serve di tutti i mezzi a sua disposizione per ottenere dagli individui dei due sessi il comportamento più adeguato ai valori che le preme conservare e trasmettere. L’obiettivo dell’identificazione di un bambino col sesso cui è stato assegnato si raggiunge molto presto, e non ci sono elementi per dedurre che questo complesso fenomeno abbia radici biologiche.”⁵

È a partire da queste affermazioni che si snoderà la mia tesi: nei prossimi paragrafi delinearò i punti salienti della figura femminile e maschile presenti nella cultura italiana; nel secondo capitolo indagherò su cosa ci sia di vero, se

³ Da [Pagina TRECCANI per la voce "GENERE"](#) : “il g. sta a indicare i comportamenti associati o attribuiti all’identità sessuale, quindi i condizionamenti esercitati dalla società e dalla cultura sulla conformazione dei ruoli maschili e femminili. In termini più diretti il g. induce a seguire le linee di condotta ritenute consone a un sesso o all’altro, laddove l’orientamento sessuale indirizza il desiderio in senso etero e/o omosessuale, e/o transessuale. Quindi, per identità di g. s’intende l’insieme dei comportamenti collegati all’essere femmina e all’essere maschio che concorrono a definire l’appartenenza al g. maschile o femminile anche riguardo alla percezione individuale del sé.”

⁴ Da “Dalla parte delle bambine” di Elena Gianini Belotti, 1973 p.38: “Obiettivamente, i denti storti non sono belli né in un maschio né in una femmina, ma mentre per la femmina, considerata fin da piccola in relazione all’“oggetto” che diventerà, la sua bellezza fisica è considerata importante e la sua mancanza un vero lutto familiare, per il maschio lo è molto meno”

⁵ Gianini Belotti E. (1973), “Dalla parte delle bambine”, Feltrinelli, p. 6.

le differenze in termini di intelligenza e capacità tra uomini e donne trovano un riscontro scientifico o meno; nel terzo capitolo presenterò un excursus storico sulla figura femminile e le teorie pedagogiche mentre negli ultimi capitoli saranno presentati i risultati di una ricerca da me condotta su genitori, educatori e bambini nella fascia 0-6 anni.

1.1 La donna e la bellezza

“La donna ideale è bella” è un’affermazione che può sembrare campata per aria. In realtà, analizzando il Rapporto annuale 2020⁶ redatto da Cosmetica Italia - Associazione Nazionale Imprese Cosmetiche, si può vedere come gli acquisti sul mercato italiano per il 2019 siano stati di 10.558 milioni di euro (pag.29). In particolare, i prodotti per donna costituiscono il 76% del totale e contengono una gamma di soluzioni per il trucco che sono invece quasi del tutto assenti per gli uomini (figura 1.2).

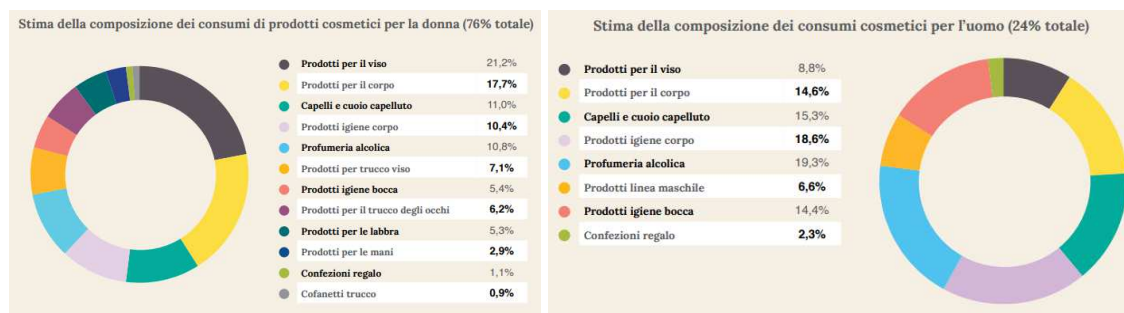


Fig. 1.2: prodotti cosmetici per donna (a sinistra) e per uomo (a destra) secondo il rapporto 2020 dell'Associazione Nazionale Imprese Cosmetiche⁷.

Il motivo di questa predilezione femminile per la cura del proprio aspetto è da ricercarsi in quello che Naomi Wolf nel 1991 chiama “The beauty myth”, ovvero il mito della bellezza. Citando la Wolf: “la qualità chiamata “bellezza” esiste oggettivamente e universalmente. Le donne devono volerlo incarnare mentre gli uomini devono voler possedere quella donna. Questo voler incarnare, rappresentare, la bellezza, è un imperativo per le donne ma non per gli uomini e questo è necessario e naturale per motivi biologici, sessuali ed evolutivi: uomini

⁶ [Rapporto annuale 2020 di Cosmetica Italia](#)

⁷ Ibidem.

forti combattono per donne bellissime e le donne belle hanno più successo a livello riproduttivo. La bellezza delle donne deve essere correlata alla loro fertilità, e, poiché questo si basa sulla selezione naturale, esso è inevitabile e immodificabile”⁸.

La bellezza è quindi considerata la principale arma della donna e numerosi studi hanno effettivamente confermato che in diversi campi essa porti successo, felicità e benessere.⁹

La rilevanza dell’aspetto estetico si evince fin dalla prima infanzia: secondo la ricerca di Margherita Cardellini dell’Università di Bologna già nei bambini della scuola primaria vi è la tendenza a definire immagini femminili con aggettivi legati all’estetica mentre le immagini maschili vengono delineate con aggettivi più emozionali.¹⁰

Questo imperativo alla bellezza femminile è alla base di un’attenzione quasi morbosa al corpo della donna, sia da parte delle altre donne che da parte anche degli uomini. Questo fenomeno è evidente soprattutto sui social dove spesso i commenti ai post non riguardano neanche il contenuto degli stessi (figura 1.3).

⁸ Libera traduzione da Wolf N. (1991), “The Beauty Myth: How Images of Beauty are Used Against Women”, London Vintage.

“The beauty myth tells a story: the quality called “beauty” objectively and universally exists. Women must want to embody it and men must want to possess women who embody it. This embodiment is an imperative for women and not for men, which situation is necessary and natural because it is biological, sexual, and evolutionary: Strong men battle for beautiful women, and beautiful women are more reproductively successful. Women’s beauty must be correlated to their fertility, and since this system is based on sexual selection, it is inevitable and changeless.” pag.4.

- ⁹ ● Berggren N. et al. (2009), “The looks of a winner: beauty and electoral success”, *Journal of Public Economics*, vol. 94, n. 1, pp. 8-15.
- Hamermesh D.S., Abrevaya J. (2011), “Beauty is the promise of happiness?”, *European Economic Review*, vol. 64, pp. 351-368.
- Ramati-Ziber L. et al. (2020), “The Beauty Myth: Prescriptive Beauty Norms for Women Reflect Hierarchy-Enhancing Motivations Leading to Discriminatory Employment Practices”, *Journal of Personality and Social Psychology: Interpersonal Relations and Group Processes*, vol. 111, n. 2, pp. 317-343.

¹⁰ Cardellini M. (2017), “Il «genere» nelle parole di bambine e bambini di scuola primaria in Italia: tra stereotipi ed esperienze / Gender through primary school children’s perspective in Italy: between stereotypes and experiences”, *International journal of gender studies*, vol. 6, n. 12, pp. 74-101.



Fig. 1.3: Esempio di commenti sui social. Il post è pubblicato sulla propria pagina Facebook dal quotidiano "la Repubblica" ed è inerente la seconda serata di Sanremo 2023. I commenti in foto sono pubblici.

Due delle conseguenze più note e forse drammatiche all'estetica e al corpo sono il ricorso sempre maggiore alla chirurgia e agli interventi estetici ed i disturbi alimentari.

Come riporta nel suo portale l'Osservatorio AICPE (Associazione Italiana Chirurgia Plastica ed Estetica): "In Italia sono stati registrati nel 2019 circa 56.073 interventi per aumentare il seno, con un incremento della richiesta del 6,6% rispetto al 2018, il che posiziona questo intervento anche nel nostro Paese al primo posto tra i più richiesti. La blefaroplastica, raggiungendo il 12,9% del totale delle operazioni di Chirurgia Estetica in Italia, si aggiudica invece il secondo posto tra i trattamenti chirurgici più effettuati. La liposuzione si attesta, come lo scorso anno, al terzo posto tra i trattamenti chirurgici più effettuati, ma continua la decrescita di richieste che si registra già dal 2016, con oltre il 10% in meno di interventi di liposuzione per anno. In quarta posizione troviamo la rinoplastica, che registra un incremento notevole (+33%), dopo un paio di anni di decrescita: si tratta anche dell'intervento più richiesto nelle fasce di età più basse. Crescono nel 2019 anche i trattamenti di lipofilling del viso (o fat grafting), con un +10%.[...] Il volto rimane al centro dell'attenzione anche per quanto riguarda le pratiche di

Medicina Estetica realizzate negli studi dei Chirurghi Plastici. La Tossina Botulinica e l'Acido ialuronico, utilizzati per correggere i segni del tempo delle diverse aree del viso, si confermano in assoluto i più richiesti, sia a livello mondiale che nel nostro Paese. In Italia nel 2019 si registra un incremento dell'utilizzo della Tossina Botulinica del 15%, e si raggiunge un +21% per quanto riguarda l'Acido ialuronico.”¹¹

Per quel che riguarda i disturbi alimentari il portale dell'ISS (Istituto Superiore di Sanità), sebbene spieghi come le cause dei disturbi alimentari siano complesse e spesso risultino dalla combinazione di fattori genetici, biologici e psicologici; riporta: “La maggiore responsabilità nel causare i disturbi dell'alimentazione è attribuita ai modelli presenti nella società (pressione sociale) che mostrano come desiderabili figure eccessivamente magre e spingono, soprattutto i giovani, a cercare di somigliargli.” e, rispettivamente al secondo e terzo posto, riporta tra i fattori di rischio: “critiche ricorrenti sulle proprie abitudini alimentari, l'aspetto fisico e il peso corporeo” e “eccessiva attenzione a mantenersi magri, soprattutto se combinata con una necessità lavorativa, come accade per esempio per ballerini, modelle e atleti di alcune discipline, o con la pressione sociale”¹².

1.2 La figura della donna tra istruzione lavoro e violenza

Come raccontano i libri di storia (e come approfondirò in parte nel capitolo 3) i diritti delle donne sono una conquista piuttosto recente.

Secondo il Codice Civile del Regno d'Italia del 1865¹³:

- la donna può sposarsi al compimento dei 15 anni (art. 55) a fronte dei 18 per l'uomo.
- Art. 57: non può contrarre nuovo matrimonio la donna, se non decorsi dieci mesi dallo scioglimento o dall'annullamento del matrimonio precedente, eccettuato il caso espresso nell'articolo 107 (impotenza del marito).

¹¹ [Osservatorio AICPE 2021](#).

¹² [ISS: Disturbi dell'alimentazione](#)

¹³ [Codice Civile del Regno d'Italia - 1865](#).

Cessa questo divieto dal giorno che la donna abbia partorito.

- Art. 131: Il marito è capo della famiglia: la moglie segue la condizione civile di lui, ne assume il cognome, ed è obbligata ad accompagnarlo dovunque egli creda opportuno di fissare la sua residenza.
- Art. 132: Il marito ha il dovere di proteggere la moglie, di tenerla presso di sé e somministrarle tutto ciò che è necessario ai bisogni della vita in proporzione alle sue sostanze.
- Art. 134: La moglie non può donare, alienare beni immobili, sottoporli ad ipoteca, contrarre mutui, cedere o riscuotere capitali, costituirsi sicurtà, nè transigere o stare in giudizio relativamente a tali atti, senza l'autorizzazione del marito.

Il marito può con atto pubblico dare alla moglie l'autorizzazione in genere per tutti o per alcuni dei detti atti, salvo a lui il diritto di revocarla.

- Art. 148: Il matrimonio non si scioglie che colla morte di uno dei coniugi; è ammessa però la loro separazione personale.

Come si evince, lo stato della donna all'inizio del 21° secolo era di totale sudditanza al marito.

L'autorizzazione maritale, prevista dall'articolo 134, venne abolita solo nel 1919.

Il 1 febbraio 1945, su proposta di Palmiro Togliatti e Alcide De Gasperi, venne concesso il diritto alle donne e l'uguaglianza tra uomini e donne venne sancita con la Costituzione promulgata nel 1947.

Solo nel 1970 venne concesso il diritto al divorzio e solo nel 1975 venne riformato il Diritto di Famiglia così da sancire la parità legale dei coniugi nonché il diritto alla comunione dei beni.

Infine, solo con la legge 194 del 1978 venne legalizzato l'aborto.

Sul fronte dell'Istruzione, le donne hanno avuto accesso a licei ed università solo nel 1874 (nel caso dell'Università di Padova, fondata nel 1222 significa che per 652 anni gli studenti potevano essere solo maschi).

Purtroppo, non è con l'entrata in vigore di una legge che si cambiano immagini e stereotipi radicati per secoli nella nostra cultura.

Infatti, anche oggi, sebbene le donne abbiano virtualmente accesso a qualunque

scuola di qualunque grado di istruzione, rimane radicata nell'immaginario comune la figura della donna orientata alla cura, poco portata per le materie scientifiche, che rimangono appannaggio dei colleghi uomini.

Allo stesso modo nel mondo del lavoro: gli uomini sono ritenuti più affidabili ed hanno maggiore accesso a ruoli dirigenziali. La donna è considerata un investimento meno redditizio e, soprattutto in caso di maternità, si dà quasi per scontato che scelga di dedicarsi, almeno in parte, alla cura dei figli, ricorrendo a contratti part-time o abbandonando completamente il lavoro.

Gli stessi pregiudizi sono spesso radicati all'interno della famiglia dove la donna viene reputata più adatta dell'uomo allo svolgere le faccende domestiche e alla cura della prole col rischio che la casa diventi quasi una prigione.

Per contestualizzare, analizzando i dati a disposizione, l'ISTAT¹⁴ registra come, nel 2020, le donne con diploma siano il 65.1% contro gli uomini "fermi" al 60%. Allo stesso modo, le donne laureate sono il 23% contro il 17.2% degli uomini. Tra i 30 e i 34 anni il divario aumenta con il 34.3% di laureate a fronte del 24.1% di laureati. La distribuzione sul territorio italiano non è uniforme con il sud che è nettamente più indietro in termini numerici (figura 1.4).

Differenti sono le percentuali se si analizzano i risultati nelle materie STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), storicamente individuate come materie "maschili". In questo caso i laureati sono il 36.8% mentre le laureate il 17% (figura 1.5).

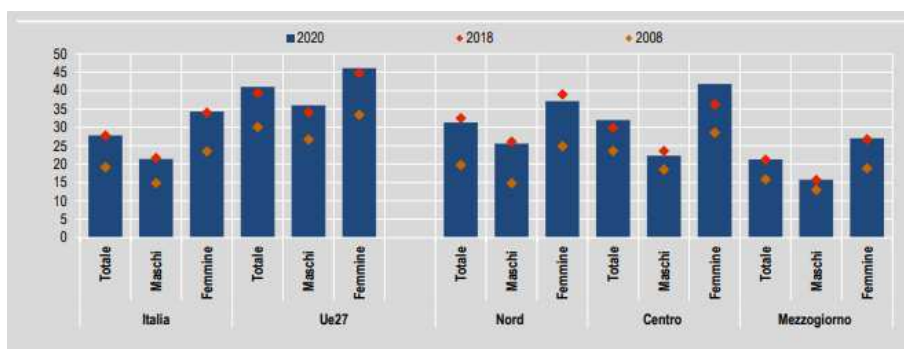


Fig. 1.4: Giovani tra i 30 e i 34 anni in possesso di una laurea in Italia, nella UE27 e nelle ripartizioni geografiche, per genere. Fonte ISTAT¹⁵.

¹⁴ [ISTAT - report livelli di istruzione](#)

¹⁵ Ibidem.

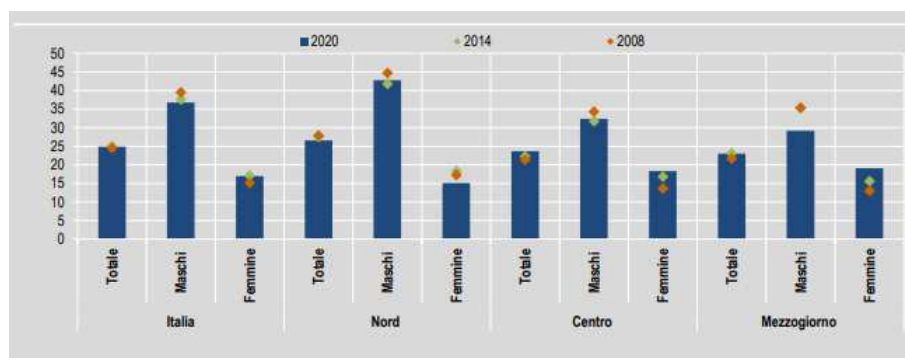


Fig. 1.5: Laureati di 25-34 anni nelle discipline STEM, per genere e ripartizione geografica. Fonte ISTAT.¹⁶

Sebbene le donne italiane abbiano risultati scolastici migliori rispetto ai colleghi uomini questo non si traduce in migliori risultati in termini lavorativi.

Nel 2002 le donne erano il 37.7% degli occupati¹⁷ (con un'evidente segregazione verticale poichè, se nella categoria "dipendenti" erano al 41%, nella categoria "dirigenti" il dato scende drammaticamente al 21.7%).

Come si può osservare in figura 1.6, vi sono delle professioni che possono essere categorizzate come "tipicamente femminili": in particolare quelle appartenenti al ramo "Istruzione, sanità e altri servizi sociali", storicamente lavori "di cura", mentre altre "tipicamente maschili", in particolare nell'industria delle costruzioni e dell'installazione di impianti.

Ramo di attività	OCCUPATI		DIPENDENTI		DIRIGENTI	
	M + F	F/MF%	M + F	F/MF%	M + F	F/MF%
AGRICOLTURA	1.096	31,9	462	34,9	5	23,4
INDUSTRIA	6.932	23,9	5394	26,0	73	8,5
Energia e acqua	215	14,8	204	14,0	6	1,2
Trasformaz. Industriale	4.968	30,4	4107	31,6	58	10,2
Costruzioni ed installazioni impianti	1.748	6,5	1084	7,2	8	2,3
ALTRE ATTIVITÀ	13.802	45,2	9993	49,3	253	25,4
Commercio	3.456	38,7	1723	45,2	20	16,9
Alberghi e ristoranti	907	47,0	517	50,6	5	28,2
Trasporti e comunicaz	1.167	21,3	969	23,0	15	13,5
Inter. mon. fin. attività immobiliari	745	38,9	605	41,9	21	6,3
Servizi imp. altre attiv. prof. imprend	1.593	43,8	915	54,7	18	21,3
Pubb. Amm. Difesa Ass. soc. obbligh	1.906	35,3	1880	35,3	64	27,5
Istruzione Sanità Altri Serv. Sociali	2.860	67,1	2625	69,3	95	34,1
Altri serv. pubbl., soc. e alle persone	1.168	54,9	760	56,6	15	16,2
TOTALE	21.829	37,7	15849	41,0	331	21,7

Fonte: Istat, Rilevazione delle Forze di lavoro 2002, media annua

Fig. 1.6: Occupati, dipendenti e dirigenti per ramo di attività e sesso - Italia 2002 (dati in migliaia e %).¹⁸

¹⁶ Ibidem

¹⁷ Rosti L. (2006), "La segregazione occupazionale in Italia", [link su unisubria](#)

¹⁸ Ibidem

Dall'ultima rilevazione presente sul sito dell'ISTAT¹⁹ si vede come dal 2002 ad al 2021 i dati siano leggermente cambiati con le donne che salgono al 42% degli occupati (figura 1.7).

ANNI REGIONI	Forze di lavoro				Inattivi				Popolazione residente		
	Occupati (15 anni e oltre)				Disoccupati	Totale	15-64 anni	65 anni e oltre		Totale	
	Agricoltura	Industria	Servizi	Totale							
MASCHI											
2018	628	4.714	7.940	13.282	1.426	14.708	4.750	4.105	5.403	14.258	28.966
2019	663	4.697	7.976	13.336	1.327	14.663	4.750	4.036	5.453	14.239	28.902
2020	675	4.659	7.953	13.287	1.214	14.201	5.959	3.961	5.545	14.604	28.906
2021 - PER REGIONE											
Piemonte	46	434	505	984	64	1.049	306	264	439	1.009	2.057
Valle d'Aosta/Valle d'Aoste	1	9	17	28	2	30	10	8	13	30	60
Liguria	10	99	222	331	23	355	107	84	170	362	716
Lombardia	60	1.048	1.319	2.427	137	2.564	714	677	901	2.292	4.855
Trentino-Alto Adige/Sudtirolo	20	97	152	269	10	270	75	81	90	246	526
Boziano/Bozen	12	48	78	139	5	143	34	43	41	118	261
Trento	7	49	74	130	6	136	41	39	49	129	265
Veneto	46	535	590	1.181	56	1.237	354	318	454	1.127	2.364
Friuli-Venezia Giulia	12	124	149	285	13	296	82	72	127	261	579
Emilia-Romagna	51	491	555	1.098	45	1.143	298	290	415	1.004	2.146
Toscana	36	310	507	852	55	907	258	226	372	857	1.764
Umbria	7	62	106	195	12	206	63	53	90	207	414
Marche	15	150	184	349	23	372	107	94	153	354	726
Lazio	48	278	951	1.277	133	1.410	450	380	502	1.332	2.742
Abruzzo	15	112	164	291	23	314	103	80	127	309	623
Molise	5	22	36	63	6	89	27	17	31	75	144
Campania	41	311	679	1.031	220	1.251	635	409	453	1.498	2.740
Puglia	83	229	456	769	114	882	391	255	375	1.021	1.903
Basilicata	11	45	61	117	10	127	52	33	55	140	267
Calabria	46	62	204	332	66	398	210	125	179	513	911
Sicilia	96	195	550	841	175	1.016	544	333	443	1.321	2.337
Sardegna	29	78	216	322	49	372	153	89	165	407	778
Nord-ovest	117	1.591	2.963	3.771	226	3.997	1.137	1.032	1.823	3.692	7.689
Nord-est	129	1.247	1.456	2.832	126	2.957	910	761	1.067	2.658	5.615
Centro	106	820	1.748	2.674	223	2.897	879	763	1.117	2.749	5.645
Mezzogiorno	326	1.074	2.366	3.766	663	4.429	2.115	1.339	1.828	5.282	9.712
ITALIA	678	4.733	7.633	13.044	1.236	14.280	4.940	3.885	5.556	14.381	28.661

ANNI REGIONI	Forze di lavoro				Inattivi				Popolazione residente		
	Occupati (15 anni e oltre)				Disoccupati	Totale	15-64 anni	65 anni e oltre		Totale	
	Agricoltura	Industria	Servizi	Totale							
FEMMINE											
2018	232	1.270	8.175	9.677	1.283	10.960	8.384	3.874	7.363	19.621	30.581
2019	233	1.280	8.261	9.774	1.213	10.986	8.289	3.808	7.394	19.490	30.477
2020	230	1.266	7.922	9.398	1.087	10.485	8.690	3.738	7.454	19.962	30.367
2021 - PER REGIONE											
Piemonte	18	132	632	783	75	858	474	249	593	1.316	2.174
Valle d'Aosta/Valle d'Aoste	1	2	23	25	2	27	12	8	16	36	63
Liguria	4	19	240	263	31	294	169	79	237	485	779
Lombardia	13	332	1.950	1.905	133	2.039	1.139	638	1.236	3.012	5.050
Trentino-Alto Adige/Sudtirolo	7	22	190	218	11	229	116	76	118	311	540
Boziano/Bozen	4	10	98	111	5	116	56	40	54	150	267
Trento	3	12	92	107	6	113	60	36	64	160	273
Veneto	15	175	710	900	59	959	697	300	607	1.494	2.453
Friuli-Venezia Giulia	4	35	187	225	18	243	127	68	172	367	610
Emilia-Romagna	23	160	698	881	68	949	466	273	573	1.312	2.281
Toscana	13	111	571	694	71	765	396	213	513	1.122	1.897
Umbria	3	20	136	159	13	172	101	51	121	273	444
Marche	7	51	210	267	24	292	180	89	205	474	766
Lazio	17	63	908	989	118	1.107	771	358	702	1.831	2.939
Abruzzo	6	26	161	193	27	220	169	75	171	435	655
Molise	2	3	32	37	6	43	49	16	41	106	149
Campania	26	37	499	562	161	722	1.178	386	611	2.175	2.897
Puglia	23	39	376	438	92	530	749	240	462	1.481	2.010
Basilicata	5	7	59	72	7	70	97	30	71	198	277
Calabria	22	7	160	189	48	237	371	118	228	717	954
Sicilia	22	24	424	470	127	596	984	316	581	1.881	2.477
Sardegna	5	10	226	241	36	279	233	93	214	530	810
Nord-ovest	38	486	2.454	2.976	241	3.217	1.794	974	2.081	4.849	8.066
Nord-est	48	391	1.784	2.224	157	2.381	1.297	717	1.469	3.483	5.864
Centro	39	245	1.825	2.109	227	2.339	1.448	711	1.542	3.780	6.036
Mezzogiorno	112	163	1.836	2.201	606	3.707	3.850	1.284	2.409	7.553	10.320
ITALIA	235	1.275	8.000	9.510	1.131	10.641	8.388	3.666	7.501	19.555	30.196

Fig. 1.7: Popolazione residente per condizione professionale, attività economica degli occupati, sesso e regione (Anno 2021, in migliaia).²⁰

In particolare trovano più facilmente lavoro le donne laureate in materie scientifiche²¹ (figure 1.8 e 1.9).

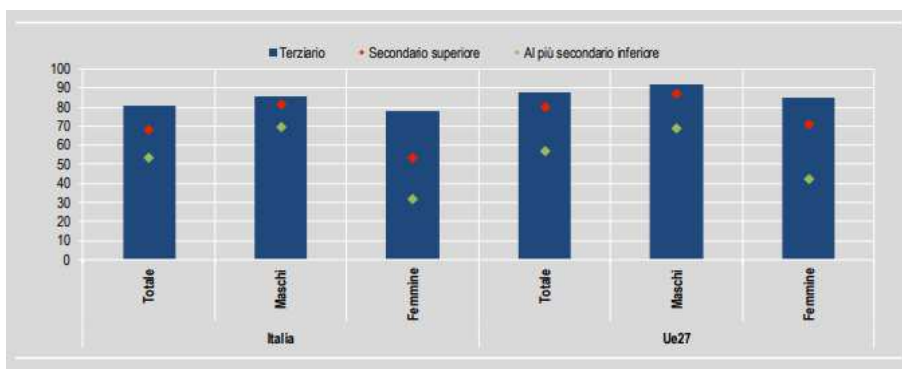


Fig. 1.8: Tasso di occupazione dei 30-34enni in Italia e nella Ue27 per titolo di studio e genere. Anno 2021, valori percentuali.²²

¹⁹ [ISTAT - il mercato del lavoro 2021](#)

²⁰ Ibidem

²¹ [ISTAT - livelli di istruzione e ritorni occupazionali](#)

²² Ibidem

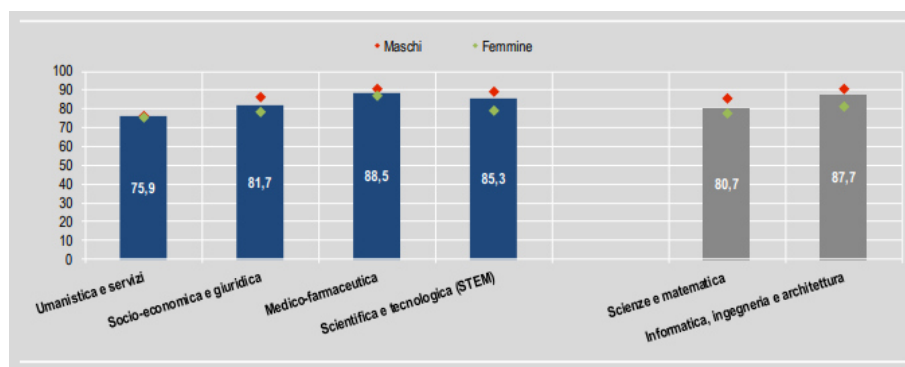


Fig. 1.9: Tasso di occupazione dei laureati di 25-64 anni per area disciplinare e genere. Anno 2021, valori percentuali.²³

Merita un cenno la questione del lavoro part-time: il numero di lavoratrici part-time è nettamente superiore al numero dei colleghi maschi (figura 1.10).

Il ricorso al lavoro part-time è particolarmente diffuso tra le donne con figli conviventi e va ad aumentare la “segregazione verticale”, precedentemente citata, poiché è molto più difficile far carriera con un contratto part-time nonché passare da un lavoro part-time ad uno full-time²⁴.

Caratteristiche	Donne (migliaia)	Donne %	Uomini %	Totale %
Tempo pieno	6.604,0	67,6	91,5	81,4
Tempo parziale:	3.164,0	32,4	8,5	18,6
- Part-time involontario	1.905,0	19,5	6,4	11,9
- Part-time volontario	1.260,0	12,9	2,1	6,7
Totale occupati	9.768,0	100,0	100,0	100,0

Fig. 1.10: Caratteristiche dell'occupazione per genere, 2018, (v.a. e val. %)²⁵.

Prima di parlare del fenomeno della violenza sulle donne è necessario fare un passo indietro e capire quanto siano ancora diffusi gli stereotipi di genere. Secondo un'indagine CENSIS del 2019 il 63.6% degli intervistati si è detto molto o abbastanza d'accordo con l'affermazione: “A volte è necessario/opportuno che una donna sacrifichi un po' del suo tempo libero o la carriera per dedicarsi di più alla famiglia”²⁶.

²³ Ibidem

²⁴ Savi C. (2010), “Mercato del lavoro e occupazione femminile nell'Italia dei primi anni Duemila”, Narrativa, n. 31/32, pp. 379-390.

²⁵ [CENSIS - Donne e lavoro](#).

²⁶ Ibidem

Secondo il report ISTAT “Gli stereotipi sui ruoli di genere e l’immagine sociale della violenza sessuale” del 2018 gli stereotipi sui ruoli di genere più diffusi sono, per il 32.5%: “per l’uomo, più che per la donna, è molto importante avere successo nel lavoro”, per il 31.5%: “gli uomini sono meno adatti a occuparsi delle faccende domestiche” e per il 27.9%: “è l’uomo a dover provvedere alle necessità economiche della famiglia”²⁷ (figura 1.11).



Fig. 1.11: Persone Di 18-74 Anni Per Grado Di Adesione Con Alcuni Stereotipi Sui Ruoli Tradizionali Di Genere. Anno 2018, Valori Percentuali²⁸.

Queste indagini danno un’idea di quanto siano ancora radicate, più o meno consciamente, le idee che vogliono la donna inferiore all’uomo, adatta principalmente alla cura della famiglia e dei figli, per la quale il lavoro ed il successo sono qualcosa di meno importante rispetto ad un uomo. Va sottolineato come i valori ricavati dall’indagine ISTAT siano fortemente legati al sesso e al livello di titolo di studi. È stato infatti rilevato, in particolare, come a titoli di studio inferiori, corrispondono percentuali di accordo con gli stereotipi che superano il 50%.

L’indagine ISTAT prosegue spingendosi a parlare di violenza e controllo all’interno della coppia. In particolare: “Il 91% delle persone di 18-74 anni ritiene che non sia mai accettabile che “un ragazzo schiaffeggi la sua fidanzata perché ha civettato/flirtato con un altro uomo”, il 92,3% che in una coppia ci scappi uno schiaffo ogni tanto, l’80,6% che un uomo controlli abitualmente il cellulare e/o l’attività sui social network della propria moglie/compagna.

Il controllo è invece tollerato (per il 16,8% dei cittadini in alcune circostanze e per lo 0,9% sempre) soprattutto tra i più giovani (30,3% dei ragazzi di 18-29 anni e 27,1% delle ragazze della stessa fascia d’età).

²⁷ [ISTAT - report stereotipi di genere](#)

²⁸ Ibidem

I laureati manifestano livelli più bassi di tolleranza (15,1%) con differenza tra le laureate (13,6%) e i laureati (16,9%).”

È quindi interessante vedere come la quota di persone che ritenga accettabile “sempre” o almeno “in alcune circostanze” la violenza nella coppia è del 25.4% (27,3% uomini e 23,5% donne), in figura 1.12 è riportata la distribuzione per genere e per regione.

Dalla stessa indagine emergono, infine, quelle che, secondo gli intervistati, sono le più comuni cause della violenza sulle donne: in primis la considerazione della donna come un oggetto di proprietà dell’uomo (figura 1.13).

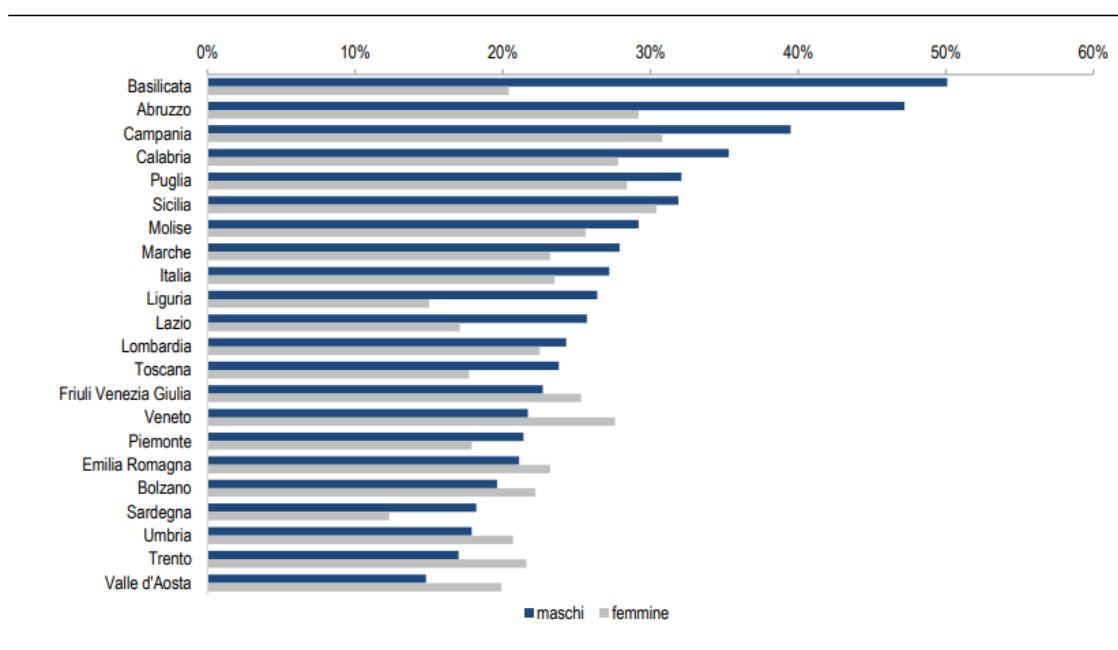


Fig. 1.12: Persone di 18-74 anni che ritengono accettabile la violenza nella coppia almeno in alcune circostanze per regione e sesso. Anno 2018, per 100 persone della stessa regione e sesso²⁹.

²⁹ Ibidem

SESSO ED ETÀ		Difficoltà a gestire la rabbia	Considerazione delle donne come oggetti di proprietà	Esperienze negative di violenza avute da bambini in famiglia	Motivi religiosi	Non sopportazione dell'emancipazione delle donne	Abuso di sostanze stupefacenti o di alcool	Bisogno di sentirsi superiori alla propria compagna/moglie
Uomini	18-29	66,6	76,7	65,7	39,3	52,3	75,8	75,2
	30-44	68,5	70,3	61,5	37,3	55,5	74,4	69,7
	45-59	68,1	70,6	58,6	33,5	58,5	74,2	69,4
	60-74	61,5	65,4	56,2	24,8	52,4	71,6	60,7
	Totale	66,4	70,4	60,1	33,5	55,2	74,0	68,5
Donne	18-29	73,4	92,9	69,6	39,2	65,0	78,9	88,5
	30-44	78,4	88,2	69,0	38,8	70,6	79,7	83,9
	45-59	76,3	84,8	67,5	34,2	73,2	76,8	81,9
	60-74	69,4	76,4	63,1	25,6	67,9	73,2	73,2
	Totale	74,6	84,9	67,1	34,0	69,9	77,0	81,3
Totale	18-29	69,9	84,5	67,6	39,2	58,5	77,3	81,7
	30-44	73,3	79,0	65,2	38,1	62,9	77,0	76,7
	45-59	72,3	77,9	63,2	33,9	66,1	75,6	75,9
	60-74	65,7	71,2	59,8	25,2	60,5	72,4	67,3
	Totale	70,6	77,7	63,7	33,8	62,6	75,5	75,0

Fig. 1.13: Persone di 18-74 anni per indicazione di alcune cause della violenza nella coppia, sesso ed età. Anno 2018, per 100 persone con le stesse caratteristiche³⁰.

Ma quali sono i numeri della violenza sulle donne? Nel 2021 in Italia sono stati commessi 305 omicidi³¹. Di questi le vittime donna sono il 39.3% e, nel 58.8% dei casi, l'autore è un partner o ex-partner (in figura 1.14 il confronto sugli autori di vittime donne, a sinistra, e uomini, a destra).

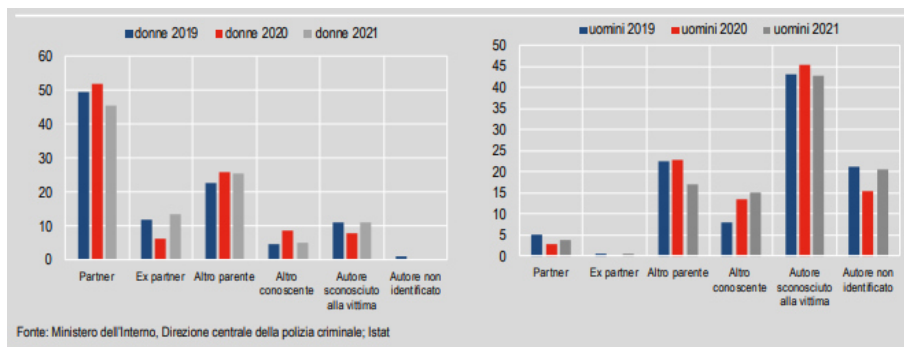


Fig. 1.14: omicidi volontari consumati per sesso e tipo di relazione con l'autore. Anni 2019-2021, valori percentuali³².

Gli omicidi, però, sono solo la punta dell'iceberg. Sempre secondo l'ISTAT³³, nel 2014 il 31.5% delle donne di età compresa tra i 16 ed i 70 anni hanno subito violenza almeno una volta nella loro vita, questo vuol dire circa 6 milioni e 790

³⁰ Ibidem

³¹ [ISTAT - report vittime di omicidio 2021](#)

³² Ibidem

³³ [ISTAT - violenza contro le donne](#)

mila donne.

Di queste, in particolare, il 20,2% ha subito violenza fisica, il 21% violenza sessuale, il 5,4% forme più gravi di violenza sessuale come stupri e tentati stupri.

Come nel caso degli omicidi, l'autore è nella maggior parte delle volte il partner o l'ex partner (figura 1.15).

TIPO DI VIOLENZA	PARTNER			NON PARTNER						
	Partner o ex partner	Partner	Ex partner	Sconosciuto	Conoscente	Collega	Amico	Parente	Amico di famiglia	Non specifica l'autore
PER 100 VIOLENZE DELLO STESSO TIPO (a)										
Spinta, afferrata, stratonata, storto un braccio, tirato i capelli	65,4	16,7	49,8	11,2	10,2	3,7	6,7	7,1	0,5	0,6
Minacciata di essere colpita fisicamente	51,0	12,3	39,3	16,5	16,5	4,0	6,6	11,1	0,9	0,3
Schiaffeggiata, presa a calci, pugni o morsa	77,8	17,4	61,3	3,7	7,8	0,6	3,7	9,5	0,2	0,2
Colpita con un oggetto o tirato qualcosa	58,6	14,0	45,0	7,4	11,4	4,1	5,0	13,8	0,1	1,4
Usato o minacciato di usare una pistola o un coltello	51,6	7,1	44,5	22,2	9,8	2,4	4,1	5,5	0,4	0,3
Tentato di strangolarla, soffocarla, ustionarla	79,6	14,4	65,3	4,0	5,0	0,7	2,5	7,7	0,0	0,0
Violenza fisica in modo diverso	23,5	2,9	20,6	27,1	13,9	8,1	6,2	5,2	3,6	0,6
Rapporti sessuali indesiderati vissuti come violenza	90,6	28,1	63,6	2,0	3,8	0,6	3,5	0,7	0,7	0,0
Stupro	62,7	9,8	53,4	4,6	12,7	3,4	9,4	3,6	1,0	0,5
Forzata ad un'attività sessuale considerata umiliante	100,0	19,9	82,6	-	-	-	-	-	-	-
Tentato stupro	29,5	5,0	24,5	21,9	24,2	7,4	9,3	2,6	2,5	0,3
Violenza sessuale in modo diverso	29,3	2,3	26,9	48,4	7,4	0,5	1,9	1,7	2,6	0,0
Forzata ad un'attività sessuale con altre persone	44,6	4,0	40,6	7,2	13,8	6,0	12,8	0,0	4,7	1,2
Molestia fisica sessuale	-	-	-	64,9	16,8	8,2	5,3	2,4	1,4	0,1

Fig. 1.15: Donne dai 16 ai 70 anni che hanno subito violenza fisica o sessuale nel corso della vita per tipo di autore e forme di violenza. Anno 2014 (composizione percentuale).
Nota: Le percentuali sono calcolate su cento violenze dello stesso tipo. La somma è superiore a cento perché la stessa violenza può essere subita da più autori.³⁴

1.3 La figura dell'uomo

Nei paragrafi precedenti ho delineato la figura della donna, ma cosa succede nell' "altra metà del cielo"? Cosa viene richiesto ad un maschio per essere un vero "uomo"?

Non è facile parlare di mascolinità senza cadere nello stereotipo dell'uomo "Big Jim".

Quello che si può dire è che, a differenza della donna, che è tale per la sola appartenenza al genere femminile, lo status di uomo è qualcosa di acquisito, qualcosa che va raggiunto, spesso mediante l'assunzione di apparenze ed atteggiamenti ad hoc.

³⁴ Ibidem

La mascolinità è quindi principalmente un costrutto sociale³⁵: Vandello e Bosson hanno evidenziato come sia una condizione precaria, che può essere persa nel tempo (figura 1.16) e che richiede una precisa attenzione ai comportamenti.

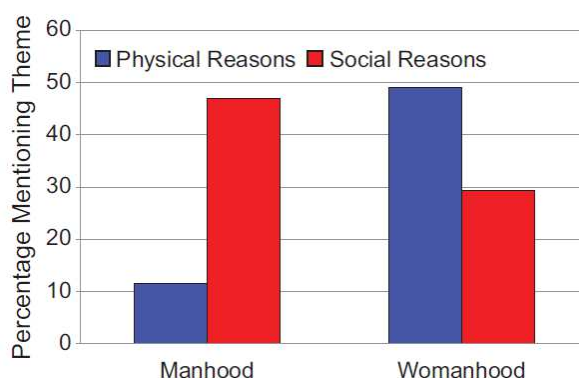


Fig. 1.16: Percentuale di ragioni fisiche (blu) e sociali (rosso) che possono determinare la perdita della mascolinità o femminilità secondo lo studio di Vandello e Bosson.³⁶ Per una donna la femminilità è strettamente legata all'aspetto fisico: si parla di perdita di femminilità, ad esempio dopo una mastectomia. Per un uomo la perdita di mascolinità è più legato a fattori sociali: comportamenti cattivi o sconvenienti.

Infatti, sebbene sia ormai normale vedere bambine con capelli corti che vestono pantaloni, attira ancora l'attenzione un bambino vestito da principessa o con le unghie dipinte.

Questo perché, per diventare un uomo, un maschio deve innanzitutto differenziarsi da ciò che non è: la femmina.

Citando Elena Gianini Belotti³⁷ tutto parte con un colore: azzurro per i maschi, rosa per le femmine. Questo colore seguirà il nascituro per tutta la sua vita: rosa saranno i vestiti delle femminucce, Dio non voglia che venga messo ad un maschio; rosa sono i reparti dei negozi per femmine, da quelli per vestiti a quelli per giocattoli, dove per il maschio predominano l'azzurro ed i colori vivaci.

“La stanza di un maschio è arredata in genere in modo più rigoroso, meno frivolo di quella di una bambina. Predominano il celeste o i colori vivaci, sono assenti le tappezzeria a fiori, l'eccesso di ornamenti. [...] Ancor prima che emerga nel bambino un comportamento che possa essere giudicato maschile (come

³⁵ Vandello J.A., Bosson J.K. (2013), “Hard Won and Easily Lost: A Review and Synthesis of Theory and Research on Precarious Manhood”, doi: 10.1037/a0029826

³⁶ Bosson J.K., Vandello J.A. (2011), “Precarious Manhood and Its Links to Action and Aggression”, *Current Directions in Psychological Science*, vol. 20, n. 2, pp. 82-86.

³⁷ Gianini Belotti E. (1973), “Dalla parte delle bambine”, Feltrinelli, p.26

l'aggressività, la voracità, la vivacità, l'irrequietezza, il pianto robusto, ecc.) si sente il bisogno di rassicurarsi contrassegnando il bambino con un colore prestabilito, un simbolo comprensibile a tutti che lo faccia riconoscere di primo acchito come maschio”.

Se per i primi anni i giocattoli forniti a bambini e bambine sono unisex, più essi crescono con l'età più anche i giochi si diversificano.

Loredana Lipperini nel 2007, nel suo “Ancora dalla parte delle bambine”³⁸ ha portato come esempio l'universo Disney: bastava visitare lo store per rendersi conto come per le bambine la maggior parte dei prodotti facesse riferimento all'universo delle Principesse mentre per i bambini fosse assegnato l'universo Marvel con i suoi supereroi o quello di Star Wars.

Ciò che si trasmetteva quindi a bambine e bambini era l'idea di una femmina di bell'aspetto e buoni sentimenti mentre per i bambini vengono proposti mondi di avventure, di azione e, perchè no, di violenza.

Oggi le cose sono leggermente cambiate: visitando lo store disney viene proposta un'unica area “Giocattoli” e non è più permesso filtrare per genere. Rimane tuttavia un'area “Regali” in cui vengono proposti “regali per lei” e “regali per lui” (figura 1.17) in linea con quanto affermato dalla Lipperini.



Fig. 1.17: idee regalo “per lei” e “per lui” dallo store Disney³⁹.

La differenziazione di genere in comportamenti ed interessi produce i suoi effetti già nei primi anni di vita.

Infatti, già nel modo di giocare si assiste fin dalla scuola primaria, e in alcuni

³⁸ Lipperini L. (2007), “Ancora dalla parte delle bambine”, Feltrinelli.

³⁹ [Regali store Disney](#)

casi anche prima, nella scuola dell'infanzia, ad una differenziazione di comportamenti tra maschi e femmine.

I bambini maschi tendono a giocare in gruppi più larghi, a giochi competitivi, con regole ben precise e con dei precisi risultati da raggiungere. Le femmine invece prediligono gruppi più piccoli e nei giochi prevalgono la cooperazione e l'intimità.⁴⁰ E anche quando bambini e bambine giocano insieme è possibile rilevare una differenza di approcci con i maschi che cercano la vittoria, la prevaricazione, soprattutto se gli avversari sono femmine.⁴¹

L'importanza della mascolinità come costrutto sociale, soprattutto in relazione al genere femminile, si rileva anche nell'utilizzo di parole violente e termini dispregiativi: è stato dimostrato⁴², infatti, come l'utilizzo di termini aggressivi da parte degli uomini aumenti notevolmente nelle situazioni in cui viene messa in dubbio la loro mascolinità (figura 1.18).

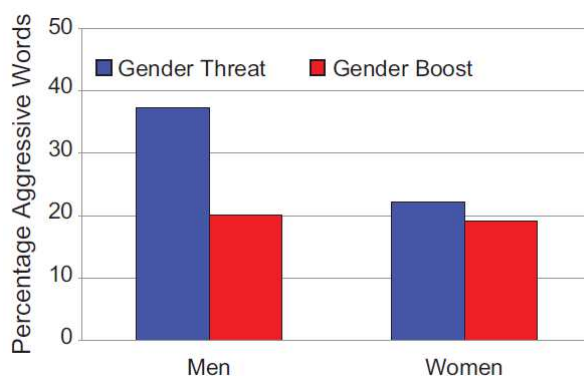


Fig. 1.18: Percentuale di utilizzo di parole violente da parte di uomini e donne in situazioni in cui lo status di genere è minacciato (threat) o confermato (boost)⁴³.

L'approccio alla supremazia non è però solo nei confronti del genere femminile ma anche verso altre categorie maschili considerate inferiori. Questo aspetto è strettamente legato alla cultura di appartenenza ma, per la cultura occidentale, fattori determinanti sono, per esempio, l'età, l'etnia e l'orientamento sessuale. In

⁴⁰ Schrock D., Schwalbe M. (2009), "Men, masculinity, and manhood acts", *Annual Review of Sociology*, n. 35, pp. 277-295

⁴¹ Thorne B. (1993), "Gender Play: Girls and Boys in School", New Brunswick, NJ: Rutgers Univ. Press

⁴² ancora da Bosson J.K., Vandello J.A. (2011), "Precarious Manhood and Its Links to Action and Aggression", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 20, n. 2, pp. 82-86.

⁴³ Ibidem

particolare l'orientamento sessuale è uno degli aspetti più critici nella definizione dello stereotipo del maschio. L'omosessualità è uno taboo più radicata nella cultura occidentale e questo si evince anche nella scelta delle parole: David Plummer nel 2001 ha condotto uno studio⁴⁴ per indagare l'utilizzo dei termini dispregiativi "checca" e "frocio" tra gli adolescenti in relazione alle dinamiche dei gruppi di pari. Nel suo studio egli ha rilevato come l'utilizzo di questi termini non sia strettamente legato all'orientamento sessuale della "vittima" quanto più ad elementi comportamentali quali la timidezza, la debolezza, il non integrarsi nel gruppo dei pari (figura 1.19)

-
- Being a baby
 - Being soft, weak and timid
 - Being slow to mature physically
 - Acting like a girl
 - Being academic and studious
 - Being special
 - Being artistic
 - Appearing different
 - Not integrating with peer culture, being an outcast or being a loner
 - Not conforming to peer expectations
 - Not participating in prestigious team sports
 - Conforming too closely to adult expectations at the expense of peer group loyalty
 - Sexual orientation?
-

Fig. 1.19: Significati per l'utilizzo dei dispregiativi "checca" o "frocio"⁴⁵.

In conclusione: se l'essere donna è intrinseco nell'essere di sesso femminile e trova tra i suoi stereotipi principalmente l'attenzione alla bellezza e la sua definizione nei ruoli (scolastici, familiari e lavorativi) di cura; la mascolinità è legata solo in parte all'essere di sesso maschile che diventa quindi condizione necessaria ma non sufficiente, e trova la sua definizione come aspetto sociale, nell'aderenza a standard fortemente dipendenti dalla cultura ma che si fondano, principalmente, sul concetto di ingroup⁴⁶.

⁴⁴ Plummer D. (2001), "The quest for modern manhood: masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia", *Journal of Adolescence*, n. 24, pp. 15-23

⁴⁵ Ibidem

⁴⁶ da sociologicamente.it: "Il gruppo con cui si identificano gli individui e del quale si sentono membri. Si differenzia dall'outgroup, che è invece il gruppo con cui gli individui non si identificano. Di conseguenza, si vengono a creare dei meccanismi cognitivi che portano gli individui a manifestare sentimenti positivi e trattamenti speciali per le persone appartenenti all'ingroup e avere al contrario sentimenti negativi e trattamenti ingiusti nei confronti dei membri dell'outgroup".

CAPITOLO 2 - DIFFERENZE

Quali sono le differenze tra uomo e donna?

Nel primo capitolo si è parlato delle differenze genetiche che portano un individuo ad essere di sesso maschile o di sesso femminile.

Le differenze sessuali determinano evidenti differenze morfologiche e biologiche⁴⁷ di estrema importanza in campo medico-scientifico⁴⁸.

Ci sono però delle differenze di genere, che ricadono nell'ambito degli stereotipi, che non trovano completa giustificazione nelle differenze sessuali tra uomo e donna.

Nei prossimi paragrafi verranno esaminati i tre stereotipi di genere più famosi in ambito cognitivo mentre nell'ultimo paragrafo verrà brevemente presentato lo sviluppo del cervello nella primissima infanzia, periodo critico per l'assimilazione di comportamenti, regole e quindi anche per l'apprendimento degli stereotipi.

2.1 L'orientamento spaziale

È opinione comune che gli uomini abbiano capacità di orientamento geografico migliore rispetto alle donne.

A questo proposito già nel 1985 Linn e Peterson⁴⁹ evidenziarono come i maschi tendessero ad avere risultati migliori nei compiti di percezione spaziale e rotazione mentale. Queste differenze compaiono a partire dagli 8 anni per la percezione spaziale e dai 13 per la rotazione e rimangono poi stabili per tutta la vita.

Su larga scala è stato dimostrato⁵⁰ che gli uomini tendono ad adottare

⁴⁷Per esempio:

- Miller A.E.J. et al. (1993), "Gender differences in strength and muscle fiber characteristics", *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, n. 66, pp. 254-262.
- Meibohm B. et al. (2002), "How Important Are Gender Differences in Pharmacokinetics?", *Clin Pharmacokinet*, vol. 41, n. 5, pp. 329-342.
- Piccinelli M. e Wilkinson G. (2000), "Gender Differences in Depression - critical review", *British Journal of Psychiatry*, n. 177, pp. 486-492.

⁴⁸ Cirillo D. (2020), "Sex and gender differences and biases in artificial intelligence for biomedicine and healthcare", <https://doi.org/10.1038/s41746-020-0288-5>.

⁴⁹ Linn M.C. e Petersen A.C. (1985), "Emergence and Characterization of Sex Differences in Spatial Ability: A Meta-Analysis", *Child Development*, n. 56, pp. 1479-1498.

⁵⁰ Pazzaglia F. e De Beni R. (2001), "Strategies of processing spatial information in survey and landmark-centred individuals", *European Journal of Cognitive Psychology*, vol. 13, n. 4, pp. 493-508.

rappresentazioni spaziali di tipo “survey”: questo vuol dire che immaginano lo spazio in cui si muovo “visto dall’alto”, un po’ come le immagini di Google Earth. Le donne tendono ad adottare, invece, una rappresentazione di tipo “route”, un po’ come su Google Street View, col risultato che memorizzano meglio i percorsi ed i punti di riferimento ma in compiti di orientamento in contesti sconosciuti sono più fallaci.

Esiste quindi una chiara differenza biologica tra i due generi? In realtà è stato dimostrato come esistano, oltre a fattori biologici che correlano le performance in ambito spaziale ad estrogeni e testosterone⁵¹, anche dei fattori esterni che possano andare ad influenzare notevolmente i risultati di queste ricerche.

Innanzitutto, a livello socio-culturale, vi è lo “Stereotype threat” (“Minaccia dello stereotipo”) secondo cui gli individui appartenenti ad gruppo di minoranza ottengono risultati inferiori in compiti in cui è stato riscontrato un bias di genere. Diversi studi hanno riportato l’influenza dello stereotipo in compiti visuo-spaziali⁵² o di larga scala⁵³.

In secundis, a livello ambientale, vi è la pratica⁵⁴: maschi e femmine si differenziano nella scelta dei giochi e attività di tipo spaziale. La tendenza a cimentarsi in giochi che richiedono abilità spaziali (sport di squadra, videogiochi, costruzioni o giochi di esplorazioni) va a rafforzare le abilità innate portando a performance sempre migliori. Lo stesso concetto è alla base dello studio o dell’attività sportiva: più mi alleno e meglio andrò. Storicamente la scelta di giochi tipicamente all’aperto e di gruppo (nascondino, mosca cieca, guardie e ladri) andava quindi a favore del genere maschile confermando lo stereotipo. Più recentemente però, l’adesione femminile su larga scala ad attività quali l’orienteeering ha portato ad un indebolimento dello stereotipo.

⁵¹ Torres A. et al. (2006), “Gender differences in cognitive functions and influence of sex hormones”, *Actas Esp Psiquiatr*, vol. 34, n. 6, pp. 408-415.

⁵² Moè A. (2012), “Gender difference does not mean genetic difference: Externalizing improves performance in mental rotation”, *Learning and Individual Differences*, vol. 22, n. 1, pp. 20-24.

⁵³ Allison C. et al. (2017), “Interaction of task difficulty and gender stereotype threat with a spatial orientation task in a virtual nested environment”, *Learning and Motivation*, n. 57, pp. 22-35.

⁵⁴ De Beni R., Carretti B., Moè A., Pazzaglia F. (2014), “Psicologia della personalità e delle differenze individuali”, il Mulino, capitolo 6.

2.2 La lettura

Il secondo, e forse meno studiato, stereotipo di genere presentato in questo capitolo, è quello che vuole le donne più brave degli uomini nelle attività verbali e, in particolare nella lettura⁵⁵. Anche in questo caso i risultati raccolti sembrerebbero confermare l'opinione comune: per esempio, da un'analisi condotta su 139 studi Americani, relativi alla lettura nella scuola di secondo grado, è emerso in tutti un gap di genere, più o meno marcato e sempre a favore del genere femminile⁵⁶.

Come nel caso dell'orientamento spaziale si è cercata una risposta nelle differenti abitudini di maschi e femmine e si è riscontrato come, in questo caso, vi sia una maggiore predisposizione femminile verso la lettura che si manifesta già nei primi anni di scuola e diventa via via più marcata con l'età⁵⁷.

Uno studio successivo condotto su bambini tra gli 8 e gli 11 anni, oltre a confermare quanto riportato, ha indagato le motivazioni dietro la diversa preferenza per la lettura (figura 2.1)⁵⁸.

	Male	Female
Reading skill	99.63 (13.25)	102.33 (17.82)
Intrinsic motivation	44.90 (8.41)	47.88 (6.88)
Extrinsic motivation	25.21 (4.25)	26.10 (4.00)
Efficacy (intrinsic)	9.62 (2.27)	10.80 (1.68)
Curiosity (intrinsic)	15.98 (3.32)	16.10 (2.76)
Involvement (intrinsic)	15.72 (3.31)	17.19 (3.81)
Recognition (extrinsic)	12.99 (2.46)	13.32 (2.35)
Grades (extrinsic)	10.43 (1.97)	10.87 (1.89)
Masculine traits	29.30 (4.13)	26.48 (3.56)
Feminine traits	30.64 (3.86)	34.91 (3.32)

Fig. 2.1: Differenze tra maschi e femmine nelle capacità di lettura, motivazione e nei tratti di genere (medie e SD)⁵⁹.

⁵⁵ Ardila A., Rosselli M. (2011), "Gender differences in cognitive development", *Developmental Psychology*, vol. 47, n. 4, pp. 984-990.

⁵⁶ Lietz P. (2006), "A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level", *Studies in Educational Evaluation*, n. 32, pp. 317-344.

⁵⁷ Logan S., Johnston R. (2009), "Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie", *Journal of research in reading*, vol. 32, n. 2, pp. 199-214.

⁵⁸ McGeown S. et al. (2011), "Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account?", *Journal of research in reading*, vol. 35, n. 3, pp. 328-336.

⁵⁹ Ibidem

È emerso, come riscontrato già in studi precedenti⁶⁰, come i bambini abbiano idee in linea con i più comuni stereotipi coi maschi che si ritengono più portati per la matematica e gli sport mentre associano al genere femminile interessi come la lettura e la musica.

Come si può vedere in figura, i tratti di genere correlano con tutte le dimensioni associate alla motivazione (figura 2.2), in particolare, la mascolinità è associata ad una motivazione più bassa mentre la femminilità ad una motivazione più alta. Nessuno dei due tratti correla invece con le capacità di lettura. Concludendo, la definizione della lettura come interesse tipicamente femminile, già a partire dall'infanzia, porta i maschi ad interessarsene meno.

	Intrinsic	Extrinsic	Efficacy	Curiosity	Involvement	Recognition	Grades	Skill
Masculinity	.26**	.28**	.19*	.26**	.15	.22**	.27**	-.04
Femininity	.41**	.44**	.43**	.35**	.25**	.36**	.41**	-.08

* $p < .05$; ** $p < .005$.

Fig.2.2: Correlazione tra i tratti maschili e femminili e le dimensioni associate alla motivazione e le capacità di lettura⁶¹.

Sebbene quindi lo stereotipo non influenzi direttamente le capacità di lettura, è la mancata pratica, dettata dallo stereotipo, che porta ad un divario di genere che, come dimostrato, aumenta con l'età.

2.3 La matematica

Per ultimo, è opinione comune che gli uomini, più che le donne, siano bravi in matematica.

Nel primo capitolo si può vedere come l'ISTAT abbia riscontrato proprio tra le materie STEM il maggior gap tra maschi e femmine (a favore dei maschi) tra i laureati, segno che le ragazze difficilmente scelgono Matematica o Ingegneria tra i loro studi. Questa differenza di scelte non è solo italiana ma è largamente

⁶⁰ Eccles J. et al. (1993), "Age and gender differences in children's self- and task perception during elementary school", *Child development*, vol. 64, n. 3, pp. 830-847.

⁶¹ McGeown S. et al. (2011), "Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account?", *Journal of research in reading*, vol. 35, n. 3, pp. 328-336.

diffusa in tutto il mondo occidentale⁶² e porta quindi a domandarsi se davvero non ci sia una differenza tra uomini e donne.

Nel 1966 Eleanor Maccoby condusse una serie di studi per conto dell'Università di Stanford, pubblicati nel suo "The development of sex differences" in cui riportò come nell'infanzia bambini e bambine avessero performance simili nell'acquisizione dei numeri e dei rudimenti di base dell'aritmetica ma, a partire dai 12-13 iniziasse a manifestarsi un "gender gap" nelle performance in matematica, evidente nelle scuole superiori.

Nel 1978 Gallistel e Gelman, nel loro "The Child's Understanding of Number" dimostrarono come, fin dalla nascita, l'essere umano è in grado di cogliere e discriminare la numerosità. Si tratta di una conoscenza innata che si manifesta già nei bambini di pochissimi giorni e che pertanto non risente di un qualsiasi tipo di insegnamento. Questa capacità, che è stata riscontrata anche nei primati e in alcuni uccelli, viene definita "subitizing"⁶³ e permette di individuare il numero di elementi presenti in un insieme in modo rapido e senza contare, fino ad un massimo di 3-4 elementi (figura 2.3).

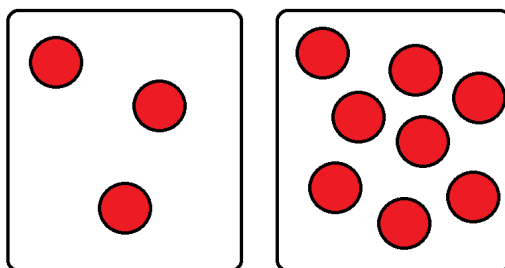


Fig. 2.3: Esempio di subitizing: il lettore può dire "ad occhio" che nella figura di sinistra ci sono 3 punti ma per individuare il numero di punti nella figura di destra deve contare.

Alla base del processo di percezione e rappresentazione della numerosità ci sono 2 sistemi: l'Object tracking system (OTS) e l'Approximate Number System (ANS).

Il primo permette il riconoscimento immediato di un certo numero di oggetti all'interno di un insieme (figura 2.4) mentre il secondo è un meccanismo

⁶² Ceci S. J. et al. (2014), "Women in academic science: a changing landscape", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 15, n. 3, pp. 75-141.

⁶³ Clements D.H. (1999), "Subitizing: What Is It? Why Teach It?", *Teaching Children Mathematics*, vol. 5, n. 9, pp. 400-405.

molto rapido ma impreciso che consente di dire, dati due insiemi, qual è il più numeroso (figura 2.5).

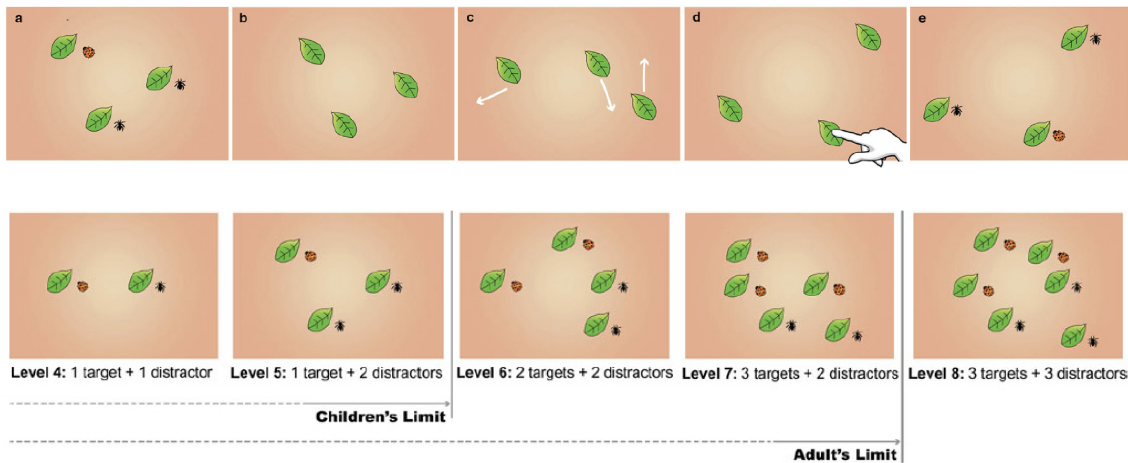


Fig. 2.4: Un esempio di OTS: nello studio di Ryokai⁶⁴ (sopra) bisogna individuare la foglia che copre la coccinella. Inizialmente (a) vengono presentati i ragni e le coccinelle che vengono poi coperti ciascuno da una foglia (b). In (c) le foglie si muovono randomicamente e quando si fermano, dopo 4 secondi, bisogna indicare (d) qual è quella che ricopre la coccinella nella configurazione finale (e). Il limite (sotto) per i bambini (di età tra i 30 e i 58 mesi) è individuare una coccinella fra 2 ragni mentre per gli adulti è di 3 coccinelle fra 2 ragni.



Fig. 2.5: Un esempio di ANS: distinguere nei diversi casi se ci sono più conigli o leoni. L'ANS è un sistema impreciso che risente della legge di Weber (ratio dependant effect) per cui il rapporto tra il numero di elementi dei due insiemi ne determina la discriminabilità: più il rapporto si avvicina ad 1 e più è difficile discriminarli (è più facile distinguere i due insiemi nel caso a che nel caso b). Inoltre, a parità di differenza numerica, la difficoltà di discriminare due insiemi aumenta all'aumentare del numero di elementi in essi contenuti (è più facile distinguere i due insiemi in b che in c).

I disegni sono stati da me riprodotti a partire dalla descrizione dei test condotti da Halberda e Feigenson in

⁶⁴ Ryokai k. et al. (2013), "Assessing multiple object tracking in young children using a game", Education Tech Research Dev, n.61, pp. 153-170.

“Developmental Change in the Acuity of the “Number Sense”: The Approximate Number System in 3-, 4-, 5-, and 6-Year-Olds and Adults”⁶⁵.

Entrambi i sistemi sono innati nell’uomo ma le performance migliorano all’aumentare dell’età⁶⁶.

Ed è proprio all’aumentare dell’età che si evidenziano gli effetti degli stereotipi di genere.

Infatti, sebbene le performance tra maschi e femmine siano pressochè uguali nei test condotti, nel momento in cui si introduce un bias (basta dire agli esaminati che si tratta di un test in cui i maschi ottengono risultati migliori) risultano evidenti differenze nei risultati a favore del genere maschile⁶⁷.

A differenza dello stereotipo precedente sulla lettura ed il genere maschile, il peso dello stereotipo sulle performance in matematica sembrerebbe agire ad un livello molto più ampio.

Infatti, al di là del reputare i maschi più bravi in matematica, lo stereotipo li vuole anche più intelligenti, con il risultato che, già a partire dai 6 anni le femmine si ritengono meno intelligenti dei maschi (sebbene non abbiano problemi a riconoscere come migliori della classe proprio delle femmine) e non ritengono alla loro portata compiti etichettati come “per persone intelligenti”⁶⁸ (figura 2.6 e 2.7).

⁶⁵ Halberda J., Feigenson L. (2008), “Number Sense”: The Approximate Number System in 3-, 4-, 5-, and 6-Year-Olds and Adults”, *Developmental Psychology*, vol. 44, n. 5, pp. 1457-1465.

⁶⁶ Halberda J., Feigenson L. (2008), “Number Sense”: The Approximate Number System in 3-, 4-, 5-, and 6-Year-Olds and Adults”, *Developmental Psychology*, vol. 44, n. 5, pp. 1457-1465.

⁶⁷ Gonzales A.M. et al. (2021), “The effect of gender stereotypes on young girls’ intuitive number sense”, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258886>.

⁶⁸ Bian L. et al. (2017), “Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests”, *Science*, n. 355, pp. 389-391.

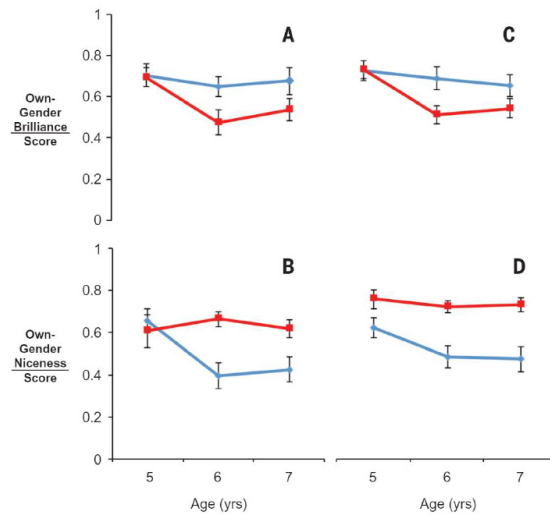


Fig. 2.6: Secondo lo studio di Bian⁶⁹ già a partire dai 6 anni le bambine si reputano meno intelligenti ma più carine rispetto ai maschi (A e B). I risultati non cambiano replicando lo studio su un bacino più ampio di bambini (da 96 a 144) (C e D).

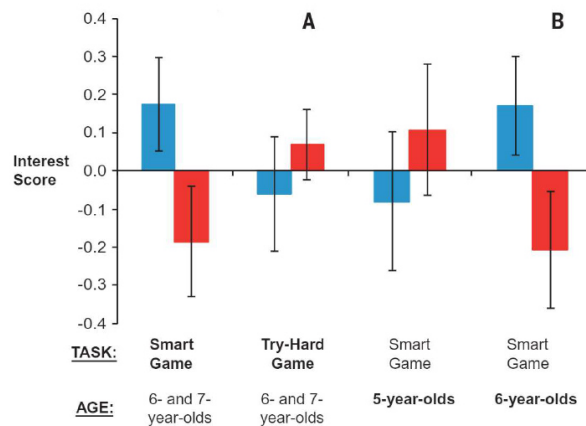


Fig. 2.7: Interesse di maschi e femmine in giochi “per intelligenti” e “per chi si impegna”. A partire dai 6 anni si osserva un disinteresse da parte delle femmine per i giochi “per intelligenti”⁷⁰.

Inoltre, a differenza della lettura, la matematica è una materia che spesso si carica di aspettative di successo, gli errori (ad esempio nell’imparare le tabelline) vengono caricati di biasimo, col risultato che spesso, all’apprendimento della matematica vengono associati forti sentimenti di ansia⁷¹ che possono compromettere tutti gli impegni nello studio⁷².

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Luttenberger S. et al. (2018), “Spotlight on math anxiety”, Psychology Research and Behavior Management, pp. 311-322.

⁷² Barroso C. et al. (2021), “A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement”, Psychological Bulletin, vol. 147, n. 2, pp. 134-168.

È un filone di studio recente quello che indaga la relazione tra apprendimento ed emozioni. In particolare, i migliori risultati in termini di apprendimento sono associati a quella che la prof.ssa Daniela Lucangeli definisce “Warm cognition”: ovvero l’apprendimento “caldo”, con curiosità, gioia. Infatti, quando impariamo qualcosa a scuola, il nostro cervello immagazzina nella memoria a lungo termine non solo l’informazione ma anche il sentimento con cui l’abbiamo appresa. Come spiega Lucangeli nel suo “Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere”⁷³: “Se mentre imparo la tabellina del 7 sperimento la fiducia del mio insegnante nelle mie capacità, io metto in memoria sia quello che lui mi ha insegnato, sia la sua fiducia; ogni volta che “riapro il cassetto della memoria” che contiene la tabellina del 7, riprendo anche la sua fiducia, che mi da incoraggiamento. Se invece mi sento sotto giudizio, penso che “tanto non sono capace” di imparare la tabellina e dico che 7x7 fa 47, oltre a fare un errore di calcolo vivo uno stato mentale di sofferenza che ha a che fare con il meccanismo di impotenza appresa [...]. Imparo un concetto e nello stesso momento sperimento paura e senso di inadeguatezza: ogni volta che riapro quel “cassetto della memoria” evoco entrambe le cose. Le mie emozioni hanno scritto nella mia memoria l’informazione: “Questa situazione ti fa stare male, evitala!”.

Proprio perché le emozioni “impregnano” così tanto i ricordi sta diventando sempre più evidente l’importanza dell’insegnante nel processo di apprendimento⁷⁴.

In conclusione, l’argomento “donne e matematica” è estremamente complesso: sebbene non abbia basi biologiche l’immagine che vuole gli uomini più bravi e le donne meno portate è tra le più “dure a morire”; questo perché nella sua definizione si intrecciano aspetti legati sia agli stereotipi di genere che agli stereotipi sulla matematica⁷⁵.

⁷³ Lucangeli D. (2019), “cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere”, Erikson.

⁷⁴ Semerato C. et al. (2020), “The role of cognitive and non-cognitive factors in mathematics achievement: The importance of the quality of the student-teacher relationship in middle school”, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231381>.

⁷⁵ Girelli L. (2022), “What does gender has to do with math? Complex questions require complex answers”, Journal of Neuroscience Research, doi: 10.1002/jnr.25056.

2.4 Nature VS nurture

Nei paragrafi precedenti è emerso come gli stereotipi di genere e le opinioni su maschi e femmine influenzano, più o meno consciamente, le scelte che i bambini fanno su un gran numero di aspetti della loro esistenza: da quali materie preferire, a quali interessi ed hobby portare avanti, persino sul modo di giocare⁷⁶. La manifestazione di quanto introiettato si manifesta precocemente: già alla scuola dell'infanzia per quanto riguarda l'aspetto ludico, alla primaria, per ovvi motivi, per gli aspetti tipicamente scolastici (lettura e matematica). Si può quindi pensare che già nella primissima infanzia i bambini siano in grado di imparare cosa è più o meno conveniente per il loro genere. In questo paragrafo vedremo, brevemente, come ciò sia possibile.

Il cervello è un organo estremamente complesso: costituito da due emisferi (destro e sinistro), 4 lobi (frontale, temporale, parietale ed occipitale) è quello che definisce chi siamo: si occupa infatti sia delle funzioni di base (respirazione e termoregolazione) sia di tutte quelle attività più complesse che vanno dalla risposta agli stimoli, alla memorizzazione, dal mantenerci in equilibrio al muoverci e, infine, a parlare e pensare (figura 2.8).

⁷⁶ dal capitolo 1: Thorne B. (1993), "Gender Play: Girls and Boys in School", New Brunswick, NJ: Rutgers Univ. Press.

Aree funzionali del cervello

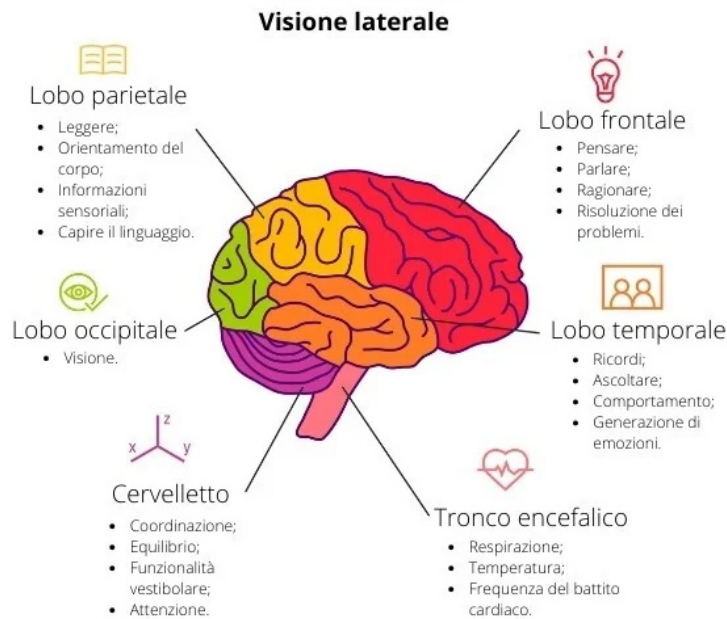


Fig. 2.8: struttura del cervello e sue funzioni⁷⁷.

L'unità fondamentale del cervello è il neurone, cellula specializzata nel raccogliere ed inviare segnali elettrici, costituita da un corpo principale che si connette alle sue vicine tramite dendriti ed assoni (figura 2.9) formando una sinapsi.

È proprio attraverso le sinapsi che viaggiano i segnali elettrici: un neurone trasmette il segnale al successivo tramite il suo assone mentre l'altro neurone lo riceve dai suoi dendriti. Ovviamente, più sinapsi ci sono e maggiori saranno sia i segnali che possono essere trasmessi che la velocità di trasmissione.

⁷⁷ [Anatomia cervello](#)

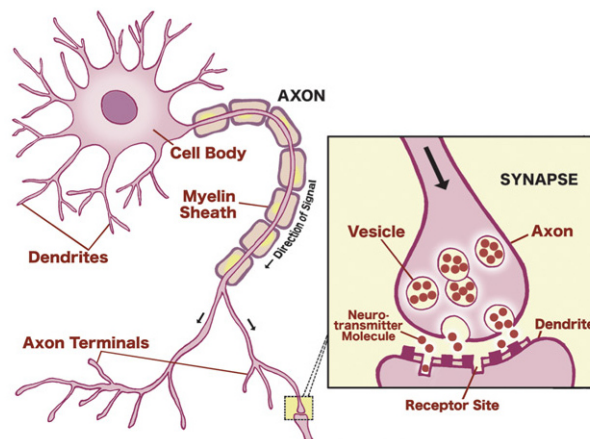


Fig. 2.9: Un neurone (a sinistra) ed una sinapsi (a destra)⁷⁸.

Quando un bambino nasce il suo cervello ha già quasi tutti i neuroni formati ma mancano le connessioni tra loro. Sin dalla nascita si assiste quindi al proliferare di sinapsi che raggiungono il loro picco tra i 2 ed i 3 anni quando il numero di sinapsi nel cervello di un bambino è quasi il doppio di quelle che avrà da adulto (figura 2.10) mentre, parallelamente, il cervello aumenta di volume (a 3 anni ha circa l'80% del volume che avrà da adulto) e procedono verso la maturazione le diverse aree (ad esempio l'ippocampo, che regola la memorizzazione a lungo termine, è quasi maturo intorno ai 3-4 anni).

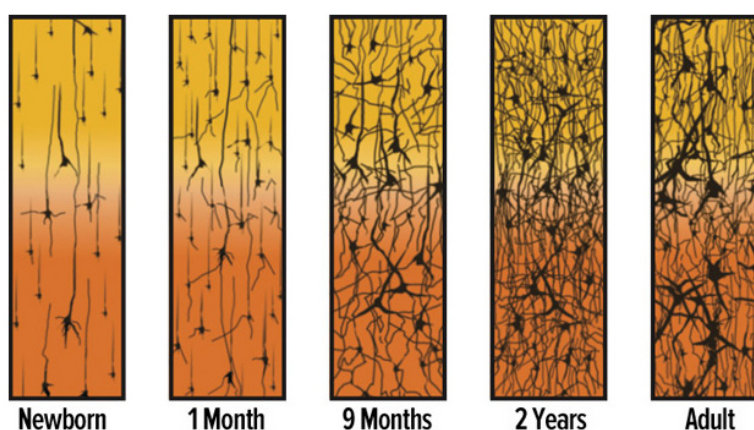


Fig. 2.10: Numero di sinapsi nel cervello umano dalla nascita all'età adulta⁷⁹.

⁷⁸ <http://www.urbanchildinstitute.org/why-0-3/baby-and-brain>

⁷⁹ Ibidem.

Come detto, maggiori sono le sinapsi più i segnali possono viaggiare nel cervello e proprio per questo i bambini sono incredibilmente sensibili all'esperienza del mondo: infatti, sebbene la genetica fornisca un "cablaggio di base" del cervello (nasciamo che il nostro cervello è già predisposto per respirare o per regolare la temperatura) è l'ambiente circostante con i suoi stimoli che definisce completamente l'architettura del cervello. I sensi di un bambino riferiscono al cervello del suo ambiente e delle sue esperienze e questo input stimolano l'attività neurale: ad esempio i suoni del linguaggio stimolano l'attività nelle regioni cerebrali legate al linguaggio. Se la quantità di input aumenta (se si sente più parlato) le sinapsi tra i neuroni in quell'area saranno attivate più spesso.

L'uso ripetuto rafforza una sinapsi: le sinapsi utilizzate di meno rimangono deboli e hanno maggiori probabilità di essere eliminate durante il processo di potatura (o pruning) che comincia già nell'infanzia ma che trova il suo apice durante l'adolescenza, quando il cervello "elimina" tutte le sinapsi che ritiene inutili. La forza delle sinapsi contribuisce alla connettività e all'efficienza delle reti che supportano l'apprendimento, la memoria e altre capacità cognitive. Pertanto, le esperienze di un bambino non solo determinano quali informazioni entrano nel suo cervello, ma influenzano anche il modo in cui il suo cervello elabora le informazioni. Si dice che il cervello dei bambini è "plastico" e questo è dovuto proprio alla facilità con cui crea nuove connessioni, con cui impara dall'ambiente. Il prezzo di questa plasticità che lo rende tanto adattabile all'ambiente è l'impossibilità di proteggersi: è risaputo come traumi avvenuti durante l'infanzia si ripercuotono per tutta la vita, proprio perché generano sinapsi così forti da resistere all'eliminazione. Lo stesso fanno gli stereotipi: non sono certo traumi ma l'esposizione ripetuta ad una serie di messaggi crea dei percorsi neurali così forti che diventano inevitabilmente parte del modo di pensare del bambino.

La conoscenza però è un'arma: sapendo infatti quanto la primissima infanzia sia una finestra cruciale per l'apprendimento nel bambino, genitori ed educatori possono combattere gli stereotipi proprio fornendo ai loro bambini esperienze quanto più possibile diversificate: ecco quindi che i bambini maschi potrebbero

trarre grandissimi benefici nell'essere coinvolti in giochi di parole mentre le bambine potrebbero essere sfidate con puzzles o costruzioni⁸⁰.

80

<https://www.zerotothree.org/resource/are-there-any-differences-in-the-development-of-boys-and-girls-brains/>

CAPITOLO 3 - EDUCAZIONE E PEDAGOGIA

Nei precedenti capitoli si è vista la diffusione ed il peso che hanno gli stereotipi di genere in Italia nonché la facilità con cui questi vengono introiettati dai bambini già dalla primissima infanzia per iniziarli poi a replicare in età scolare.

Perché parlare di educazione e pedagogia? Sappiamo infatti che la pedagogia si caratterizza come scienza pratico prescrittiva che ha come suo oggetto di specifico l'azione educativa⁸¹. La pedagogia vuole quindi indicare all'educatore "cosa fare" e "come fare" per sviluppare al massimo le potenzialità, le inclinazioni dell'educando. L'azione educativa oggetto della pedagogia è intenzionata, non si educa per caso ma con un fine ben chiaro che guida ciò che si fa.

Storicamente, a partire dalla seconda metà del 1700, si sono susseguiti testi di pedagogia che volevano essere una guida per tutti coloro che avessero compiti educativi.

Tuttavia sappiamo anche che non è solo ciò che ci viene insegnato di proposito che fa di noi ciò che siamo. Non è questa la sede per parlare di tutti i processi che portano alla formazione dell'identità nel bambino, ma basti sapere che una parte determinante la fa l'ambiente in cui si vive e che permette al bambino di imparare per imitazione di ciò che gli viene proposto (è quello che Albert Bandura ha definito "apprendimento sociale"⁸²).

Per questo diventano educativi anche fatti che non nascono per esserlo ma che impregnano talmente tanto la vita di un bambino da diventare subito "ovvi".

Un bambino quindi non si limita ad imparare delle lezioni ma replica incessantemente i modelli che vede all'interno della sua famiglia, sia per quel che riguarda i comportamenti "consoni" al suo genere, sia per quel che riguarda le aspettative verso l'altro genere.

Nei prossimi paragrafi verrà quindi presentato un breve excursus storico sia sui

⁸¹ Agostinetto L. (2013), "Educare - epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa", Pensa multimedia.

⁸² Bandura A. (1977), "Social Learning Theory", Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

modelli pedagogici a partire dall'Emilio di Rousseau, sia sull'evoluzione delle figure maschili e femminili, nonchè della famiglia, negli ultimi secoli.

3.1 Il 1700

È del 1762 "Emilio o dell'educazione" di Jean-Jacques Rousseau. Non è certo il primo romanzo pedagogico al mondo ma è il primo testo pedagogico in cui si ha una descrizione non scientifica, non idealizzata, dell'infanzia.

Infatti, fino a quel momento, l'infanzia era sempre stata considerata una non-adultità, un periodo di attesa di qualcosa che sarà e, soprattutto per la fascia 0-3 anni, le uniche attenzioni da dare ad un bambino erano quelle di cura, a carico della figura materna.

Rousseau porta avanti l'idea di educabilità introdotta da Comenio secondo cui "Di ogni essere umano si può fare un essere umano" e ritiene l'infanzia, il primo periodo della vita, quello più educabile.

In questo senso il suo "Emilio" può essere considerato l'opera capostipite della pedagogia moderna⁸³ e da qui inizierà la trattazione storica di questo paragrafo.

"Emilio" è un'opera divisa in 5 volumi, i primi 4 trattano dell'educazione dell'uomo dalla nascita all'età adulta mentre il 5° è dedicato all'educazione di Sofia, la donna compagna di Emilio. L'idea di uomo di Rousseau è in linea con i valori illuministi, quella di uomo buono per natura, un uomo che nell'infanzia deve essere educato "al negativo": a contatto con la natura e lontano dalle influenze negative della società che travia l'uomo. La libertà del fanciullo è il principio che deve guidare un educatore: sarà la natura a guidare il bambino, insegnandogli ciò che deve sapere e punendolo quando sbaglia. L'educatore ha quindi la funzione di "accompagnare" il bambino nelle sue scoperte e deve farlo trattandolo da fanciullo e tenendo in grande considerazione la sua età poiché, secondo Rousseau, è fondamentale rispettare le fasi naturali del suo sviluppo.

La grande modernità di Rousseau dal punto di vista educativo si scontra con un'idea di donna subordinata all'uomo. Sofia è debole e passiva, il suo scopo è

⁸³ Merlo G. (2012), "La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento", Franco Angeli.

quello di sposarsi e procreare, in uno stato di totale dipendenza dal marito. Per questo l'educazione della donna deve servire ad esaltarne le qualità quali la cura, l'intelligenza, la gaiezza, lo spirito religioso, il pudore, la scaltrezza e l'amore della casa e della famiglia⁸⁴.

Rousseau ovviamente parla ad un pubblico prima di tutto francese ed aristocratico.

In Italia la situazione era molto diversa: non esisteva ancora lo Stato Italiano come oggi lo conosciamo e vi era anzi una grande divisione in stati e staterelli, ognuno con le sue leggi ed usanze (figura 3.1).



Fig. 3.1: L'Italia alla fine del 1700.

In questo contesto è quindi impossibile delineare un quadro preciso della società e dei costumi italiani ma è possibile delineare alcune caratteristiche.

Per quel che riguarda l'aristocrazia si ha il fiorire dei salotti, già in voga nei secoli precedenti, vengono sempre più gestiti da donne che hanno quindi accesso alle conversazioni, fino ad allora per lo più precluse loro, sulle più svariate tematiche, al pari degli uomini.

Ciò non vuol dire assoluta libertà: la donna deve ancora sottostare alla volontà maschile che combina per lei il matrimonio più conveniente e, una volta sposata, assume la gestione della casa e dei figli, ma sicuramente si assiste ad

⁸⁴ Darling J. (1986), "Child-centred, Gender-centred: a criticism of progressive curriculum theory from Rousseau to Plowden", Oxford Review of Education, vol. 12, n. 1, pp. 31-40.

una maggiore emancipazione.

Diversa è la situazione nelle città e nelle campagne per le donne dei ceti inferiori: nelle campagne le donne aiutano mariti e figli nella lavorazione della terra, e, a causa della scarsa circolazione di denaro, svolgono anche attività che in ambito cittadino sono riservate agli uomini quali la vendita e le lavorazioni dei prodotti agricoli.

In città le donne fanno i lavori più umili: portatrici d'acqua, venditrici di cibo, facchine, sarte, lavandaie ed in numero sempre crescente lavorano fuori dalle mura domestiche cosa che determina un aumento dei neonati abbandonati (figura 3.2).

Mentre nel ceto medio le donne iniziano a svolgere attività prima riservate agli uomini (ad esempio il giornalismo), nei ceti più bassi rimane il confinamento ad attività legate alla tessitura e alla confezione degli abiti.

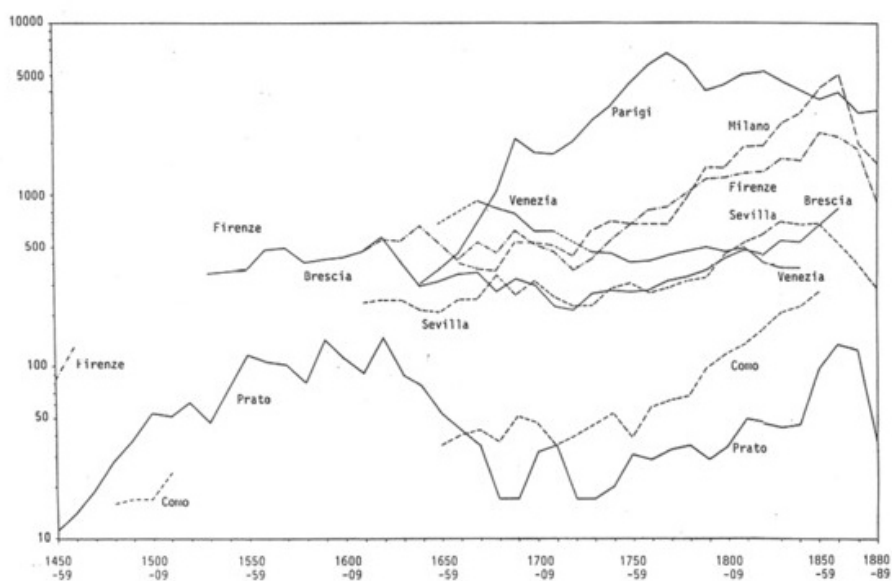


Fig. 3.2: Medie annuali dei bambini esposti⁸⁵.

Il lavoro viene svolto per lo più da donne giovani, anche per potersi pagare la dote per il matrimonio, mentre più raramente si accetta che una donna sposata lavori, se non per ragioni prettamente economiche. Qualunque sia il

⁸⁵ Huneke V. (1991), "Intensità e fluttuazioni degli abbandoni dal XV al XIX secolo", Publications de l'École Française de Rome, n. 140, pp. 27-72.

motivo che le porta a lavorare, le donne non vengono pagate come gli uomini in quanto non è prevista la loro partecipazione al mercato del lavoro e tantomeno la loro indipendenza economica.

In contrapposizione alla donna si definisce una figura maschile dedicata unicamente al lavoro e alla vita sociale, non coinvolta nella dimensione domestica della gestione della casa e della cura dei figli.

A differenza della donna, in cui è evidente il modo in cui il genere ne determini i limiti d'azione, la figura dell'uomo è molto più complessa⁸⁶. Infatti, la partecipazione maschile alla vita sociale, alla politica, apparentemente si basa su fattori slegati dall'idea di genere: ceto, età, posizione sociale, occupazione, luogo di residenza, eccetera.

Quindi si vengono a creare delle gerarchie sociali in cui un certo numero di uomini possiede il potere su altri (come pure sulle donne) in un sistema patriarcale di dominazione. Ciascun livello di questo sistema gerarchico è impregnato di nozioni sulle relazioni di genere, in particolare sul concetto di mascolinità: gli uomini definiscono ciò che vuol dire "essere uomo" non solo in relazione alle donne, ma anche in relazione agli altri gruppi di uomini. È un sistema di ingroup antesignano di quello odierno descritto nel primo capitolo.

Fin dalla prima infanzia viene insegnato al bambino maschio cosa viene ritenuto adeguato come comportamento in relazione alla posizione che egli occuperà nella vita sociale.

Aspetto tutt'ora attuale di questo modello di uomo sono le fasi di "crisi": ogni volta che subentrano nella società cambiamenti sociali, economici o politici scattano tutta una serie di contraddizioni che obbligano la ridefinizione del concetto di "virilità", di cosa è accettabile o meno.

Un esempio è la violenza: la violenza è sempre stata considerata una caratteristica maschile strettamente legata al concetto di virilità. Utilizzata per imporre la propria autorità sulle classi subordinate, per sbeffeggiare gli appartenenti ad altre corporazioni, per sanare dispute, è sempre stata ritenuta uno dei mezzi che hanno gli uomini per esprimersi.

A partire dal XVIII secolo, la ragione viene aggiunta alle caratteristiche

⁸⁶ Wiesner-Hanks M.E. (2017), "Le donne nell'Europa moderna", Piccola biblioteca Einaudi.

dell'uomo "ideale", come mezzo per ottenere prestigio e potere. Infatti, nelle classi più alte inizia a prendere piede l'idea che le qualità dell'uomo ideale debbano essere sempre più in linea con quelle del capofamiglia: stabilità, onestà, capacità, controllo dei membri della famiglia e della servitù. Ecco quindi che il matrimonio viene a legarsi indissolubilmente con l'idea di "uomo" determinando uno stato di sospetto verso coloro che non sono sposati. Ovviamente i concetti di "ragione" e "violenza" si sposano a fatica tra loro determinando uno di quei momenti di "crisi di mascolinità" precedentemente accennati con modelli di mascolinità incredibilmente diversi a seconda della classe sociale e del paese: per gli uomini delle classi medie la mascolinità degli artigiani era violenta, pericolosa e deviante; per gli uomini inglesi la mascolinità di francesi ed ebrei era insufficiente e debole; ladri e criminali avevano le loro idee su quel che costituiva un vero uomo, le sottoculture omosessuali presentavano una variante ancora diversa, come pure le minoranze religiose ed etniche.

3.2 Il 1800

Il 1800 è quello che lo studioso Phillippe Ariès nel suo "Padri e figli nell'Europa medievale e moderna" chiama "il secolo del bambino"⁸⁷: infatti questo è il periodo in cui si raggiunge la massima conoscenza del bambino e fioriscono le teorie pedagogiche alla base delle moderne istituzioni.

Se nel 1700 la donna entra sempre di più nel mondo del lavoro, è nel 1800 che le istituzioni si attivano per contrastare i fenomeni di mortalità ed abbandono infantile.

È del 1844 la prima crèche francese e del 1850 il primo "Pio ricovero per bambini lattanti" a Milano⁸⁸.

Alla struttura di Milano, nata per accudire i figli di sarte, filatrici di sete e domestiche di età compresa tra i 3 mesi e i 3 anni, ne seguirono altre sparse per tutta Italia: Pistoia, Torino e Venezia per citarne alcuni.

⁸⁷ Ariès P. (1996), "Padri e figli nell'Europa medievale e moderna", Economica Laterza.

⁸⁸ Caroli D. (2014), "Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Ottocento e Novecento", Milano: Franco Angeli.

L'istituzione dei ricoveri per lattanti, o presepi, porterà poi negli anni successivi all'abolizione della Ruota degli Esposti (mezzo col quale le donne usavano abbandonare i figli non voluti presso conventi ed istituzioni religiose) a partire dal 1868.

Per i bambini dai 2-3 anni nascono poi gli Asili Aportiani, dal nome del loro fondatore Ferrante Aporti, il primo è del 1828 a Cremona per i figli delle famiglie benestanti a cui ne segue nel 1830 uno per i bambini più poveri. Sono gli antenati delle attuali scuole dell'Infanzia (prima ancora scuole materne): un pre-scuola in cui i bambini vengono in primis curati (lavati, nutriti) ed in secundis viene fornita loro una prima educazione morale, intellettuale e motoria.

Agli asili aportiani, che dopo un boom iniziale avranno vita breve, seguiranno, a partire dal 1860, i "Giardini d'infanzia" di ispirazione Froebeliana.

Friedrich Fröbel (1782-1852) vede il bambino come "modello dell'uomo" da mantenere, da proteggere, perché è lo stadio primordiale dell'uomo dove egli è al massimo grado buono e puro. Il bambino deve quindi essere inserito in un ambiente che sia a sua misura, un ambiente sereno dove il bambino possa giocare e dove può stare a contatto con la natura.

L'attività del bambino non può essere il lavoro, deve essere il gioco: il bambino prende consapevolezza della legge divina che è in tutte le cose attraverso il gioco che quindi diventa il fattore formativo per eccellenza dell'infanzia. Non è il gioco inteso come trastullo, come perdita di tempo, è il lavoro del bambino: è attraverso l'abilità manuale che il bambino interiorizza il mondo che lo circonda. Quelle Froebeliane sono idee tutt'oggi valide che parlano del contatto con la natura, dei giochi a misura di bambino, di programmi puerocentrici costruiti intorno al bambino e alle sue necessità.

Quello di Fröbel è un modo nuovo, diversissimo di concepire l'infanzia, primo fra tutti perché l'infanzia ha un mondo dentro di sé da raccontare: non c'è più solo il processo di interiorizzazione ma finalmente compare anche l'esteriorizzazione. L'infanzia è qualcosa che ha qualità e caratteristiche che sono diverse da quelle dell'adulto non in senso manchevole, di qualcosa che non è, ma finalmente come qualcosa che ha qualcosa di diverso.

Innovativo è anche il pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi che all'inizio del

1800 descrive un nuovo modello di relazione madre-figli: la prima grande educatrice è la madre, è lei che deve guardare all'anima infantile e deve accompagnare il bambino all'interiorizzazione della prima educazione morale e intellettuale.

Tutto ciò che il bambino sarà in futuro dipende dall'aver goduto dell'amore pensoso della madre, di un felice senso materno e dell'educazione domestica.

La sua Gertrude non è la madre che punisce l'errore, è la madre che ragiona con il figlio sugli errori per far loro capire dove hanno sbagliato nonché sulle conseguenze. Quella di Pestalozzi è una visione estremamente attuale in cui il genitore cerca di capire il bambino, che dà una giustificazione del suo operato. La famiglia diventa il luogo di relazioni essenziali ed esemplari, il luogo dello sviluppo infantile animato dall'amore.

A livello sociale, per quel che riguarda la donna, si è detto che entra sempre di più nel mondo dell'industria, ma con una retribuzione nettamente inferiore ai colleghi maschi e senza alcun tipo di diritto: non vi è malattia o congedo per maternità, al punto che dopo il parto molte donne portano con sé i figli appena nati al lavoro, legati in fascie o in culle improvvisate.

Proprio per la parità di diritti nascono in questo periodo i primi movimenti femministi.

Le donne della borghesia europea iniziano sempre di più a studiare: la nobildonna britannica Florence Nightingale (1820-1910) convinta che "ogni donna è un'infermiera nata" fonda la moderna scienza e professione infermieristica: nel 1853 verrà aperta a Napoli la prima scuola per infermiere e nel 1864 nasce a Milano la Croce Rossa Italiana. Il Politecnico di Zurigo è la prima università ad aprire le porte alle donne nel 1867, in Italia si dovrà aspettare il 1874. Figlia del poeta George Byron, Ada Lovelace è ritenuta la madre del computer e dell'informatica. Ada intuisce che la macchina calcolatrice, o macchina analitica, ideata dall'ingegnere e matematico Charles Babbage, è non solo una macchina utile per eseguire ogni genere di calcolo, ma, una volta fornita di un programma, cioè una sequenza ordinata di istruzioni operative, e di dati, è in grado di sviluppare qualsiasi funzione e quindi può avere un campo di applicazioni vastissimo.

Rimane tuttavia la convinzione che la donna sia comunque inferiore all'uomo, necessaria di protezione, trova la sua massima realizzazione nella vita domestica di moglie e madre.

Come visto nel primo capitolo, la donna italiana (il Regno d'Italia nasce ufficialmente nel 1861) vive in una condizione di inferiorità giuridica in cui è sottomessa al marito che amministra per lei il patrimonio familiare (anche i soldi che lei guadagna, ovviamente con l'autorizzazione del marito a lavorare), la tutela dei figli.

Per quel che riguarda l'istruzione, al momento dell'unità d'Italia circa l'80% delle persone è analfabeta⁸⁹ ed è solo con la legge Casati, e successivamente con la legge Coppino (1877)⁹⁰ che viene introdotto nel regno d'Italia l'obbligo di frequenza almeno dei primi 3 anni su 5 della scuola elementare, sebbene la percentuale di analfabeti continuerà a rimanere molto alta fino al secondo dopoguerra (figura 3.3).

anno	maschi %	femmine %	totale %
1861	72,00	84,00	78,00
1871	67,04	78,94	72,96
1881	61,03	73,51	67,26
1901	51,13	60,82	56,00
1911	42,80	50,50	46,20
1921	33,40	38,30	35,80
1931	17,00	24,00	21,00
1951	10,50	15,20	12,90
1961	6,60	10,00	8,30
1971	4,00	6,30	5,20
1981	2,03	3,61	3,10
1991	n.d.	n.d.	2,10

Fig. 3.3: Analfabetismo in Italia dal 1861 al 1991⁹¹.

⁸⁹ [scuola e analfabetismo](#)

⁹⁰ [Alfabetizzazione](#)

⁹¹ Ibidem

3.3 Dal 1900 ad oggi

Il 1900 è un secolo di grandissimi cambiamenti sia dal punto di vista pedagogico che sociale. È il secolo in cui nascono i più grandi pedagogisti dell'età moderna, il cui pensiero è ancora attuale e condiviso nelle strutture per l'infanzia: le sorelle Rosa e Carolina Agazzi, Maria Montessori, Jean Piaget e Lev Semënovič Vygotskij, John Dewey, Édouard Claparède, Paulo Freire, Jerome Bruner, Janusz Korczak e Gianni Rodari per citarne alcuni. Non è possibile in questa sede discutere delle visioni di tutti, si può però cercare di tirare, per sommi capi, i punti più salienti della pedagogia del 900.

È una pedagogia che mette il bambino nella sua unicità al centro dell'azione pedagogica: è un bambino "competente", in grado di imparare se messo nelle condizioni di farlo.

Ecco quindi l'attenzione all'ambiente di Montessoriana esperienza: la necessità di creare un ambiente in cui il bambino si senta accolto (quindi la necessità di avere anche arredi a misura di bambino), un ambiente semplice ma al contempo stimolante, un ambiente naturale in cui il bambino possa provare e riprovare e che lo aiuti a sviluppare la sua autonomia.

Il bambino come cittadino ed essere sociale sono aspetti che sfociano nel 1989 nella Convenzione dei diritti dell'infanzia.

Nella Convenzione, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991, vengono enunciati i 54 articoli riportanti i diritti fondamentali di bambini e bambine (articoli 1-41), il Comitato ONU sui diritti dell'infanzia (articoli 42-45) e le questioni procedurali inerenti la ratifica e l'entrata in vigore della Convenzione (articoli 46-54)⁹².

Con la Convenzione si compie il riconoscimento del bambino come essere giuridico e sociale, che deve essere protetto (Protection), per il quale devono essere previsti servizi e benefici materiali (Provision) e che deve essere considerato un membro partecipe della società in cui vive (Participation) (figura 3.4).

⁹² [Convenzione diritti infanzia \(CRC\)](#)

<i>Provision</i>	<i>Protection</i>	<i>Participation</i>
<p>DIRITTI ALLA SOPRAVVIVENZA E ALLO SVILUPPO</p> <p>Secondo la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ogni bambino ha diritto a:</p> <p style="text-align: right;">ARTICOLI</p> <p>Relazioni familiari o assistenza dei genitori5, 8, 9, 10, 18, 21, 25 Vita, sopravvivenza e sviluppo6 Registrazione alla nascita, nome, nazionalità, assistenza e mantenimento della propria identità7, 8 Accesso a informazioni adeguate13, 17 Salute e accesso a servizi di assistenza sanitaria24 Benefici della sicurezza sociale26 Tenore di vita dignitoso27 Istruzione28, 29</p> <p>Fonte: Dati tratti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza</p>	<p>DIRITTI ALLA PROTEZIONE</p> <p>Secondo la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ogni bambino ha diritto a essere protetto da:</p> <p style="text-align: right;">ARTICOLI</p> <p>Trasferimenti illeciti e adozioni illegali11, 21 Violenza, abuso, sfruttamento e abbandono18 Conflitti armati22, 38-39 Lavoro minorile, traffico di esseri umani, sfruttamento sessuale o di altro genere, o uso di droga22, 36, 39 Tortura e privazione della libertà, o punizione capitale27, 29 Inoltre, la Convenzione assicura protezione, assistenza o cure particolari ai bambini che sono: Privati dell'ambiente familiare20, 22 Disabili23 In conflitto con la legge37, 39-40</p> <p>Fonte: Dati tratti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza</p>	<p>DIRITTI ALLA PARTECIPAZIONE</p> <p>Secondo la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ogni bambino ha diritto a partecipare attraverso:</p> <p style="text-align: right;">ARTICOLI</p> <p>Il rispetto per le opinioni del bambino12 La libertà di espressione13 La libertà di pensiero, di coscienza e di religione14 La libertà di associazione15 Il diritto alla privacy16 L'accesso alle informazioni: mass media17</p> <p>Fonte: Dati tratti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza</p>

Fig. 3.4: Gli aspetti di Provision, Protection e Participation del bambino sanciti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia nel 1989.

Per quel che riguarda la donna il 1900 è il secolo in cui finalmente si ottiene la parità di diritti con l'uomo. È un riconoscimento formale che si compie gradualmente⁹³ (come riportato nel 1° capitolo si inizia col diritto al voto, poi con la possibilità di divorziare e quindi con l'aborto, solo per citare le tappe più importanti) e che, vista l'ancora larga diffusione delle idee che vogliono la donna subordinata all'uomo, non può dirsi ancora del tutto conclusa.

Alla nuova immagine della donna, sempre più emancipata, che va dipanandosi per tutto il secolo, si associano importanti ed inevitabili cambiamenti anche nell'immagine della famiglia.

Nel suo "L'equivoco della famiglia"⁹⁴ Chiara Saraceno rileva 5 grandi mutamenti che hanno coinvolto la famiglia italiana nell'ultimo secolo:

1. Rapporti ed identità di genere: la "normalità" maschile e femminile sono state completamente rivoluzionate andando a modificare non solo la percezione dei ruoli ed i rapporti tra gli stessi ma anche, banalmente, in termini di organizzazione interna alla famiglia.
2. Rapporti tra generazioni: nell'ultimo secolo si è assistito ad un profondo cambiamento demografico. Per effetto delle grandi scoperte in ambito medico-scientifico l'aspettativa di vita alla nascita è quasi raddoppiata (figura 3.5) con la popolazione anziana in netto aumento.

⁹³ [La donna nel 1900](#).

⁹⁴ Saraceno C. (2017), "L'equivoco della famiglia", Editori Laterza.

Parallelamente, i tassi di natalità e fecondità sono crollati (figure 3.6 e 3.7) determinando un netto calo della popolazione giovane (figura 3.8).

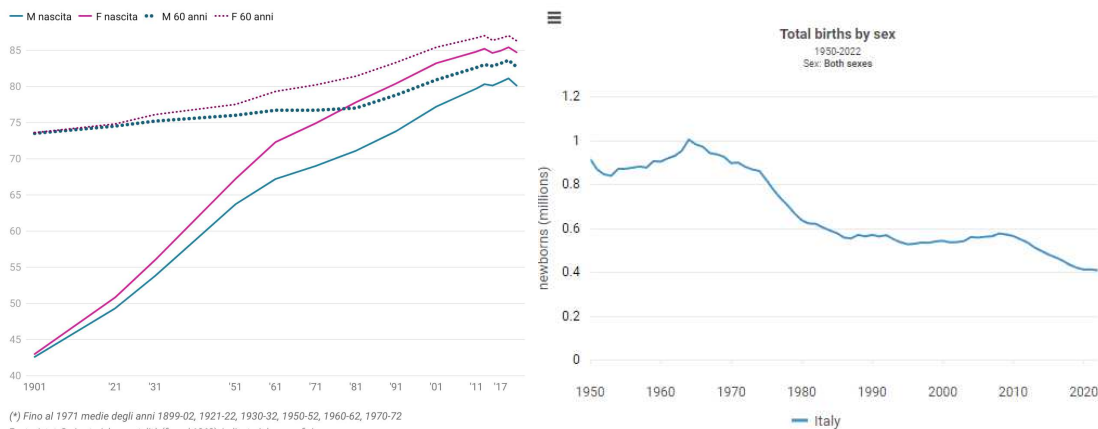


Fig. 3.5 (a sinistra) e **3.6** (a destra): Speranza di vita alla nascita e a 60 anni (età attesa alla morte), per genere. Anni 1901-2021⁹⁵ e Nati in Italia anno dal 1950 ad oggi⁹⁶.

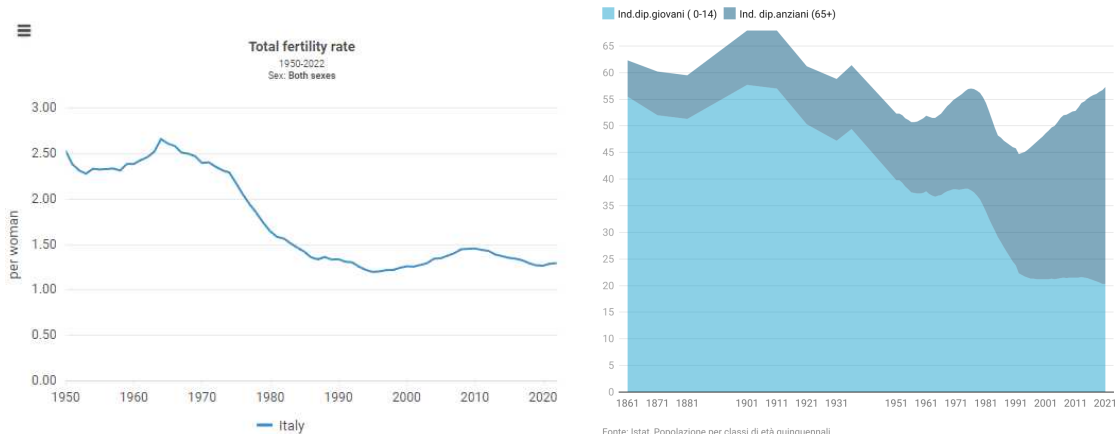


Fig. 3.7 (a sinistra) e **3.8** (a destra): Tasso di fertilità in Italia dal 1950 ad oggi⁹⁷ e composizione della popolazione in Italia dal 1861⁹⁸.

Cambiano di conseguenza anche i rapporti all'interno della famiglia, ci sono spesso più nonni che fratelli, e cambiano anche le relazioni di potere ed autorità: nel capitolo 1 si è visto come, solo nel 1865, il padre avesse la totale autorità giuridica all'interno della famiglia con i figli abituati a dare del lei ai genitori. Oggi con la Convenzione, almeno formalmente, le cose sono cambiate con i bambini che non sono più

⁹⁵ [ISTAT - storia demografica dell'Italia](#)

⁹⁶ [UN Nati](#)

⁹⁷ [UN tasso fertilità](#)

⁹⁸ [ISTAT - storia demografica dell'Italia](#)

delle mere proprietà dei genitori e con comportamenti di maltrattamento e violenza che non sono più ritenuti accettabili (è del 1987 la nascita del “Telefono azzurro” in Italia).

3. Tipi di famiglia: non è più “famiglia” solo la coppia con figli ma è famiglia anche il singolo, la coppia senza figli e la famiglia composta da un unico genitore (monoparentale) (figura 3.9).

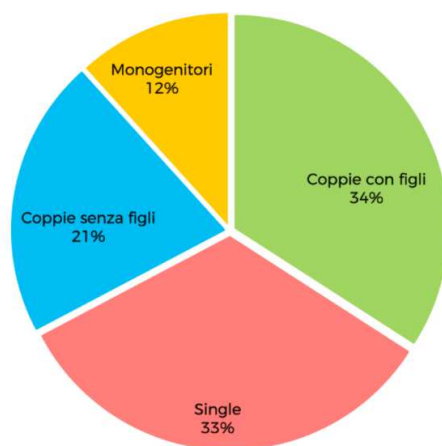


Fig. 3.9: Tipi di famiglie in Italia nel 2020⁹⁹.

4. Messa in discussione dell’eterosessualità e dell’eteronormatività come fondamento della famiglia. Non è più famiglia solo quella formata da un uomo e da una donna ma è famiglia anche quella formata da 2 persone dello stesso sesso, con o senza figli.

Questo “allargamento” di ciò che è famiglia nasce dal principio che alla base dell’unione familiare deve esserci l’amore.

5. Crescente centralità della famiglia nel dibattito e nell’intervento pubblico con la nascita di forme di supporto e tutela a livello statale.

Infine, per quel che riguarda l’istruzione si assiste ad un progressivo innalzamento dell’obbligo scolastico che, ad oggi è di 10 anni a partire dai 6 anni.

In particolare, l’adempimento dell’obbligo scolastico è disciplinato dalle seguenti leggi¹⁰⁰:

⁹⁹ [Le famiglie Italiane](#)

¹⁰⁰ [MIUR Obbligo scolastico](#).

- Circolare Ministeriale 30/12/2010, n. 101, che, all'art. 1 dispone che "nell'attuale ordinamento l'obbligo di istruzione riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni."
- Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139, art. 1: "L'istruzione obbligatoria è impartita per almeno 10 anni e si realizza secondo le disposizioni indicate all'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296".
- Legge 27 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622: "L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età".

A partire dagli anni '70 (più o meno nel periodo in cui Elena Gianini Belotti scrive "Dalla parte delle bambine") entra nella scuola il concetto di Pedagogia di Genere¹⁰¹: con questo termine si intende la riflessione sull'Educazione di genere, ovvero l'insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni messo in atto quotidianamente, in modo più o meno intenzionale, da

chi ha responsabilità educativa (genitori, insegnanti, ecc.) in merito al vissuto di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere dei giovani e giovanissimi, condotta da pedagogiste/i, coordinatrici/ori di servizi educativi, esperte/i nei processi formativi.

La Pedagogia di genere si occupa, in particolare, dei seguenti aspetti:

- rilevare i modelli impliciti di bambine e bambini cui fanno riferimento quotidianamente

le insegnanti, le educatrici, le famiglie;

- osservare come quei modelli si traducano nella pratica (regole, rinforzi, sanzioni,

ecc.);

- confrontare l'educazione di genere contemporanea con le istanze della tradizione (che permangono inavvertite sullo sfondo) e con le più recenti

¹⁰¹ Leonelli S. (2011), "La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione", Ricerche di Pedagogia e Didattica, n. 6, pp. 1-15.

acquisizioni sul genere (teoriche ma anche legate a nuovi atteggiamenti sociali);

- studiare i legami tra l'educazione di genere, praticata oggi comunemente, e il mondo globale dell'educazione (le traiettorie, gli obiettivi, ecc.), al fine di verificarne congruenze e lontananze.

In particolare, la Pedagogia di genere ha un carattere propositivo: la continua ricognizione dei condizionamenti di genere (quelli che offrono un'immagine delle bambine e dei bambini stereotipata, degradante per il femminile e irrealistica per il maschile) serve a promuovere una riflessione in grado di anticipare le emergenze e le nuove questioni che si vanno prospettando nelle scuole, nei servizi, eccetera.

Come molte discipline anche la Pedagogia di Genere ha vissuto "periodi" differenti nella sua storia, in particolare:

- Dal 1970 al 1990: studi sull'uguaglianza di genere, volti a promuovere la parità tra i sessi.
- Dal 1990 al 2000: studi sulle differenze tra i generi, volti ad indagare le peculiarità di ciascun genere.
- Dal 2000 ad oggi: studi sulle molteplicità. Presa di coscienza che non vi è un semplice piano su cui studiare le differenze di genere ma che queste si relazionano con altri fenomeni socio-culturali che aggiungono diversità: età, etnia, orientamenti sessuali, disagi sociali, disabilità, migrazioni. Si parla di approccio intersezionale.

A livello legislativo, l'attenzione alle differenze di genere si è tradotta nella prima Conferenza Mondiale sulle Donne nel 1975 e, più recentemente, nella Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica adottata ad Istanbul l'11 maggio 2011 (Convenzione di Istanbul) e la risoluzione del Parlamento europeo 2012/2116 (INI) del 12 marzo 2013 denominata Eliminare gli stereotipi di genere nell'UE.

La Convenzione di Istanbul¹⁰² riconosce come modelli di genere tradizionali, basati sull'inferiorità della donna, possano perpetuare violenze di genere e invita gli stati membri a intraprendere azioni necessarie riguardanti, sul piano

¹⁰² [Convenzione Istanbul](#)

dell'educazione, la revisione di programmi e materiali didattici sui temi della parità tra i sessi e ruoli di genere non stereotipati.

Sulla stessa linea la Risoluzione del Parlamento Europeo¹⁰³, la quale sottolinea come gli stereotipi di genere tendano a perpetuare lo status quo delle disuguaglianze economiche e sociali e a limitare lo sviluppo professionale e personale delle donne. Il testo denuncia come l'istruzione e la formazione continuino a veicolare stereotipi di genere anche riguardo le possibilità formative e professionali a disposizione delle donne. La Risoluzione sottolinea, inoltre, come fin dalla più tenera età sia possibile trasmettere alle bambine e ai bambini la nozione di uguaglianza grazie ad un'educazione basata sul riconoscimento della parità e sulla decostruzione degli stereotipi di genere. Invita quindi a: predisporre specifici corsi che possano contrastare gli stereotipi di genere e promuovere la parità tra uomini e donne e il rispetto dell'altro; formare adeguatamente gli insegnanti su questi argomenti; valutare i programmi di studio e il contenuto dei libri di testo per le scuole.

In Italia tali strumenti sono riconosciuti esplicitamente dalla L.119/2013¹⁰⁴ e relativo Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere¹⁰⁵ (richiamato anche nella L. 107/2015) in cui si sottolinea come le finalità individuate nella Convenzione di Istanbul possano essere conseguite – sul piano dell'educazione – attraverso la formazione dei docenti, la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti e l'adozione di testi scolastici che educino al rispetto tra i generi.

¹⁰³ [Risoluzione parlamento europeo 2012/2116 \(INI\)](#)

¹⁰⁴ [Legge 119/2013](#)

¹⁰⁵ [Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere](#)

CAPITOLO 4 - LA RICERCA

Dopo aver indagato il fenomeno degli stereotipi di genere ci si è focalizzati sull'indagare la diffusione degli stessi in una realtà specifica.

Per fare questo è stata condotta un'approfondita ricerca bibliografica per stabilire i metodi e gli strumenti da utilizzare.

Si è quindi deciso di utilizzare due diversi questionari da proporre uno ad educatori e l'altro a genitori di strutture 0-6 anni nel comune di Rovigo.

Le strutture interessate dall'indagine, individuate mediante mappatura dei servizi per la prima infanzia sono le seguenti¹⁰⁶:

1. Strutture 0-3 anni
 - Asilo nido Buonarroti
 - Asilo nido Bramante
 - Asilo nido Galileo
 - Agrinido Capolavia
 - Agriasilo Corte Carezzabella
 - Asilo nido aziendale Nuvola Blu
2. Strutture integrate 0-6
 - Scuola Materna Paritaria - nido integrato S. Pio X Papa
 - Scuola dell'infanzia e nido integrato Elisa Merlin
 - Scuola Giacomo Sichirolo (centro infanzia nido e materna)
 - Scuola dell'infanzia Pio XII (con sezione primavera)
 - Scuola dell'infanzia Mamma Margherita (con sezione primavera)
3. Strutture 3-6 anni
 - Istituto Comprensivo Rovigo 1
 - Scuola dell'infanzia "Principe di Napoli" - Istituto Comprensivo Rovigo 2
 - Istituto Comprensivo Rovigo 3

Tutte le strutture sono state contattate tramite mail fornendo loro i link di compilazione per i due questionari, specificandone i destinatari d'uso.

¹⁰⁶ La dicitura "scuola materna" per quanto sostituita dal termine "scuola dell'infanzia" permane tutt'ora nel nome di diverse strutture.

4.1 I questionari

Come anticipato si è deciso di proporre un questionario per gli educatori ed uno per i genitori. Questa decisione nasce dal fatto che genitori ed educatori sono coloro che più si occupano dell'educazione e della formazione dei bambini nella fascia 0-6 anni (potrebbero rientrare tra gli adulti educativamente significativi anche nonni ed altri caregivers come baby sitter o educatori sportivi ma per semplicità di analisi si è voluto restringere il campo d'indagine ai soli genitori ed educatori).

Nell'ottica di predisporre i questionari è stata individuata una ricerca, condotta nel 2012 dal titolo "Generi in relazione - Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia Romagna"¹⁰⁷ in cui è stata condotta un'indagine molto simile a quella che si voleva sviluppare col presente lavoro. Si tratta di una ricerca promossa dall'Assessorato delle Pari Opportunità dell'Emilia Romagna, in collaborazione con l'Assessorato delle Politiche Sociali ed il Centro Studi sul Genere e l'Educazione del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna, "con l'intento di rilevare, all'interno di un contesto sociale in rapida trasformazione, idee e rappresentazioni sui generi e sui rapporti tra i generi, in adulti educativamente e affettivamente significativi per i bambini e le bambine in età 0-6 anni".

In particolare si specifica: "La ragione per indagare il modo con cui adulti a diverso titolo educativamente significativi pensano il genere risiede, in primo luogo, nell'idea che la questione di genere abbia radici profonde nelle prime esperienze di vita dei bambini e delle bambine (e che questa "incorporazione" sia una delle ragioni della sua invisibilità e della sua forza normativa) in secondo luogo, nella considerazione che proprio perché l'esperienza, in senso lato, scolastica, costituisce una delle esperienze più consuete della nostra vita, essa possa diventare il territorio privilegiato per una riflessione critica sul genere: raccogliere le narrazioni di genitori ed insegnanti permette di ricostruire una "prospettiva" attraverso cui rileggere il genere come rappresentazione performativa del più ampio contesto sociale e culturale".

¹⁰⁷ Cretella C. et al. (2013), "Generi in relazione - scuole, servizi educativi 0/6 e famiglia in Emilia Romagna", Loffredo Editore

L'indagine Bolognese è stata condotta su servizi/scuole per l'infanzia utilizzando strumenti sia quantitativi che qualitativi.

Come strumenti quantitativi sono stati utilizzati due questionari: uno rivolto ad educatori/trici ed insegnanti, composto da 62 domande e 202 variabili, ed uno rivolto ai genitori da 35 domande e 173 variabili. Data la dimensione e la varietà del territorio oggetto di indagine (l'intera Emilia Romagna che comprende zone cittadine fortemente popolate e centri molto più piccole; aree montane, pedecollinari e di pianura con culture inevitabilmente diverse che influenzano i vissuti, le opinioni e l'agire degli abitanti), si è scelto di somministrare i questionari con un campionamento a grappolo sul totale delle strutture esistenti, individuandone 120 per un totale di 2392 bambini accolti.

Come strumento qualitativo è stato scelto il focus group: tra ottobre 2011 e giugno 2012 sono stati realizzati complessivamente 36 focus group (18 con il personale e 18 con i familiari) che hanno coinvolto 48 strutture dislocate sul territorio dell'Emilia Romagna.

Per il presente lavoro si è scelto, innanzitutto, di concentrarsi su un'area molto più ristretta (il comune di Rovigo, con un totale di 14 strutture) e di utilizzare il solo metodo quantitativo che prevede una rivisitazione dei questionari della ricerca emiliana per un totale di 20 domande per gli educatori/trici e 30 domande per i genitori, con l'aggiunta, su entrambi, di una sezione per le osservazioni ed i pareri personali.

Questa scelta è dovuta essenzialmente alla limitazione delle possibilità (la ricerca emiliana è stata svolta da 9 ricercatori/trici con relativi assistenti) nonché alle diverse finalità dell'indagine. Ovviamente la scelta di non utilizzare i focus group e di ridurre il numero di domande porta inevitabilmente ad una riduzione dell'accuratezza dell'indagine.

4.1.1 Il questionario per gli educatori

Il questionario per gli educatori, come anticipato, si compone di 20 domande suddivise in 4 aree di indagine: l'anagrafica (4), gli ideali (3), i bambini reali (6) e la genitorialità (7).

Le domande poste sono un estratto di quelle della ricerca Emiliana poiché, oltre

a fare delle mere considerazioni sui risultati ottenuti, si vuole anche poterli confrontare con quelli dell'altra ricerca così da valutare se, a distanza di 10 anni ed in un contesto differente, qualcosa è cambiato.

Di seguito vengono riportate le domande effettuate in ciascuna area del questionario.

Anagrafica

1. In che struttura lavori?¹⁰⁸ (risposta a scelta)
 - Asilo nido
 - Micronido
 - Nido Aziendale
 - Nido integrato/Sezione primavera
 - Educatore/trice familiare-nido in famiglia
 - Scuola dell'infanzia
 - Centro infanzia/ludoteca
 - Altro tipo di educatore/trice (es.società sportiva, baby sitter, eccetera)
2. Quanti anni hai? (risposta in testo breve)
3. Sei...? (risposta a scelta)
 - Maschio
 - Femmina
4. Qual è la tua formazione? (risposta a scelta)
 - Qualifica professionale
 - Diploma
 - Laurea
 - Titolo superiore alla laurea

Ideali

1. In che misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni? (indicare un'opzione tra molto d'accordo, abbastanza d'accordo, poco d'accordo, per niente d'accordo)
"è naturale che..."

¹⁰⁸ Si è aggiunta la possibilità di indicare come sede di lavoro anche centro infanzia/ludoteca e altri tipi di educatore poiché diverse scuole del comune di Rovigo prevedono atelier con educatori esterni (esempio: laboratori di musica, di teatro, di lingua straniera, di psicomotricità) e si è scelto di estendere anche a loro la compilazione del questionario.

- le bambine preferiscano giocare con le bambine
- i bambini preferiscano giocare con i bambini
- esistano giochi più adatti in base al sesso del/la bambino/a
- i bambini aiutino più frequentemente delle bambine i/le compagni/e
- le bambine preferiscano giochi tranquilli rispetto ai bambini
- in una sezione solo femminile vi siano meno problemi di disciplina
- le bambine rispettino le regole più dei bambini
- le bambine preferiscano i giochi di cura
- i bambini preferiscano i giochi di lotta

Riguardo alla presenza degli uomini nei servizi educativi...

2. Nei seguenti ambiti chi credi sia più competente? (a scelta tra: educatrici donne, educatori uomini e entrambi in egual misura)

- Accoglienza
- Relazione
- Attività di apprendimento
- Gioco di movimento
- Sfera affettiva

3. Quali miglioramenti potrebbe apportare la presenza di uomini nel contesto lavorativo dei servizi educativi? (indicare un'opzione tra molto d'accordo, abbastanza d'accordo, poco d'accordo, per niente d'accordo)

- Organizzazione del lavoro quotidiano
- Stile educativo con bambini/e
- Relazione con i genitori
- Relazione entro il gruppo di lavoro
- Relazione con il coordinamento pedagogico
- Relazione con gli uffici amministrativi

I bambini e le bambine reali

1. A che fascia d'età appartengono i bambini con cui lavori principalmente?
(risposta a scelta)

- 0-3 anni
- 0-6 anni

2. Quali sono le attività svolte con cui giocano di più i bambini e le bambine con cui lavori? (a scelta tra: bambini, bambine, entrambi in egual misura e non so)
- Giochi di attività domestiche
 - Gioco con bambole
 - Gioco con macchinine
 - Giochi con i palloni e palline
 - Giochi meccanici (costruzioni/finto macchinario, ecc.)
3. Tra i bambini con cui lavori chi è più autonomo nel...(a scelta tra: bambini, bambine, entrambi in egual misura e non so)
- Vestirsi
 - Svestirsi
 - Lavarsi le mani
 - Pulirsi il naso
 - Mangiare da soli/e
 - Imboccare compagni/e
4. Quali sono le regole che bambini e bambine trasgrediscono più frequentemente (puoi scegliere più risposte)?

Regola	Bambini	Bambine
Non fare male ai/alle compagni/e		
Condividere i giocattoli con i compagni		
Non arrampicarsi su tavoli, scaffali, ecc.		
Non alzare il tono di voce		
Non sottrarre i giocattoli ai/alle compagni/e		
Rispettare il proprio turno		
Ascoltare l'adulto di riferimento		
Riordinare i giocattoli dopo l'uso		
Aiutare i/le compagni/e		
Stare seduti a tavola durante i pasti		

5. Quali interventi ritieni più efficaci per riprendere bambini e bambine?
(puoi scegliere più risposte)

Intervento	Bambini	Bambine
Mostrare disappunto		
Discutere cercando di far capire l'errore		
Mettere a sedere per qualche minuto		
Contenere fisicamente (ed esempio prendendolo/a in braccio)		
Sgridare con forza		
"Lasciare correre"		
Allontanare dal gioco o dall'attività che si sta svolgendo		

6. Secondo te, a cosa sono dovuti i diversi comportamenti di bambini e bambine? (puoi scegliere più risposte) (risposta a scelta multipla)

- Educazione ricevuta in famiglia
- Predisposizione innata
- Modelli osservati nel contesto sociale
- Influenza dei coetanei
- Educazione ricevuta nel contesto educativo/scolastico
- Modelli trasmessi dai mass media
- Altro

Genitorialità

1. Un buon padre deve... (indicare un'opzione tra molto d'accordo, abbastanza d'accordo, poco d'accordo, per niente d'accordo)
 - partecipare alla cura di figli e figlie fin dalla nascita
 - rappresentare in primo luogo l'autorità morale della famiglia
 - sostenere economicamente la famiglia
2. Quali caratteristiche deve possedere un buon padre? (puoi sceglierne più di una) (risposta a scelta multipla)
 - Saper dare delle regole
 - Saper ascoltare

- Dare sicurezza
 - Essere affettuoso
 - Avere un lavoro
 - Essere paziente
 - Farsi rispettare dai/dalle figli/e
3. Quali caratteristiche deve possedere una buona madre? (puoi sceglierne più di una) (risposta a scelta multipla)
- Saper dare delle regole
 - Saper ascoltare
 - Dare sicurezza
 - Essere affettuosa
 - Avere un lavoro
 - Essere paziente
 - Farsi rispettare dai/dalle figli/e
4. Pensando alle famiglie con cui lavori, come definiresti l'atteggiamento dei padri verso i/le figli/e? (puoi scegliere più opzioni) (risposta a scelta multipla)
- Sereno
 - Ansioso
 - Severo
 - Permissivo
 - Frettoloso
 - Protettivo
 - Distaccato
 - Insicuro
 - Affettuoso
 - Paziente
5. Pensando alle famiglie con cui lavori, come definiresti l'atteggiamento delle madri verso i/le figli/e? (puoi scegliere più opzioni) (risposta a scelta multipla)
- Sereno
 - Ansioso

- Severo
 - Permissivo
 - Frettoloso
 - Protettivo
 - Distaccato
 - Insicuro
 - Affettuoso
 - Paziente
6. Pensando alle famiglie con cui lavori, che sentimento individueresti tra padri e figli/e? (puoi sceglierne più di uno) (risposta a scelta multipla)
- Fiducia
 - Complicità
 - Perplessità
 - Diffidenza
7. Pensando alle famiglie con cui lavori, che sentimento individueresti tra madri e figli/e? (puoi sceglierne più di uno) (risposta a scelta multipla)
- Fiducia
 - Complicità
 - Perplessità
 - Diffidenza

Al termine del questionario è inserita una domanda a risposta aperta in cui possono essere inserite note o osservazioni.

4.1.2 Il questionario per i genitori

Il questionario per i genitori si compone di 30 domande suddivise in 4 sezioni: anagrafica (10), Figli (8), Genitorialità (8), Ideali (4).

Le domande inerenti l'anagrafica, la genitorialità e parte di quelle sugli ideali (la prima e l'ultima) sono un estratto di quelle della ricerca Emiliana poiché, oltre a fare delle mere considerazioni sui risultati ottenuti, si vuole anche poterli confrontare con quelli dell'altra ricerca così da valutare se, a distanza di 10 anni ed in un contesto differente, qualcosa è cambiato. Per le domande sui figli si è scelto di indagare alcune considerazioni fatte da Elena Gianini Belotti in merito

alle abitudini in casa di bambini e bambine e sugli acquisti per i figli¹⁰⁹. Sulla sezione degli ideali sono invece state inserite due domande sul bambino e la bambina ideali per poter confrontare i risultati ottenuti con quanto riportato negli articoli “Comparing prescriptive and descriptive gender stereotypes about children, adults and the elderly”¹¹⁰ e “What women and men should be, shouldn’t be, are allowed to be, and don’t have to be: the contents of prescriptive gender stereotypes”¹¹¹.

Di seguito vengono riportate le domande effettuate in ciascuna area del questionario.

Anagrafica

1. Sei...? (a scelta)
 - Mamma
 - Papà
2. Quanti anni hai? (risposta aperta)
3. Qual è l’età dell’altro genitore? (risposta aperta)
4. Qual è il titolo di studio più alto da te conseguito? (risposta a scelta)
 - Licenza media
 - Diploma
 - Laurea triennale
 - Laurea specialistica/magistrale/a ciclo unico
 - Titolo di studio superiore alla laurea
 - Nessuno dei precedenti
5. Qual è il titolo di studio più alto conseguito dall’altro genitore? (risposta a scelta)
 - Licenza media
 - Diploma
 - Laurea triennale
 - Laurea specialistica/magistrale/a ciclo unico

¹⁰⁹ Gianini Belotti E. (1973), “Dalla parte delle bambine”, Feltrinelli.

¹¹⁰ Koenig A. M. (2018), “Comparing prescriptive and descriptive gender stereotypes about children, adults and the elderly”, *Frontiers in Psychology*, n. 9, doi: 10.3389/fpsyg.2018.01086

¹¹¹ Prentice D.A. e Carranza E. (2002), “What women and men should be, shouldn’t be, are allowed to be, and don’t have to be: the contents of prescriptive gender stereotypes”, *Psychology of Women Quarterly*, n. 26, pp. 269–281.

- Titolo di studio superiore alla laurea
- Nessuno dei precedenti

6. Qual è la tua professione? (risposta a scelta)

- Impiegatə
- Insegnante
- Operaie
- Liberə professionista
- Artigianə
- Dirigente/imprenditore/trice
- Casalingə
- Commerciante
- Disoccupatə
- Agricoltore/allevatore/trice
- Cassaintegratə
- Pensionatə
- Altro

7. Qual è la professione dell'altro genitore? (risposta a scelta)

- Impiegatə
- Insegnante
- Operaie
- Liberə professionista
- Artigianə
- Dirigente/imprenditore/trice
- Casalingə
- Commerciante
- Disoccupatə
- Agricoltore/allevatore/trice
- Cassaintegratə
- Pensionatə
- Altro

8. Qual è la tua nazionalità? (risposta aperta)

9. Qual è la nazionalità dell'altro genitore? (risposta aperta)

10. Quanti figli hai? (risposta a scelta)¹¹²

- 1
- 2
- 3
- 4

L'indicazione sul numero dei figli fa proseguire la compilazione del questionario su una sezione differente a seconda del numero indicato (1, 2, 3 o 4). Le domande sono le stesse ma sono differenziate per ciascun figlio (esempio: per un solo figlio si chiede "che scuola frequenta tuø figliø?", nella sezione per due figli diventa "che scuola frequentano i/le tuoi/e figli/e?" con la possibilità di scegliere un'opzione differenziata per ciascun figlio).

Per semplicità, vengono riportate di seguito le domande della sezione "Figli 1", le successive sezioni sulla genitorialità e gli ideali torneranno ad essere uguali per tutti indipendentemente dal numero di figli.

Figli

1. Che età ha tuø figliø? (risposta aperta)
2. Di che sesso è? (risposta a scelta)
 - Maschio
 - Femmina
3. Che scuola frequenta?¹¹³ (risposta a scelta)
 - Asilo nido
 - Scuola dell'infanzia
 - Scuola primaria
 - Scuola media
 - Scuola superiore
 - Non frequenta alcuna scuola

¹¹² Poiché questa domanda è determinante per il prosieguo del questionario giacché indirizza a specifica sezione si è scelto di limitare le opzioni a 4 figli, con la possibilità di estenderle qualora ne fosse stata evidenziata la necessità tramite email.

¹¹³ Essendo il questionario sottoposto ai genitori di bambini in strutture 0-6 anni ci si aspetta che nella sezione con un solo figlio le risposte ricadano tutte in "asili nido" e "scuole dell'infanzia", per le sezioni con più figli invece ci si aspetta che possano ricadere su un bacino di scuole più ampio o su nessuna scuola poiché i bambini delle strutture coinvolte possono avere fratelli o sorelle più grandi o più piccoli.

4. Capita che tuə figliə affianchi/aiuti in piccole faccende, compatibilmente con la sua età? (esempio: aiutare ad apparecchiare o a spazzare, mettere i vestiti nella lavatrice) (indicare la frequenza con un valore tra 1 e 5 dove 1 è mai e 5 è sempre)
5. Chiedi a tuə figliə di essere ordinate? (esempio: mettere via i giochi dopo che li ha usati) (indicare la frequenza con un valore tra 1 e 5 dove 1 è mai e 5 è sempre)
6. Hai mai comprato per tuə figliə vestiti o giochi in un reparto che non fosse il suo? (esempio: una bambola per un maschio/ macchinina per una femmina) (indicare la frequenza con un valore tra 1 e 5 dove 1 è mai e 5 è sempre)
7. Tuə figliə è? (scegli i 3 aggettivi che più lo rappresentano) (risposta a scelta multipla)
 - Dolce
 - Affettuosə
 - Belle
 - Vivace
 - Allegrə
 - Esuperante
 - Curiosə
 - Calmə
 - Tranquillə
 - Socievole
 - Intelligente
 - Sensibile
 - Chiassosə
 - Intraprendente
 - Indipendente
8. Vorresti che tuə figliə fosse (puoi selezionare più opzioni)...(risposta a scelta multipla)
 - Più vivace
 - Più tranquillə

- Più curioso
- Più affettuoso
- Più sensibile
- Più ubbidiente
- Più autonomo
- Più socievole

Genitorialità¹¹⁴

1. Un buon padre deve...(indicare un'opzione tra molto d'accordo, abbastanza d'accordo, poco d'accordo, per niente d'accordo)
 - partecipare alla cura di figli e figlie fin dalla nascita
 - rappresentare in primo luogo l'autorità morale della famiglia
 - sostenere economicamente la famiglia
2. Quali caratteristiche deve possedere un buon padre? (puoi sceglierne più di una) (risposta a scelta multipla)
 - Saper dare delle regole
 - Saper ascoltare
 - Dare sicurezza
 - Essere affettuoso
 - Avere un lavoro
 - Essere paziente
 - Farsi rispettare dai/dalle figli/e
3. Quali caratteristiche deve possedere una buona madre? (puoi sceglierne più di una) (risposta a scelta multipla)
 - Saper dare delle regole
 - Saper ascoltare
 - Dare sicurezza
 - Essere affettuosa
 - Avere un lavoro
 - Essere paziente
 - Farsi rispettare dai/dalle figli/e

¹¹⁴ Alcune delle domande sulla genitorialità sono presenti in entrambi i questionari per poter confrontare il pensiero di genitori ed educatori sullo stesso tema.

4. Nella tua famiglia che sentimenti ci sono tra papà e figli (puoi scegliere più opzioni)? (risposta a scelta multipla)
- Fiducia
 - Complicità
 - Perplessità
 - Diffidenza
5. Nella tua famiglia che sentimenti ci sono tra mamma e figli (puoi scegliere più opzioni)? (risposta a scelta multipla)
- Fiducia
 - Complicità
 - Perplessità
 - Diffidenza
6. Nella tua famiglia, chi compie prevalentemente scelte relative alla gestione, all'educazione e alla salute dei figli? (per ciascuna opzione risposta a scelta tra io, l'altro genitore, in egual misura e altri)
- Scelta del pediatra
 - Scelta del servizio educativo/scuola che i figli frequentano
 - Scelta della Baby-sitter
 - Scelta dei giocattoli
 - Scelta delle attività extrascolastiche (sport, hobby, eccetera)
7. Come sono distribuiti i compiti domestici e di cura nella vostra coppia? (per ciascuna opzione risposta a scelta tra io, l'altro genitore, in egual misura e altri)
- Curare la pulizia della casa
 - Fare la spesa quotidiana
 - Lavare i piatti/ fare la lavastoviglie
 - Fare acquisti vari
 - Preparare i pasti
 - Riordinare la casa
 - Preparare al mattino i figli per uscire
 - Accompagnare i figli a scuola/al nido/ecc.
 - Andare a prendere i figli a scuola/al nido/ecc.

- Portare i figli a giocare o a svolgere attività ricreative
 - Andare alle riunioni scolastiche
 - Fare il bagno ai figli
 - Addormentare i figli
 - Alzarsi di notte quando i figli chiamano
 - Portare i figli dal pediatra
 - Giocare con i figli
 - Assistere i figli quando sono malati
 - Tenere i rapporti con i parenti
 - Tenere i contatti con insegnanti/baby sitter
8. In che misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni? (indicare un'opzione tra molto d'accordo, abbastanza d'accordo, poco d'accordo, per niente d'accordo)
- Se manco io per qualche giorno il/la partner non è in grado di occuparsi dei figli
 - Il/la partner è in assoluto la persona che, oltre a me, è più in grado di prendersi cura dei figli
 - Io e il/la partner siamo completamente interscambiabili rispetto ai compiti di accudimento dei figli
 - Io e il/la partner siamo completamente interscambiabili rispetto ai compiti di educazione dei figli

Ideali

1. In che misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni? (indicare un'opzione tra molto d'accordo, abbastanza d'accordo, poco d'accordo, per niente d'accordo)
- “è naturale che...”
- le bambine preferiscano giocare con le bambine
 - i bambini preferiscano giocare con i bambini
 - esistano giochi più adatti in base al sesso del/la bambino/a
 - i bambini aiutino più frequentemente delle bambine i/le compagni/e
 - le bambine preferiscano giochi tranquilli rispetto ai bambini

- in una sezione solo femminile vi siano meno problemi di disciplina
- le bambine rispettino le regole più dei bambini
- le bambine preferiscano i giochi di cura
- i bambini preferiscano i giochi di lotta

2. Pensa alla tua bambina ideale...lei è? (puoi selezionare più opzioni)
(risposta a scelta multipla)

- Bella
- Carina
- Simpatica
- Allegra
- Umile
- Modesta
- Tranquilla
- Affettuosa
- Amorevole
- Socievole
- Vivace
- Esuperante
- Chiassosa
- Curiosa
- Intelligente
- Intraprendente
- Indipendente
- Studiosa
- Dolce
- Sensibile
- Delicata
- Fantasiosa
- Generosa
- Ordinata

3. Pensa al tuo bambino ideale...lui è? (puoi selezionare più opzioni)
(risposta a scelta multipla)

- Bello
- Carino
- Simpatico
- Allegro
- Umile
- Modesto
- Tranquillo
- Affettuoso
- Amorevole
- Socievole
- Vivace
- Esuperante
- Chiassoso
- Curioso
- Intelligente
- Intraprendente
- Indipendente
- Studioso
- Dolce
- Sensibile
- Delicato
- Fantasioso
- Generoso
- Ordinato

4. Secondo te, a cosa sono dovuti i diversi comportamenti di bambini e bambine? (puoi scegliere più risposte) (risposta a scelta multipla)

- Educazione ricevuta in famiglia
- Predisposizione innata
- Modelli osservati nel contesto sociale
- Influenza dei coetanei
- Educazione ricevuta nel contesto educativo/scolastico
- Modelli trasmessi dai mass media

- Altro

4.2 I risultati

La compilazione di entrambi i questionari è rimasta aperta dall' 8 febbraio 2023 al 13 marzo 2023.

Alla chiusura risultano compilati 31 questionari per gli educatori e 121 questionari per i genitori.

4.2.1 Il profilo degli interlocutori della ricerca

Per quanto riguarda gli educatori dei 31 che hanno risposto la maggior parte si occupa, a vario titolo, di bambini nella fascia 1-3 mentre solo 5 si occupano di bambini nella fascia 3-6 anni. La scarsità di risposte, ed in particolare di quelle nella fascia 3-6, non consente di fare analisi statistiche di grande valore ma è comunque possibile valutare se i risultati ottenuti hanno valori simili a quelli della ricerca del 2013.

L'età media di educatori ed insegnanti è di 38.8 anni con mediana 38.5, di questi solo uno è uomo mentre le restanti 30 risposte sono state date da donne.

I genitori sono tendenzialmente più giovani con un'età media di 36.3 anni e moda a 36.5.

Per quanto riguarda il grado di istruzione la maggior parte del personale educativo è in possesso di una laurea, a differenza di quanto emerso nella ricerca del 2013 dove il titolo più posseduto era il diploma (figura 4.1).

Questo può essere giustificato sia con l'innalzamento del livello di istruzione della popolazione, sia con l'obbligatorietà del possesso della laurea per operare come educatore, sia, ancora, con la limitatezza del campione analizzato.

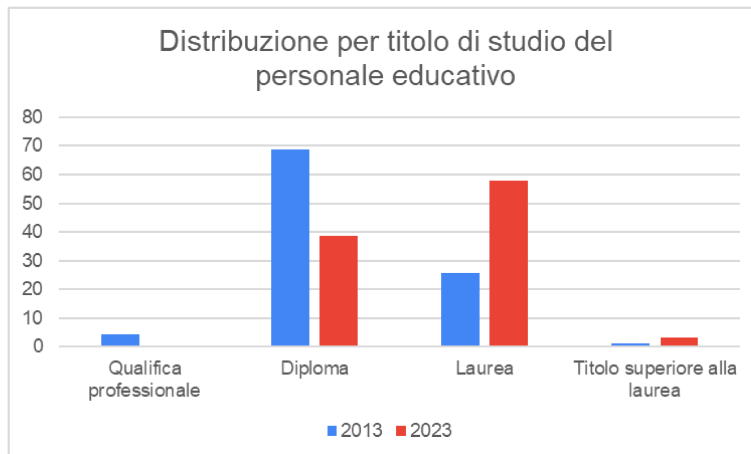


Fig. 4.1: Distribuzione per titolo di studio del personale educativo, confronto 2013 vs 2023 (%).

Per quanto riguarda il livello di istruzione dei genitori la maggior parte è in possesso del diploma ma, come si può vedere in figura 4.2, vi è un certo divario tra il titolo di studio delle madri, mediamente più alto, e quello dei padri.

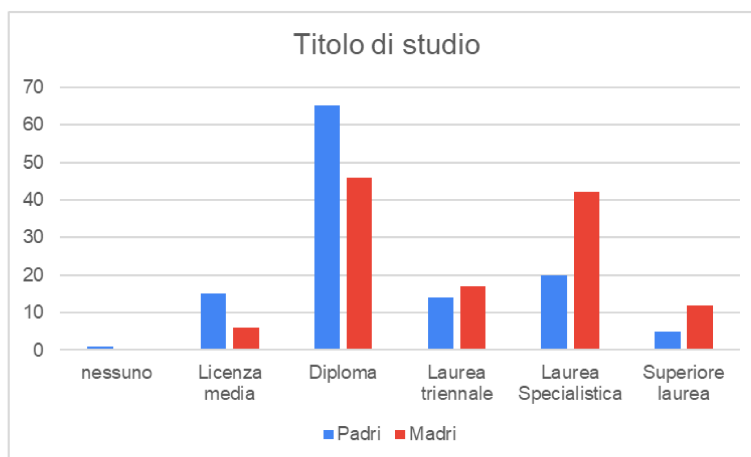


Fig. 4.2: Distribuzione del titolo di studio tra i genitori (%).

Lo stesso divario, seppur invertito, si presenta in termini di occupazione: i padri, più che le madri, sembrano occupare posizioni dirigenziali o di imprenditoria.

A lavorare da casa, in veste di casalinga, sono solo le donne.

Le donne occupano la fetta più grande degli insegnanti mentre gli operai sono principalmente uomini.

Il lavoro più diffuso tra i genitori è quello di impiegato (figura 4.3).

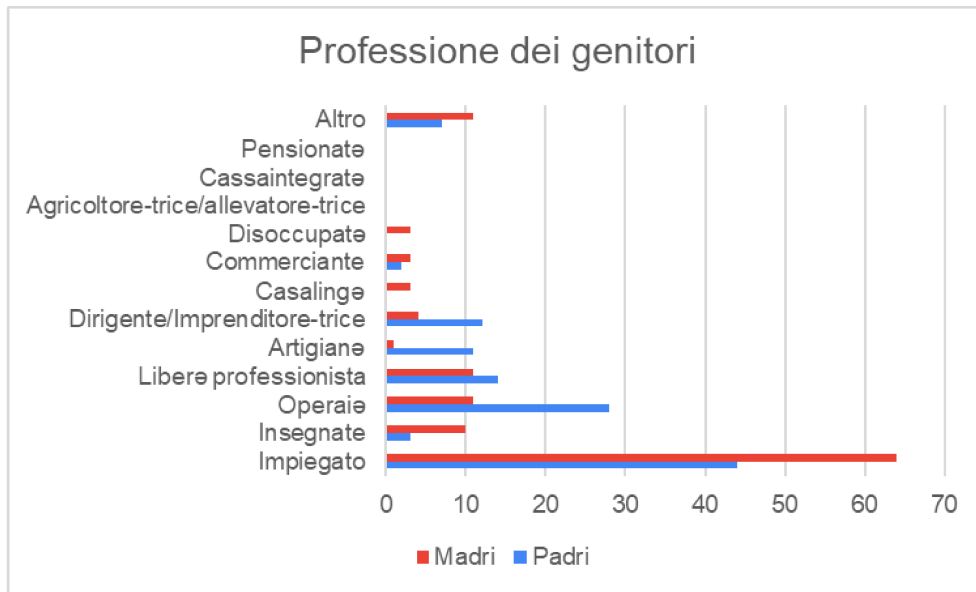


Fig. 4.3: La professione dei genitori (%).

Confrontando i dati raccolti dal questionario con la ricerca del 2013 si può vedere come la distribuzione dei titoli di studio dei genitori siano sostanzialmente confrontabili (figura 4.4), mentre vi è qualche differenza nei lavori svolti (figura 4.5).

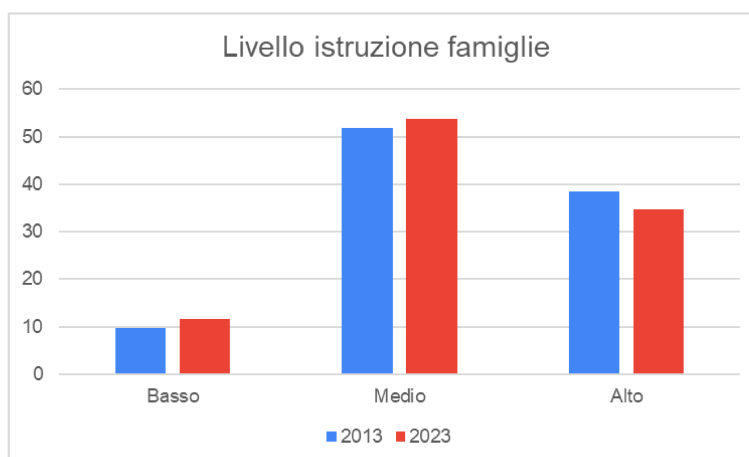


Fig. 4.4: Livello di istruzione delle famiglie, confronto 2013 vs 2023 (%).

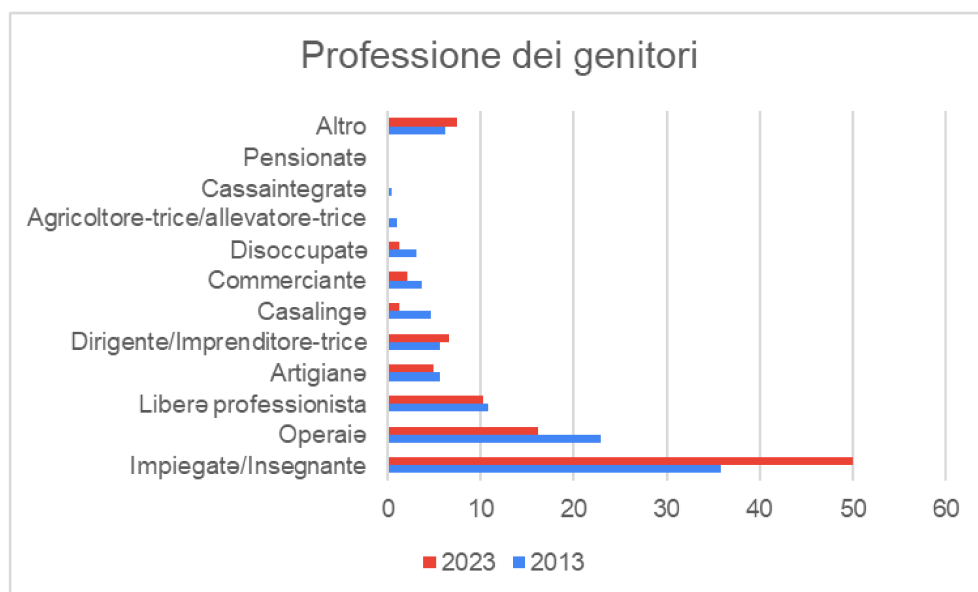


Fig. 4.5: Professione dei genitori, confronto 2013 vs 2023 (%).

4.2.2 L'infanzia vista in un'ottica di differenze di genere

Proseguendo con l'analisi dei risultati, si è valutato ciò che genitori e personale educativo ritengono più o meno naturale per bambini e bambine (tabella 4.1). Questo dato è importante perché non viene chiesto all'intervistato un riscontro sulla realtà quanto più una sua opinione personale. Ed è proprio sulla base della sua opinione personale che il caregiver cerca un riscontro nella realtà: se si pensa che una bambina (o un bambino) debba comportarsi in un certo modo o abbia particolari predilezioni, allora verranno messi in atto comportamenti per conformarsi a quell'immagine, come, ad esempio, proporre determinati tipologie di gioco o di attività.

Quello che si evince è come i risultati di educatori ed insegnanti del questionario 2023 siano sostanzialmente in linea con quelli della ricerca del 2013 mentre tra i genitori del 2023 vi è un netto calo della percentuale di accordo portandosi in linea con le risposte del personale educativo.

In particolare, vi è ancora una certa percentuale d'accordo sul fatto che bambini e bambine preferiscano come compagni di gioco compagni dello stesso sesso, sul fatto che le bambine preferiscano giochi più tranquilli e di cura rispetto ai coetanei maschi e che invece i bambini prediligano giochi di lotta.

	2013		2023	
	Educatori/ins egnanti	Genitori	Educatori/Ins egnanti	Genitori
è naturale che...	Abbastanza e molto d'accordo	Abbastanza e molto d'accordo	Abbastanza e molto d'accordo	Abbastanza e molto d'accordo
le bambine preferiscano giocare con le bambine	31.6	52.2	29.03	26.4
i bambini preferiscano giocare con i bambini	34.7	56.0	35.48	25.6
esistano giochi più adatti in base al sesso del/la bambino/a	33.5	63.4	3.23	19.0
i bambini aiutino più frequentemente delle bambine i/le compagni/e	7.2	25.2	12.90	11.6
le bambine preferiscano giochi tranquilli rispetto ai bambini	36.0	49.9	29.03	19.0
in una sezione solo femminile vi siano meno problemi di disciplina	21.9	—	16.13	10.7
le bambine rispettino le regole più dei bambini	20.9	—	6.45	15.7
le bambine preferiscano i giochi di cura	52.3	62.5	35.48	24.8
i bambini preferiscano i giochi di lotta	56.8	63.6	25.81	15.7

Tabella 4.1: Grado di accordo con affermazioni relative alle differenze tra bambini e bambine: confronto tra educatori e insegnanti e genitori nella ricerca del 2013 e in quella odierna (%).

Partendo dai risultati precedenti si è proseguita l'indagine andando ad analizzare nello specifico i risultati di educatori ed insegnanti.

Un aspetto che riguarda la rappresentazione dell'infanzia in una prospettiva di genere che si è voluto indagare con il questionario riguarda le attività preferite da bambini e bambine (tabella 4.2).

Dalla ricerca del 2013 erano emerse differenze di genere soprattutto nella fascia 3-6 anni con un 87.1% degli insegnanti che indicavano come le bambine prediligessero il gioco con bambole ed il 90.8% che dava le macchinine come gioco preferito dai bambini.

Dalle risposte del 2023 sembrerebbe emergere un aumento per tutte le risposte

della voce “entrambi in egual misura” sia per la fascia 0-3 anni che per quella 3-6.

Se confermati, questi dati sembrerebbero indicare che le preferenze riscontrate nel 2013 fossero più da imputarsi all’idea che gli insegnanti avevano di bambine e bambini che li portava a proporre loro determinate tipologie di giochi e non tanto a differenze intrinseche nei bambini.

		Giochi di attività domestiche		Gioco con bambole		Gioco con macchinine		Giochi con i palloni e		Giochi meccanici (costruzioni/finto meccanico, ecc.)	
		0-3	3-6	0-3	3-6	0-3	3-6	0-3	3-6	0-3	3-6
2013	Bambini	1.8	0.5	0.7	0.5	66	90.8	31.1	65.2	61.6	86.1
	Bambine	27.7	56.7	59.9	87.1	1.4	0.5	1.8	1.4	1.8	0.9
	Entrambi in egual misura	70.5	42.9	39.4	12.4	32.6	8.7	67.1	42.9	33.5	36.6
2023	Bambini	3.8	0.0	3.8	20.0	26.9	40.0	0.0	20.0	11.5	20.0
	Bambine	7.7	40.0	19.2	60.0	0.0	20.0	0.0	0.0	3.8	0.0
	Entrambi in egual misura	88.5	60.0	65.4	20.0	61.5	40.0	100.0	80.0	61.5	80.0

Tab. 4.2: Attività svolte con più interesse da bambini e bambine per fascia d’età con la quale lavora l’intervistato (%).

Allo stesso modo si è valutato l’ambito delle autonomie e delle routine (tabella 4.3).

In questo caso le risposte del questionario confermano i risultati del 2013: la maggior parte degli intervistati non trova differenze nelle diverse abilità tra maschi e femmine mentre la restante parte degli intervistati indica prevalentemente le bambine come più autonome nei diversi task.

	2013			2023		
	Bambine	Bambini	Entrambi in egual misura	Bambine	Bambini	Entrambi in egual misura
Vestirsi	45.6	0.2	54.2	25.8	3.2	71.0
Svestirsi	34.7	0.8	64.5	19.4	12.9	67.7
Lavarsi le mani	8.7	0.2	91.1	12.9	6.5	80.6
Pulirsi il naso	19.6	1.4	79	25.8	3.2	71.0
Mangiare da soli/e	6.6	1.8	91.6	3.2	0.0	96.8
Imboccare compagni/e	36.6	0.4	63	16.1	3.2	80.6

Tab 4.3: Percezione del grado di autonomia acquisito da bambini e bambine (%).

Come evidenziato dalla ricerca del 2013: le differenze rilevate nelle preferenze di giochi e attività e nelle autonomie farebbero supporre che i modelli di mascolinità e femminilità articolati e complessi, vengano veicolati a bambini e bambine fin dalla più tenera età dalle agenzie educative e dal contesto sociale. Questo aspetto era stato evidenziato anche da Elena Gianini Belotti quando, nel capitolo quarto di “Dalla parte delle bambine” rifletteva sul fatto che alle bambine venisse richiesto molto prima che ai maschi di essere autonome e, non solo, anche di prendersi cura dei compagni maschi (ad esempio: riordinare i giochi usati, accompagnare un compagno in bagno per curare un ginocchio sbucciato, distribuire la merenda, chiudere la porta se un compagno la dimentica aperta, eccetera)¹¹⁵.

Dalle autonomie si passa all'analisi della percezione delle differenze tra bambine e bambini sotto l'aspetto delle regole dello stare insieme, poiché da queste differenze si può ricostruire alcuni aspetti della vita in sezione. Pertanto

¹¹⁵ “L'insegnante talvolta ordina espressamente alle bambine di “mettere a posto le costruzioni” talaltra chiede “chi mette a posto le costruzioni?” e a quel punto scattano i condizionamenti acquisiti per cui i maschi assumono l'atteggiamento distratto di chi è deciso a partecipare il meno possibile ad una faccenda noiosa e prende tempo per vedere come va a finire”

o ancora:

“Un bambino correndo per la classe cade e si sbuccia un ginocchio. L'insegnante gli dice di andare al gabinetto a lavarselo per poi tornare a farsi mettere il cerotto, ma contemporaneamente incarica una bambina di accompagnarlo “se no Alberto chissà cosa combina da solo in bagno””.

Da Gianini Belotti E. (1973), “Dalla parte delle bambine”, Feltrinelli, pp.159.

si è chiesto agli intervistati di indicare le loro preferenze circa le differenze tra maschi e femmine rispetto all'inosservanza delle regole e ai tipi di interventi ritenuti più efficaci.

Nelle risposte del 2013 si evidenziavano sostanziali differenze che ricalcavano in larga parte alcuni stereotipi di genere. In particolare, i maschi venivano categorizzati come più tonici e vivaci e venivano più frequentemente ripresi rispetto alle compagne per comportamenti impropri legati alla loro fisicità: il “non fare male ai/alle compagni/e” era al 54.3% per i bambini e solo al 24.5% per le bambine ed il “non arrampicarsi su tavoli, scaffali, ecc.” era indicato per il 21.1% per i bambini contro l’11.4% per le bambine. Le bambine, d’altro canto vengono educate alla condivisione e alla pacatezza quindi, come è ragionevole pensare, venivano riprese più spesso dei compagni maschi per la condivisione dei giocattoli (50.9% contro 39.4%) e a non alzare il tono di voce (35.1% contro 27.2%).

Le risposte del questionario per il personale educativo sono, sostanzialmente, in linea con quelle del 2013: anche in questo caso i bambini vengono ripresi più spesso per comportamenti “fisici” quali il non fare male, non arrampicarsi, non rubare, rispettare il proprio turno, riordinare o stare seduti mentre si confermano per le bambine i rimproveri riguardanti la condivisione dei giochi ed il tono della voce (tabella 4.4)

Regola	2013			2023		
	Bambini	Bambine	Differenza	Bambini	Bambine	Differenza
Non fare male ai/alle compagni/e	54.3	24.5	29.8	87.1	45.2	41.9
Condividere i giocattoli con i compagni	39.4	50.9	11.5	64.5	67.7	3.2
Non arrampicarsi su tavoli, scaffali, ecc.	21.1	11.4	9.7	64.5	41.9	22.6
Non alzare il tono di voce	27.2	35.1	7.9	51.6	61.3	9.7
Non sottrarre i giocattoli ai/alle compagni/e	37.8	42.2	4.4	87.1	58.1	29.0
Rispettare il proprio turno	37.6	41.4	3.8	74.2	45.2	29.0
Ascoltare l'adulto di riferimento	40.8	44.2	3.4	61.3	45.2	16.1
Riordinare i giocattoli dopo l'uso	21.9	24.9	3	64.5	41.9	22.6
Aiutare i/le compagni/e	1.4	3.7	2.3	41.9	32.3	9.7
Stare seduti a tavola durante i pasti	16.1	16	0.1	77.4	54.8	22.6

Tab. 4.4: Regole che i bambini/e trasgrediscono più frequentemente (%).

Anche nel modo di intervenire si evidenziava una certa distinzione in base al genere. Infatti, vi era una maggior tendenza a privilegiare l'aspetto dialogico nella relazione con le bambine: "discutere cercando di far capire l'errore" veniva scelto nel 92% dei casi per le bambine contro l'82.3% dei casi per i bambini. Anche il fatto di "mostrare disappunto" più spesso nei confronti delle bambine (41.8% contro il 29.7%) si rifà ad un modello di femminilità che incarna la ragionevolezza e l'obbedienza: dai dati dei focus group era infatti emerso che le bambine "disobbedienti", poco inclini a conformarsi a queste aspettative, erano quelle che suscitavano un maggior senso di delusione e disappunto nell'adulto. I risultati del questionario sembrano confermare quanto emerso nel 2013: il "mostrare disappunto" ed il "discutere cercando di far capire l'errore" sono ancora gli interventi ritenuti più utili quando ci si relaziona con le bambine mentre per i bambini si prediligono interventi più "fisici" quali il "mettere a sedere

per qualche minuto” (64.5% contro il 35.5%) o l’allontanamento dal gioco (54.8% contro il 48.4%) (tabella 4.5).

Intervento	2013			2023		
	Bambini	Bambine	Differenza	Bambini	Bambine	Differenza
Mostrare disappunto	29.7	41.8	-12.1	58.1	61.3	-3.2
Discutere cercando di far capire l'errore	82.3	92	-9.7	67.7	83.9	-16.1
Mettere a sedere per qualche minuto	68.8	64.1	4.7	64.5	35.5	29.0
Contenere fisicamente (ed esempio prendendolo/a in braccio)	30.6	27.1	3.5	38.7	19.4	19.4
Sgridare con forza	5.5	3.1	2.4	25.8	16.1	9.7
"Lasciare correre"	2.4	1.4	1	12.9	9.7	3.2
Allontanare dal gioco o dall'attività che si sta svolgendo	58.5	58.8	0.3	54.8	48.4	6.5

Tab.4.5: Interventi ritenuti più efficaci in base al genere (%).

A questo punto è naturale chiedersi come vengono spiegate le differenze osservate tra bambini e bambine. Questa domanda è stata posta sia al personale educativo che nel questionario dei genitori.

Dal confronto delle risposte date emerge come, già nel 2013 ma anche nel 2023, il ruolo primario per la creazione delle differenze di genere venga riservato alla famiglia, con oltre 20 punti percentuali di differenza rispetto alle altre voci (tabella 4.6). È interessante notare come il personale educativo in entrambi dia più importanza alla famiglia di quanta non ne diano i genitori stessi. Di contro, l’educazione ricevuta nel contesto scolastico si colloca nelle ultime posizioni, eppure la scuola, intesa in senso lato, è il posto dove i bambini trascorrono la maggior parte del loro tempo, quasi non ne venisse rilevata l’importanza educativa o dando per scontata la “neutralità di genere” di tale istituzione.

Importanti sono i dati riguardanti la “predisposizione innata”: nella ricerca del 2013 due genitori su 3 e un educatore su 2 imputavano alla biologia tutte le

differenze tra bambini e bambine. Nei dati raccolti dai questionari il dato viene fortemente ridimensionato ma non scompare del tutto, continuando ad avere più peso rispetto al contesto educativo.

D'altro canto l'idea che vuole le differenze nel modo di esercitare il genere come prodotto delle influenze esercitate dal contesto socio-culturale nel quale il soggetto è inserito, è il più diffuso tra educatori ed insegnanti (65.2% nel 2013, 58.1 % in quella odierna).

	2013		2023	
	Educatori/insegnanti	Genitori	Educatori/insegnanti	Genitori
Educazione ricevuta in famiglia	92.2	71.4	80.6	48.8
Predisposizione innata	50.3	60.7	38.7	16.5
Modelli osservati nel contesto sociale	65.2	53.4	58.1	19.8
Influenza dei coetanei	28.8	42.7	45.2	14.0
Educazione ricevuta nel contesto educativo/scolastico	25	38.2	19.4	12.4
Modelli trasmessi dai mass media	38.1	24.2	12.9	13.2
Altro	0.4	0.9	3.2	0.8

Tab. 4.6: Motivi delle differenze nei comportamenti e negli atteggiamenti tra bambine e bambini (%).

Approfondendo l'analisi (tabella 4.7), la ricerca del 2013 aveva riscontrato come fossero gli educatori più giovani, sotto i 40 anni, a manifestare posizioni più tradizionaliste, indicando maggiormente la voce "predisposizione innata" (53.5% contro il 46.8%), evidenziando come: "Nonostante ci sia lo sforzo di allontanarsi dalle rigidità che forse hanno caratterizzato il passato rispetto al genere, sembra che nelle pratiche quotidiane dei servizi permanga un atteggiamento differente a seconda che l'interlocutore sia un bambino o una bambina. Sembra che si faccia fatica a non attribuire o sollecitare alcune caratteristiche ai bambini che siano svincolate dal genere, e questo sia da parte degli educatori, sia dei genitori".

I dati raccolti dall'analisi del questionario per il personale educativo sembrano

portare in una direzione differente: sono gli educatori over 40 a dare più peso alla predisposizione innata riducendo il peso dato a tutte le altre voci.

Ci si chiede il senso di questo dato: da un lato lo si può imputare alla scarsità del campione, come detto solo 31 tra educatori ed insegnanti hanno compilato il questionario; dall'altro lo si può imputare al diverso contesto socio-culturale, il questionario è stato compilato da personale mediamente più istruito (figura 4.1), che opera in una struttura cittadina mentre la ricerca del 2013 si snodava sull'intero territorio dell'Emilia Romagna, dai centri cittadini alle località più remote. Non ultimo, va considerato l'aspetto temporale: tra i due dati sono intercorsi 10 anni, anni in cui hanno avuto sempre maggior diffusione i temi inerenti la discriminazione di genere e la sensibilizzazione verso le diversità viste come unicità (si pensi alle diverse campagne LGBT), ed in cui si è assistito alla nascita di movimenti per combattere la violenza e la discriminazione (ad esempio il movimento Me Too nato nel 2017); che possono aver influito sul modo di vedere il mondo delle nuove generazioni di educatori.

	2013		2023	
	Meno di 40 anni	Più di 40 anni	Meno di 40 anni	Più di 40 anni
Educazione ricevuta in famiglia	90.5	93.9	81.8	77.8
Predisposizione innata	53.5	46.8	31.8	55.6
Modelli osservati nel contesto sociale	61.7	67	63.6	44.4
Influenza dei coetanei	28.8	28.8	59.1	11.1
Educazione ricevuta nel contesto educativo/scolastico	30	20.6	22.7	11.1
Modelli trasmessi dai mass media	35	42.9	18.2	0.0

Tab. 4.7: Motivi delle differenze nel comportamento di bambini e bambine per età degli intervistati (%).

4.2.3 Professionalità educativa e questioni di genere

In questa sezione vengono presentati i risultati inerenti la professionalità educativa in relazione al genere.

La professione dell'educatore e dell'insegnante, come riportato nel primo capitolo, sono ancora ad oggi una "questione femminile": la maggior parte delle insegnanti e degli educatori è femmina. Questo dato ben si allinea con l'immagine che vuole la donna dedita alla cura e alla gestione dei figli: in questo senso l'essere un'educatrice è in qualche modo un'estensione di qualcosa che è già ritenuto "naturale". La percentuale di uomini nei contesti educativi è molto bassa, aumenta con il grado della scuola, raggiungendo la massima percentuale nelle scuole superiori di secondo grado (figura 4.6).

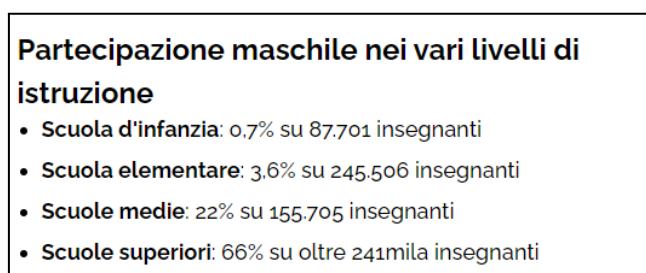


Fig. 4.6: la percentuale di personale maschile nei diversi livelli di istruzione¹¹⁶.

La ricerca del 2013 ha voluto indagare anche l'aspetto inerente la presenza maschile nelle professioni educative, in particolare, ne sono state riscontrate diverse cause:

- Socio-culturale: gli uomini, non essendo educati a prendersi cura dei più piccoli e per lo scarso valore attribuito alle professioni educative e di cura, non le sceglierebbero.
- Deterministica-conservatrice: come detto le donne vengono considerate più adatte ai lavori di cura mentre gli uomini non sarebbero portati per questo tipo di professione.
- Specifici aspetti della professione educativa: secondo una visione tradizionalista, il lavoro educativo da un lato favorirebbe la presenza femminile, poichè consente di ricavare tempo da dedicare alla famiglia, dall'altro sfavorirebbe quella maschile poichè ritenuto di scarso ritorno economico.

¹¹⁶ [Quote maschili nell'insegnamento.](#)

Si è quindi deciso di indagare la relazione tra il lavoro educativo e la presenza maschile andando a valutare chi è ritenuto più competente tra uomini e donne e che contributo potrebbe portare una maggior presenza maschile.

Sia nella ricerca del 2013 che nei risultati dei questionari gli intervistati sono in massima parte convinti che gli uomini nella professione educativa siano capaci tanto quanto le donne: in tutte le voci presentate, dall'accoglienza alla sfera affettiva, uomini e donne vengono ritenuti competenti "in egual misura" da oltre il 70% (nella ricerca odierna il dato sale a oltre l'80%) (tabella 4.8).

	2013				2023			
	Fascia 0-3 anni		Fascia 3-6 anni		Fascia 0-3 anni		Fascia 3-6 anni	
	Educatrici donne	Entrambi in egual misura	Insegnanti donne	Entrambi in egual misura	Educatrici Donne	Entrambi in egual misura	Insegnanti donne	Entrambi in egual misura
Accoglienza	22.4	77.4	15.5	83.4	3.8	88.5	20.0	80.0
Relazione	15.5	83.2	9.4	88.5	3.8	88.5	0.0	100.0
Attività di apprendimento	9.6	89.4	4.1	92.9	0.0	100.0	0.0	100.0
Gioco di movimento	6.3	77.7	2.7	79.5	0.0	88.5	0.0	80.0
Sfera affettiva	26.7	72.7	18.7	81.1	3.8	88.5	0.0	100.0

Tab. 4.8: Attribuzione di competenza a donne e uomini nella professione educativa da parte di educatori ed insegnanti (%).

Per quanto riguarda il contributo dato da una maggior percentuale di educatori maschi, anche qui la maggior parte degli intervistati, sia nel 2013 che nel 2023, è concorde nel trovare miglioramenti in tutti gli aspetti dei servizi educativi (tabella 4.9).

	Abbastanza e molto d'accordo -2013	Abbastanza e molto d'accordo -2023
Organizzazione del lavoro quotidiano	47.4	67.7

Stile educativo con bambini/e	65.7	77.4
Relazione con i genitori	53.1	74.2
Relazione entro il gruppo di lavoro	72.3	87.1
Relazione con il coordinamento pedagogico	50	74.2
Relazione con gli uffici amministrativi	41.1	77.4

Tab. 4.9: Miglioramenti apportati dalla presenza di uomini nel contesto lavorativo in ambito educativo.

4.2.4 Educazione di genere in famiglia

I modelli di mascolinità e femminilità propri del nostro contesto culturale ed il ruolo attribuito a uomini e donne nella società si intrecciano inevitabilmente nei modi di intendere ed esercitare la genitorialità da parte di padri e madri.

In questa parte verranno analizzati aspetti riguardanti l'idealità di genitori e figli (modelli ideali di padri e madri ma anche di bambini e bambine) ed aspetti più pratici riguardanti la distribuzione dei compiti nel nucleo familiare ed il rapporto con i figli.

Secondo la teorizzazione di Thompson e Pleck¹¹⁷ nel ruolo di padre coesistono, in misura differente, 3 diversi modelli: il primo vuole il padre come principalmente deputato a procurare beni e risorse per sostenere la famiglia, il secondo lo vuole depositario di norme e moralità e pertanto è colui che prende le decisioni all'interno della famiglia mentre l'ultimo, affermatosi in tempi più recenti, lo vuole fortemente coinvolto nelle relazioni affettive e nei compiti di cura verso la prole.

Nel questionario sono stati presentati tutti e tre i modelli ed è stato chiesto agli intervistati di indicare il loro grado di accordo con ciascuno.

I dati risultanti dal questionario sono sostanzialmente in linea con quelli della ricerca del 2013: il modello che trova maggior accordo sia tra personale educativo che tra i genitori è quello del padre care-giver coinvolto nella cura dei

¹¹⁷ Thompson E.H.J. e Pleck J.H. (1986), "The structure of male role norms", *The American Behavioral Scientist*, vol. 29, n. 5, pp. 531-543.

figli fin dalla nascita.

Gli altri due modelli trovano minore accordo in assoluto ma in particolare, da parte del personale educativo (tabella 4.10).

Ciò che emerge è una figura di padre complessa, coinvolta sempre di più nella cura dei figli ma ancora legata ad idee più tradizionali che lo vogliono autorità e procacciatore di risorse.

	2013		2023	
	Educatori ed insegnanti	Genitori	Educatori ed insegnanti	Genitori
	Abbastanza/molto d'accordo	Abbastanza/molto o d'accordo	Abbastanza/molto d'accordo	Abbastanza/molto o d'accordo
Un padre deve partecipare alla cura di figli e figlie fin dalla nascita	98.4	99.2	96.8	100.0
Un padre deve rappresentare in primo luogo l'autorità morale della famiglia	51.1	73.9	19.4	44.6
Un padre deve sostenere economicamente la famiglia	64.7	83.1	38.7	62.0

Tab. 4.10: Orientamento degli intervistati rispetto ai modelli di padre (%).

Rimanendo in tema di ideali si sono volute indagare le diverse caratteristiche del “buon padre” e della “buona madre” sia tra il personale educativo che tra i genitori.

Come riportato in tabella 4.11 non vi è, a primo acchito, grande distinzione tra i risultati. Si può vedere come le caratteristiche fondamentali sia del buon padre che della buona madre siano in primis il saper ascoltare ed essere affettuosi.

Sia per il personale educativo che tra i genitori l’aspetto tradizionalista legato al “dare sicurezza” è caratteristica più del buon padre che della buona madre.

Caratteristica principale della buona madre è invece quella del “saper ascoltare”.

	2013				2023			
	Padre		Madre		Padre		Madre	
	Educatori insegnanti	Genitori	Educatori insegnanti	Genitori	Educatori insegnanti	Genitori	Educatori insegnanti	Genitori
Saper dare delle regole	79.4	61.8	73.3	56	83.9	72.7	83.9	76.0
Saper ascoltare	73.5	54.2	77.6	68.8	96.8	87.6	100.0	94.2
Dare sicurezza	68.2	67.1	55.2	66.6	90.3	87.6	58.1	86.0
Essere affettuoso	43.1	47.1	53.4	46.2	90.3	81.8	93.5	88.4
Avere un lavoro	7.7	26.1	20.2	37	32.3	23.1	35.5	20.7
Essere paziente	12.3	23.7	3.5	5.8	71.0	70.2	80.6	79.3
Farsi rispettare dai/dalle figli/e	13.2	15.8	14.3	15.6	61.3	42.1	61.3	42.1

Tab. 4.11: Caratteristiche del buon padre e della buona madre (%).

Sempre sul piano dell'idealità si è voluto indagare le caratteristiche che, secondo i genitori, dovrebbero avere un bambino ed una bambina ideali.

Questo aspetto non è stato trattato nella ricerca del 2013 ma esiste ampia letteratura che ha indagato le caratteristiche che uomini e donne dovrebbero possedere a priori¹¹⁸ ed in relazione alla loro età¹¹⁹.

Come si evince dalla figura 4.7 i bambini maschi dovrebbero essere: intraprendenti e curiosi, attivi (energetici, atletici, vivaci) nonché possedere caratteristiche "mascoline" (tipo di vestiario, di interessi e di attività), non

¹¹⁸ Prentice D.A. e Carraza E. (2002), "What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: the contents of prescriptive gender stereotypes", *Psychology of Women Quarterly*, n. 26, pp. 269–281.

¹¹⁹ Koenig A.M.(2018), "Comparing Prescriptive and Descriptive Gender Stereotypes About Children, Adults, and the Elderly", *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2018.01086

dovrebbero assolutamente essere deboli, timidi, emotivi, sensibili e dovrebbero evitare di intrattenersi con giochi “femminili”.

D'altra parte le femmine dovrebbero essere più sensibili, gentili, educate ed ingenuie, dovrebbero dedicarsi ad interessi femminili ed avere un aspetto femminile. Non dovrebbero invece essere aggressive o arroganti. Risulta interessante vedere come per le femmine non sembrerebbe essere un tabù il portare vestiti maschili o l'apprezzare interessi ritenuti più maschili.

Characteristic	Toddlers			Elementary-school age			Adolescents			Young adults			Adults			Elderly		
	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>d</i>	<i>M</i>	<i>F</i>
Agentic	0.45			0.47	+		0.76	+		0.89	+		1.09	+		0.59	+	
Communal	-0.45		+	-0.85		+	-0.93		+	-1.23		+	-1.01		+	-0.63		+
Dominant	0.16			0.66		-	0.63		-	0.85		-	0.86		-	0.26		
Weak	-0.33			-0.70		-	-0.72		-	-0.68		-	-0.85		-	-0.58		-
Emotional	-0.33			-0.51		-	-0.69		-	-0.69		-	-0.48		-	-0.07		
Intelligent	-0.08			-0.04			0.33			0.53	+		0.68	+		0.54	+	
Independent	0.17			0.37			0.56	+		0.55	+		0.97	+		0.26		
Shy	-0.42			-0.93		-	-0.84		-	-0.95		-	-0.97		-	-0.46		
Active	0.12			0.44	+		0.75	+		0.33			0.43	+		0.11		
Likeable	-0.27			-0.31			-0.82		+	-0.24			-0.23			-0.05		
Helpful	-0.23			-0.27			-0.38			-0.33			-0.16			-0.23		
Wholesome	-0.23			-0.47		+	-0.52		+	-0.49		+	-0.29			-0.23		
Rebellious	0.30			0.22			0.12			0.54		-	0.35			0.16		
Noisy	0.27			0.43		-	0.58		-	0.64		-	0.57		-	0.00		
Sexually active	-0.00			0.05			0.53		-	0.40			0.58	+		0.36		
Masculine interests	0.23			0.56	+		0.73	+		0.70	+		1.04	+		0.65	+	
Masculine appearance	1.36	+		1.36	+		1.40	+		1.33	+		1.52	+		0.37		
Masculine toys	1.49	+		1.53	+		0.96		-	0.86		-	0.50		-	-0.15		
Feminine interests	-0.38			-0.47		+	-0.86		+	-0.66		+	-0.34			0.03		
Feminine appearance	-2.04		+	-2.02		+	-2.23		+	-2.25		+	-2.13		-	-0.46		-
Feminine toys	-2.21		+	-2.63		+	-1.53		-	-1.38		-	-0.93		-	-0.82		-
Count PPS	2	3		5	5		5	5		5	4		7	1		3	1	
Count NPS	2	0		5	2		5	4		5	4		5	3		3	0	
Average PPS	1.43	1.57		0.87	1.29		0.84	1.07		0.80	1.16		0.90	1.01		0.59	0.63	
Average NPS	2.12	0.00		1.36	0.54		1.20	0.68		1.19	0.72		1.07	0.65		0.62	0.00	

Positive *d*-values reflect males were rated higher on that characteristic and negative *d*-values reflect women were rated higher on that characteristic. *d*-values in bold meet the criteria to be labeled a positive prescriptive or negative prescriptive stereotype for men or women, with a + indicating a prescription and a - indicating a proscription. Count PPS and Count NPS represent the number of characteristics that meet the criteria to be labeled prescriptive stereotypes and Average PPS and Average NPS are the average effect size of the characteristics that meet the criteria for that age group.

Fig. 4.7: Caratteristiche che uomini e donne dovrebbero (+) o non dovrebbero (-) possedere in relazione alla loro età¹²⁰.

Nel questionario per i genitori è stato quindi chiesto di indicare, a partire da una lista, gli aggettivi che più risultavano in linea con la loro idea di bambino e bambina (figura 4.8).

I risultati ottenuti mostrano come per i maschi gli aggettivi maggiormente scelti siano: allegro, affettuoso, socievole, curioso ed intelligente.

Per le femmine, gli aggettivi più scelti sono: allegra, curiosa ed intelligente.

Il bambino, più che la bambina è simpatico, allegro, intraprendente e generoso.

La bambina è più curiosa, fantasiosa e sensibile.

Interessante è quanto poco, per entrambi, siano stati scelti gli aggettivi belle e

¹²⁰ Ibidem.

carine, segno che, almeno negli ideali, l'aspetto non sembra essere così significativo.

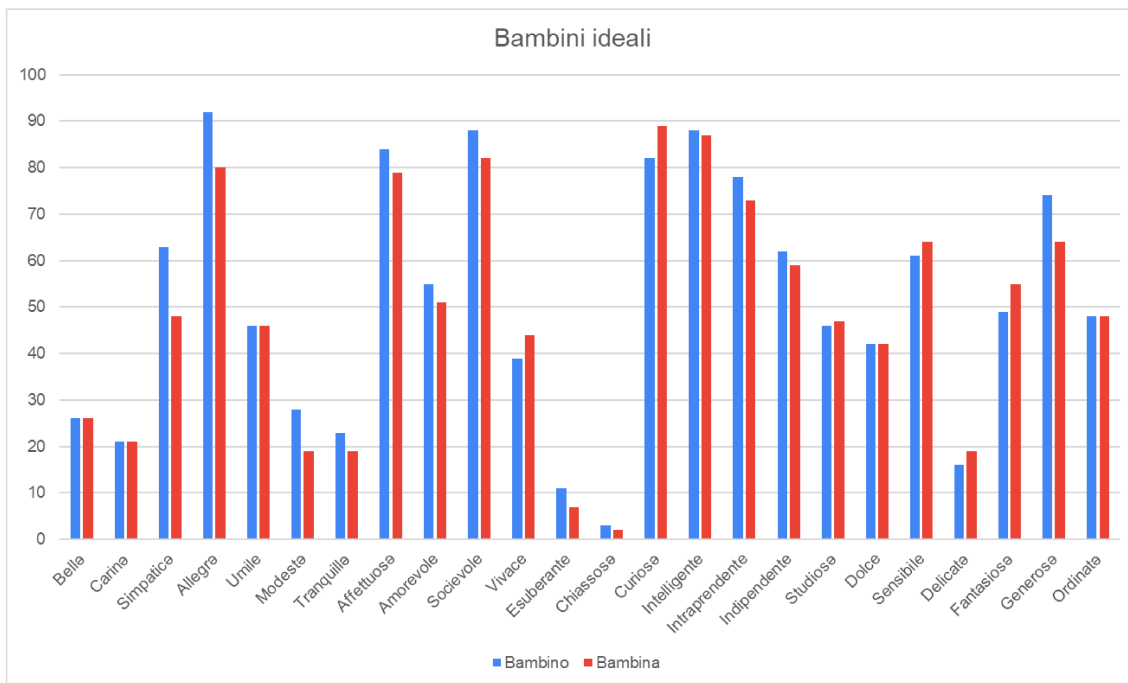


Fig. 4.8: Aggettivi scelti per rappresentare il bambino e la bambina ideali.

Spostando ora l'attenzione dal piano ideale a quello reale, le risposte di educatori ed insegnanti tratteggiano un profilo di madri e padri un po' diverso da quello considerato.

Le madri risultano essere tanto affettuose quanto ansiose e protettive nei confronti dei figli (figura 4.9). I padri sono percepiti come altrettanto affettuosi ma molto più permissivi delle madri. Anche la componente di ansia è molto più bassa nei padri rispetto alle madri.

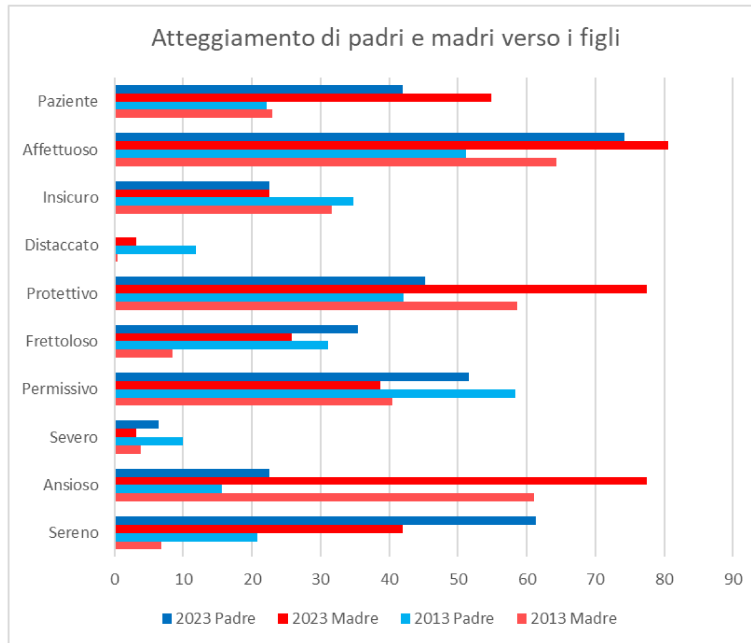


Fig. 4.10: Percezione da parte di educatori ed insegnanti dell'atteggiamento di padri e madri verso i figli (%).

Per quel che riguarda la divisione dei compiti all'interno del nucleo familiare si sono analizzate le risposte delle madri (la maggior parte di chi ha compilato il questionario sono proprio madri) per indagare da chi vengono prese le decisioni e chi si occupa della gestione all'interno della casa.

Per quel che riguarda le decisioni la maggior parte delle intervistate afferma che le scelte riguardanti i figli (scelta del pediatra, del servizio educativo, eccetera) vengono prese da entrambi i genitori di comune accordo. La restante parte delle intervistate, invece, afferma di farsene carico in prima persona (tabella 4.12).

	2013				2023			
	Io (M)	Partner	Entrambi in egual misura	Altri	Io (M)	Partner	Entrambi in egual misura	Altri
Pediatra	46.8	0.5	51.9	0.7	41.1	0.0	58.9	0.0
Servizio educativo/scuola che i figli frequentano	22.8	0.6	76.5	0.1	14.0	0.0	86.0	0.0
Baby-sitter	32.5	0.5	66.4	0.5	15.0	0.0	83.2	1.9
Giocattoli	22.5	4.7	72.3	0.6	26.2	1.9	70.1	0.9
Attività extrascolastiche (sport, hobby, etc.)	18.5	2.4	78.7	0.3	19.6	0.0	80.4	0.0

Tab. 4.12: Chi compie prevalentemente le scelte relative alla gestione, all'educazione e alla salute dei figli (%).

Per quel che riguarda i compiti familiari, guardando ai dati del questionario, solo in una coppia su 2 (in media) i compiti vengono condivisi in egual misura, nella restante parte dei casi sono tutti per la maggior parte a carico della madre (tabella 4.13).

	2013				2023			
	Io (M)	Partner	Entrambi in egual misura	Altri	Io (M)	Partner	Entrambi in egual misura	Altri
Curare la pulizia della casa	72.9	1.7	16.6	8.8	47.7	3.7	37.4	11.2
Fare la spesa quotidiana	60.2	8.7	30.3	0.8	38.3	19.6	42.1	0.0
Lavare i piatti/fare la lavastoviglie	57.4	6.9	30.9	4.7	27.1	10.3	62.6	0.0
Fare acquisti vari	48.5	3.4	48	0.1	43.9	2.8	50.5	2.8
Preparare i pasti	70.1	5.6	23	1.3	53.3	5.6	41.1	0.0
Riordinare la casa	73.3	2.3	22.3	2.2	52.3	1.9	43.9	1.9
Preparare al mattino i figli per uscire	64.6	5.4	28.4	1.6	50.5	11.2	37.4	0.9
Accompagnare i figli a scuola/al nido/ecc.	50.8	12.1	33.1	4	44.9	25.2	29.9	0.0
Andare a prendere i figli a scuola/al nido/ecc.	53.6	6.4	26.3	13.6	43.9	9.3	35.5	11.2
Portare i figli a giocare o a svolgere attività ricreative (società sportiva, danza, amici, ecc.)	50.9	5	40.1	4	36.4	7.5	52.3	3.7
Andare alle riunioni scolastiche	67.3	3.6	28.9	0.1	64.5	0.0	35.5	0.0
Fare il bagno ai figli	44.9	5.8	48.8	0.5	32.7	9.3	57.9	0.0
Addormentare i figli	45.6	4.1	50	0.3	45.8	5.6	48.6	0.0
Alzarsi di notte quando i figli chiamano	52.2	6.9	40.7	0.2	54.2	3.7	42.1	0.0
Portare i figli dal pediatra	64.9	1.2	33.6	0.2	49.5	0.9	49.5	0.0
Giocare con i figli	10.5	8	80	0.6	8.4	6.5	84.1	0.9
Assistere i figli quando sono malati	48.6	0.4	49.7	1.3	38.3	0.9	58.9	1.9

Tenere i rapporti con i parenti	20.7	2.4	76.2	0.6	10.3	2.8	85.0	1.9
Tenere i contatti con il/la baby sitter	49.2	0.8	47.9	2.1	64.5	0.9	33.6	0.9

Tab. 4.13: Distribuzione dei compiti domestici e di cura all'interno della coppia (%).

Nonostante il quadro di forte squilibrio la percezione di intercambiabilità tra madri e padri, quando ci si deve occupare dei figli, appare molto elevata (tabella 4.14): la maggior parte delle intervistate si dice poco o per niente d'accordo con la frase "Se manco io per qualche giorno il/la partner non è in grado di occuparsi dei figli" mentre è pienamente d'accordo sul ritenersi completamente interscambiabile col partner per quanto concerne il prendersi cura dei figli.

	2013		2013	
	Per niente e poco d'accordo	Molto e abbastanza d'accordo	Per niente e poco d'accordo	Molto e abbastanza d'accordo
Se manco io per qualche giorno il/la partner non è in grado di occuparsi dei figli	82.3	17.7	80.8	19.2
Il/la partner è in assoluto la persona che oltre a me è più in grado di prendersi cura dei figli	17	83	20.0	80.0
Io e il/la partner siamo completamente interscambiabili rispetto ai compiti di accudimento dei figli	26.8	73.2	26.7	73.3
Io e il/la partner siamo completamente interscambiabili rispetto ai compiti di educazione dei figli	15.5	84.5	15.0	85.0

Tab. 4.14: Grado di accordo rispetto ad alcune affermazioni circa l'interscambiabilità tra partner nello svolgimento di compiti familiari (%).

Infine, si è voluto indagare il rapporto tra genitori e figli per vedere se in questi possono essere rintracciati o meno stereotipi di genere. Questo aspetto

non è stato indagato nella ricerca del 2013, per cui verranno presentati i risultati del questionario per i genitori, senza fare confronti.

È stato chiesto ai genitori se capitasse che i figli li affiancassero in piccole attività domestiche (ad esempio: mettere i vestiti nella lavatrice) e, più in generale, se venisse loro chiesto di essere ordinati (ad esempio riponendo i giocattoli dopo averli utilizzati), ovviamente compatibilmente con la loro età.

Come si può vedere (figura 4.11 e 4.12): i risultati non presentano differenze significative tra maschi e femmine: a partire dai 2 anni viene, ad entrambi i sessi, richiesto di essere più ordinati, mentre i risultati sono piuttosto inconcludenti per quel che riguarda le faccende domestiche.

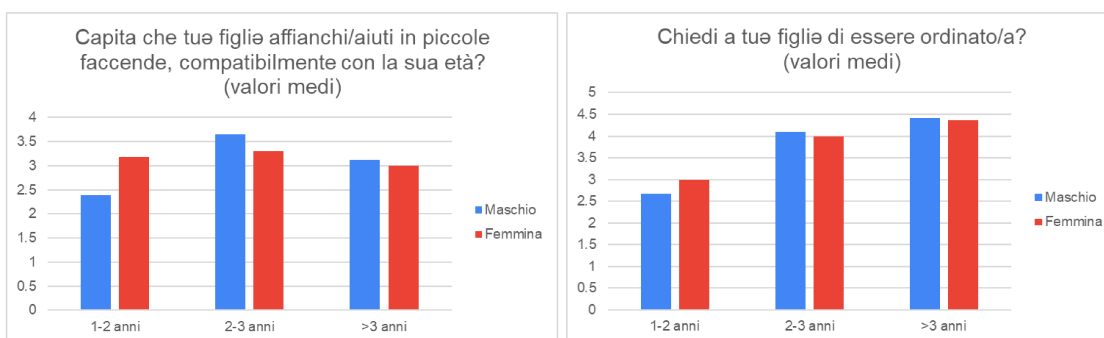


Fig. 4.11 (a sinistra) e 4.12 (a destra): Coinvolgimento dei figli nelle faccende domestiche e richiesta di essere ordinati per fascia di età.

In accordo con quanto presentato precedentemente secondo cui i maschi devono portare vestiti maschili e utilizzare giochi femminili è stato chiesto ai genitori quanto frequentemente comprassero, per i loro figli, vestiti o giocattoli in un reparto che non fosse quello indicato per loro. I risultati (figura 4.13) indicano che ciò non avviene molto spesso, indipendentemente dall'età (nella scala utilizzata il valore 3 corrisponde a "occasionalmente"), ma è più frequente se si hanno figlie femmine, questo è in linea con quanto detto precedentemente, secondo cui l'utilizzare abbigliamento maschile e l'averne preferenze di gioco maschili sono tollerati per le femmine.

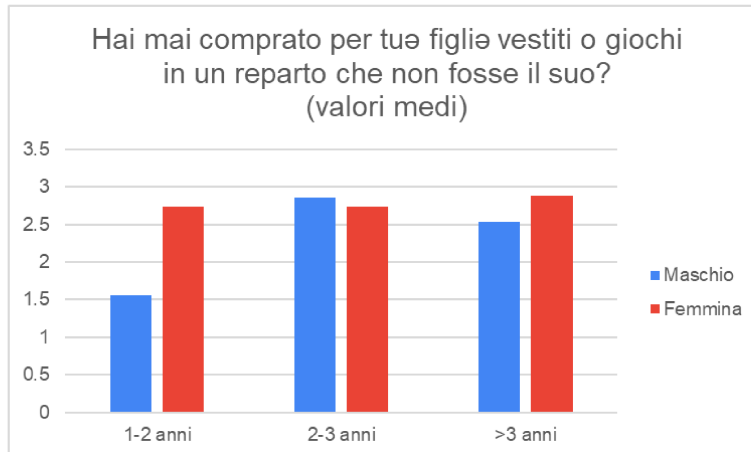


Fig. 4.13: Acquisti non gender-guided a seconda del sesso dei figli.

Infine, è stato chiesto ai genitori di indicare, a partire da una lista, i 3 aggettivi che ritenevano più corrispondenti ai loro figli e, successivamente, se vi fosse qualcosa in cui li volessero diversi.

Ciò che è emerso (figura 4.14) è come l'aggettivo in assoluto più utilizzato per descrivere i propri figli sia "curioso" con una differenza a favore dei figli maschi.

I maschi risultano essere inoltre più affettuosi (in questo caso, essendo la maggior parte delle rispondenti donna andrebbe capito se si tratta di una fase della crescita, il famoso "complesso di Edipo", o se si può fare riferimento allo stereotipo, tutto italiano, che vuole i maschi più "mammoni"), vivaci ed esuberanti rispetto alle femmine.

Le femmine vengono indicate come più dolci, più belle, più calme e tranquille ma anche più sensibili rispetto ai maschi.

Quando si è chiesto in cosa i genitori volessero i figli diversi (figura 4.15) i risultati, quasi a riflettere i dati precedenti, hanno indicato come i genitori vogliano, in assoluto, dei figli più ubbidienti ma in particolar modo lo desiderano se questi sono maschi. I genitori di figli maschi li vorrebbero più tranquilli mentre i genitori di figlie femmine le vorrebbero più socievoli e affettuose.

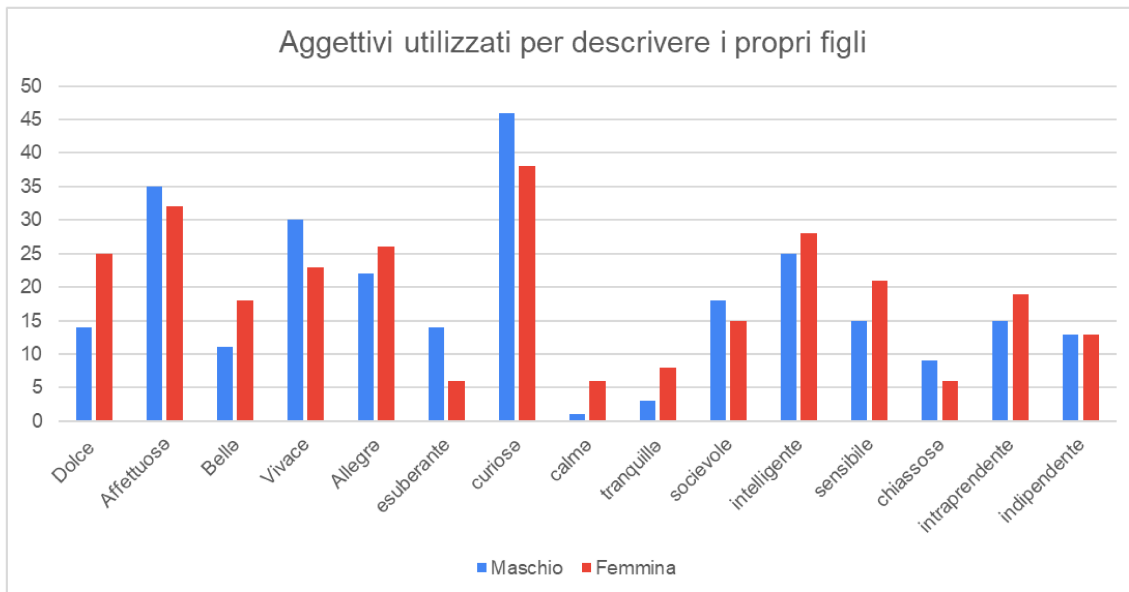


Fig. 4.14: Aggettivi utilizzati per descrivere i propri figli.

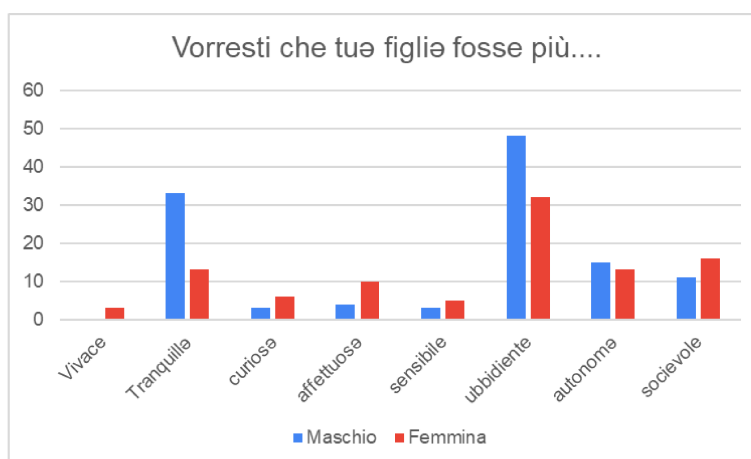


Fig. 4.15: Caratteristiche che si vorrebbero differenti nei propri figli.

Queste risposte sono tutte in linea con gli stereotipi, precedentemente presentati, di bambini e bambine, sarebbe curioso comprendere se davvero vi è questa differenza di comportamento o se le percezioni dei genitori vengono influenzate, anche inconsciamente, da quelle che la società indica come caratteristiche di maschi e femmine.

4.3 Conclusioni

I dati raccolti indicano come gli stereotipi di genere siano ancora radicati non solo negli ideali ma anche nella percezione della realtà e nei modi di agire del personale educativo e dei genitori.

Questo radicamento è per lo più inconscio: alle domande su cosa sia naturale per bambini e bambine la maggior parte degli intervistati si dice in disaccordo con affermazioni di tipo tradizionalista che vuole differenze tra i due generi ma le percezioni sui propri educandi e figli soffrono ancora degli stereotipi di genere.

È evidente un desiderio di cambiamento, soprattutto in termini di coinvolgimento degli uomini sia nel lavoro in ambito educativo sia nella presenza in famiglia, nei compiti e nella gestione dei figli, ma si tratta di un cambiamento che sembra piuttosto lento nel compiersi con la maggior parte dei compiti familiari ancora a carico della figura femminile.

CAPITOLO 5 - I BAMBINI SI RACCONTANO

Se nel precedente capitolo sono state analizzate le opinioni di genitori ed insegnanti, questo capitolo è dedicato ai bambini e a cosa raccontano con i loro disegni.

Il disegno infatti è il modo che hanno i bambini di raccontare ciò che fanno, di descrivere quindi ciò che vivono ed i loro interessi ma, nello stesso tempo, il disegno racconta anche di ciò che sentono: quest'aspetto si ricava ad esempio dal posizionamento nel foglio del disegno o dall'uso di particolari colori¹²¹.

Elena Gianini Belotti scriveva¹²² come, dall'esame di un gran numero di disegni raccolti in varie scuole materne, emergesse già dai 5 anni un mondo "femminile" ed uno "maschile".

In particolare: "I disegni fatti dalle bambine raccontano quasi esclusivamente fatti legati alla vita familiare quotidiana, in cui appaiono pochi personaggi che compiono azioni insignificanti [...] La casa è sempre presente, sempre in primo piano: o ci stanno, o ne sono appena uscite, o stanno per tornarci. Anche la madre è spesso presente, mentre il padre appare più di rado. Relativamente pochi tra questi disegni hanno soggetti di fantasia [...]. Il panorama di questi disegni ha il sapore della cronaca fedele delle giornate di queste bambine regolate dalle abitudini familiari a loro volta codificate dalle abitudini del gruppo sociale nel quale vivono".

E ancora: "I soggetti dei disegni dei maschi sono molto più ricchi e vari di quelli delle bambine; raramente collegati alla vita casalinga, la maggior parte di essi descrive scene di vita che hanno per protagonisti camionisti, poliziotti, operai, ladri, vigili urbani, pescatori, cercatori d'oro, automobilisti, muratori, indiani, pastori, insieme a personaggi immaginari come un principe, uno stregone, un fantasma. Nei disegni dei maschi, i personaggi femminili sono rarissimi".

Sulla falsariga di quanto fatto da Elena Gianini Belotti ho cercato di raccogliere tra amici, parenti e compagni di scuola di mio figlio, quanti più disegni possibile di bambini di età compresa tra i 3 ed i 6 anni.

¹²¹ Seminario online "l'interpretazione del disegno infantile" fruibile al sito: [Seminario interpretazione disegno infantile](#)

¹²² Gianini Belotti E. (1973), "Dalla parte delle bambine", Feltrinelli.

Il limite inferiore dei 3 anni è dato essenzialmente dalle limitate capacità dei bambini¹²³: infatti, prima di tale età, il disegno dei bambini è confusionario, utilizzato più per fare pratica con la coordinazione che per raccontare qualcosa. È proprio dai 3 anni circa che il tratto diventa più preciso e possono essere individuati singoli elementi.

Il limite superiore dei 6 anni è dato invece da quanto riportato dalla Belotti che identifica nei 5 anni, il momento in cui si concretizza una evidente differenza nei disegni di maschi e femmine.

Per questo lavoro di tesi ho raccolto i disegni di 27 bambini. Il numero, sicuramente limitato, non permette di condurre un'analisi quantitativa precisa, ma offre comunque qualche spunto di riflessione.

5.1 I disegni a 3 anni

Come accennato precedentemente, nei disegni dei bambini fino ai 3 anni regna il caos: le linee sono imprecise a causa dell'ancora scarsa capacità di coordinazione ed i tracciati risultano ancora irricognoscibili. A partire dai 3 anni i disegni iniziano a presentare degli schemi, ancora irricognoscibili ma più organizzati, con l'intento di raffigurare una figura. Si entra quindi nella fase dell'"omino testone" in cui la figura umana è raffigurata con un cerchio su cui si innestano gli arti, rappresentati, il più delle volte, da semplici bastoncini. Solo successivamente (dai 3 anni e mezzo-4) verranno aggiunti altri elementi come il tronco¹²⁴.

Questa evoluzione grafica è evidente nei disegni raccolti: nelle figure 5.1, 5.2 e 5.3 vengono presentati, rispettivamente, i disegni di Edoardo, Olivia e Tommaso: è evidente l'irricognoscibilità del tracciato ma la presenza anche di schemi organizzati per rappresentare qualcosa. Questo genere di disegno costituisce la maggior parte delle opere raccolte per i bambini di 3 anni.

¹²³ [Il disegno spontaneo del bambino.](#)

¹²⁴ Capogna A. (2011), "Il disegno infantile: dallo scarabocchio alla figura umana. Principi guida per la valutazione.", Psico-Pratika, n. 69, pp. 1-9.



Fig. 5.1 (a sinistra) e 5.2 (a destra): Disegno di Edoardo, 3 anni, "4 mostri" e disegno di Olivia, 3 anni, "Pesciolini".



Fig. 5.3: Disegno di Tommaso, 3 anni, "Macchina dei carabinieri".

In figura 5.4 e 5.5 si possono vedere invece i disegni di Nicole e Riccardo dove iniziano a comparire i "testoni".

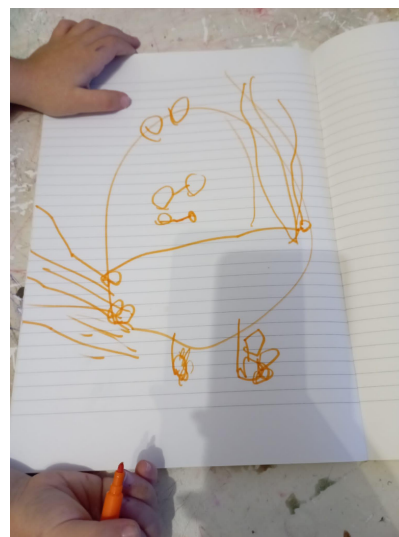
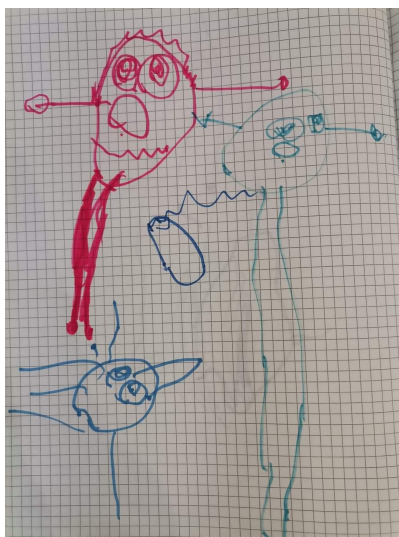


Fig. 5.4 (a sinistra) e 5.5 (a destra): Disegno di Nicole, 3 anni, "Mamma e papà col cane" e disegno di Riccardo, 3 anni, "Il papà".

Nei disegni raccolti non sono state individuate ricorrenze di temi gender-specifiche: i disegni appaiono casuali, spesso estemporanei. Spesso i bambini, soprattutto i più piccoli, sembrano disegnare “a caso” e trovare un senso alla loro opera solo quando viene loro chiesto cosa sia. Solo quando compare il “testone” allora il bambino sembra disegnare con cognizione di causa, con un fine ben preciso.

5.2 I disegni a 4 anni

Come anticipato, dai 4 anni il disegno si fa più complesso, iniziano a comparire nuove parti nella figura umana (in primis il tronco). I dettagli sono ovviamente omessi: gli occhi sono privi di pupilla, rappresentati con un cerchio del colore dell'iride, non vi è rappresentazione degli organi sessuali: le differenze di genere vengono rappresentate per mezzo di altri elementi quali acconciature, accessori o vestiti. I vestiti vengono rappresentati con parsimonia, in numero limitato, spesso sono presenti solo 2-3 elementi.

Tutto questo è ben rappresentato dal disegno di Arianna in figura 5.6.



Fig. 5.6: Disegno di Arianna, 4 anni, “La nonna”.

5.3 I disegni dai 5 anni

Dai 5 anni circa l'80% dei bambini è in grado di raffigurare la figura umana di fronte con l'aggiunta di sempre più particolari: negli occhi possono iniziare a comparire le pupille, alle braccia vengono aggiunte le mani e alle gambe i piedi, aumenta il numero di vestiti ed accessori (figura 5.7 e 5.8).

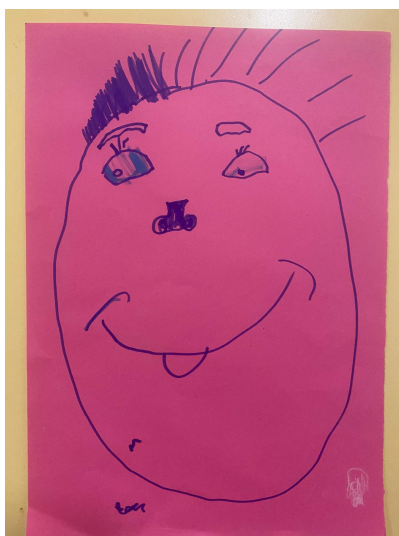


Fig. 5.7 (a sinistra) e **5.8** (a destra): Disegno di Nora, 5 anni e mezzo, "Bambina" e disegno di Sofia, 5 anni e mezzo, "Due bambini".

Nei disegni raccolti si inizia a vedere, a partire dai 5 anni quella differenziazione dei temi riscontrata da Elena Gianini Belotti, sebbene con delle variazioni.

Nelle opere raccolte, i disegni delle bambine si dividono in due filoni: da un lato via è la rappresentazione della natura (figure 5.9 e 5.10), dall'altra le scene di vita quotidiane, non necessariamente in casa, ma che prevedono la rappresentazione della famiglia o degli amici (figure 5.11 e 5.12).

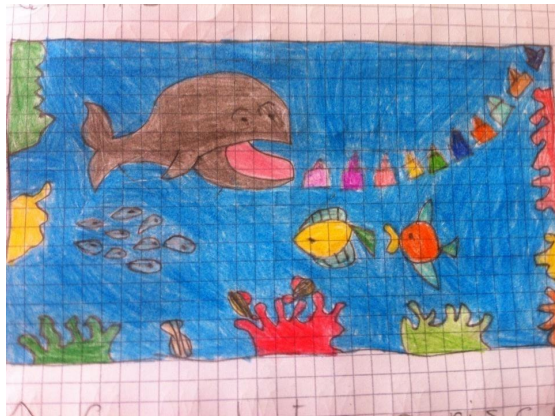


Fig. 5.9 (a sinistra) e **5.10** (a destra): Disegno di Amelia, 5 anni, "Fiorellini" e disegno di Elena, 6 anni, "Il mare".



Fig. 5.11 (a sinistra) e **5.12** (a destra): Disegno di Zoe, 5 anni, "Compleanno della sorella" e disegno di Amelia, 5 anni, "La famiglia a prendere il gelato".

I disegni dei maschi sembrano invece rappresentare più scene immaginarie, di avventura (figura 5.13) o le loro passioni (figure 5.14, 5.15 e 5.16), non si sono riscontrate scene di vita familiare come nel caso delle bambine.

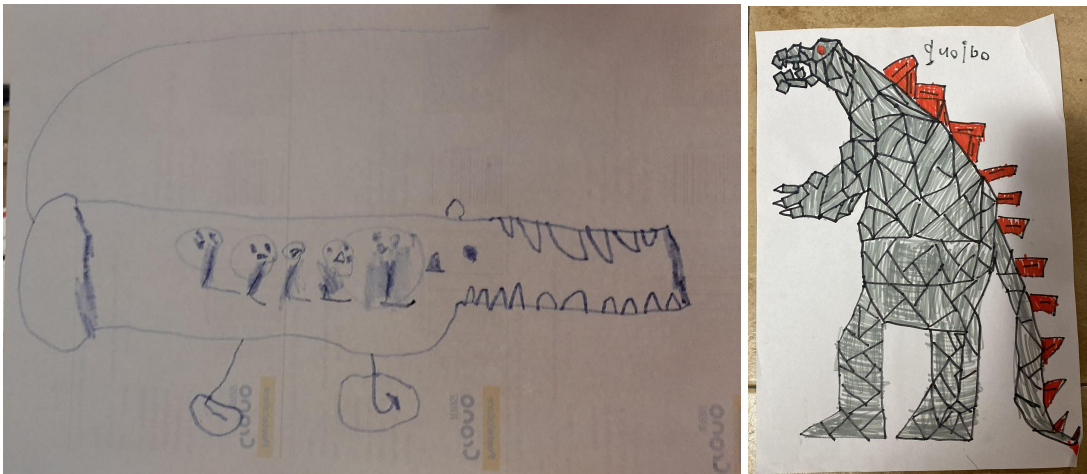


Fig. 5.13 (a sinistra) e **5.14** (a destra): Disegno di Tommaso, 5 anni, “La famiglia dentro al cocodrillo e la nonna che li salva” e disegno di Guido, 6 anni, “Godzilla”.



Fig. 5.15 (a sinistra) e **5.16** (a destra): Disegno di Ian, 6 anni, “Super Mario” e disegno di Pietro, 6 anni, “Pokemon”.

5.4 Conclusioni

Nel gruppo di disegni analizzati è stato possibile verificare la normale evoluzione grafico-pittorica dettata dall'aumento dell'età degli artisti con l'individuazione di tutti gli elementi che caratterizzano le diverse fasi dello sviluppo del disegno nel bambino.

Per quel che riguarda le tematiche affrontate dai bambini nei loro disegni non è stato possibile individuare differenze di genere nelle fasce d'età inferiori (3-4 anni).

Differenze sembrano comparire con l'aumento dell'età, a partire dai 5 anni quando, nei disegni raccolti, le bambine sembrerebbero prediligere due tematiche principali: la natura o le scene familiari, mentre i bambini

riprodurrebbero maggiormente scene di avventura o i loro interessi del momento.

CONCLUSIONI

Il presente elaborato nasce dal desiderio di comprendere la nascita e la diffusione degli stereotipi di genere nel contesto italiano e, in particolare, nel territorio di Rovigo, sede dell'Università.

La prima parte dell'elaborato è di carattere teorico e bibliografico e si sviluppa in tre capitoli.

Nel primo capitolo si sono voluti presentare i numeri degli stereotipi di genere: quanto essi sono ancora diffusi nella nostra società e cosa comportino in termini di comportamento di uomini e donne ma anche in relazione al mondo del lavoro e dell'istruzione.

L'intento del secondo capitolo era quello di capire cosa ci fosse di vero alla base degli stereotipi di genere, se avessero o meno un fondamento biologico. Sono stati presi in considerazione gli stereotipi più diffusi in ambito cognitivo: "Gli uomini si orientano meglio delle donne", "Le donne sono più brave a leggere" e "Gli uomini sono più bravi in matematica": in tutti e tre i casi le differenze dettate dalla biologia sono minime ed i diversi risultati tra maschi e femmine si spiegano proprio con gli stereotipi appresi in contesto sociale sin dalla prima infanzia. Nell'ultima parte del capitolo si è voluto indagare il motivo per cui è così semplice introiettare informazioni stereotipate e per questo si è fatto un breve focus sullo sviluppo del cervello umano: la primissima infanzia è il periodo in cui il cervello umano presenta il maggior numero di sinapsi: esso è estremamente sensibile alle informazioni provenienti dal mondo e vi si adegua grazie alla sua enorme plasticità. Pertanto, quanto viene imparato da bambini rimarrà impresso nella mente per tutti gli anni a venire.

Proprio per questo l'operato della famiglia ma anche del personale educativo e, più in generale di tutte le agenzie educative, è fondamentale per il corretto sviluppo del bambino e la lotta agli stereotipi di genere.

Nel terzo capitolo si è voluto presentare un breve excursus storico andando ad indagare come si sono formati nel tempo gli stereotipi di genere e come si sono connessi alle più famose teorie pedagogiche: partendo da Rousseau che delineava la figura di Sofia, compagna sottomessa di Emilio, si

arriva ai giorni d'oggi dove i bambini diventano parte integrante della società, cittadini del futuro e base del cambiamento.

Nella seconda parte dell'elaborato, a carattere più pratico e di ricerca, si è cercato di indagare la diffusione degli stereotipi di genere tra il personale, i genitori ed i bambini delle strutture educative della fascia 0-6 anni del comune di Rovigo.

I risultati sono stati raccolti tra personale educativo e genitori per mezzo di questionari a compilazione online facoltativa e tra i bambini raccogliendo quanti più disegni "liberi" è stato possibile.

Gli educatori ed insegnanti che hanno risposto al questionario sono stati 31 di cui 30 donne e 1 uomo per la maggior parte operanti con bambini nella fascia 0-3 anni ed in minima parte nella fascia 3-6 anni. Lo scarso numero non consente di trarre conclusioni di valenza statistica e nemmeno una differenziazione dei risultati per fascia d'età dei bambini ma ha permesso comunque di effettuare un confronto coi risultati della ricerca condotta in Emilia Romagna nel 2013.

Le risposte dei genitori sono state invece 121, prevalentemente di madri (108). Il personale educativo intervistato è risultato, mediamente, più istruito e meno concorde, in termini di ideali, con gli stereotipi di genere più diffusi riguardo la prima infanzia come il fatto che le bambine preferiscano i giochi di cura rispetto ai bambini che a loro volta preferirebbero per la maggior parte i giochi di lotta. Tuttavia, gli stereotipi di genere sembrerebbero essere ancora presenti sia nella percezione dei "propri" bambini con i maschi che vengono spesso descritti come "fisici" ed irruenti e le bambine più autonome, sia nel modo di fare degli educatori che ritengono più efficace il semplice mostrare disappunto o il discutere quando si ha a che fare con le bambine mentre per i bambini sarebbero più efficaci interventi più diretti quale l'allontanamento dal gioco o il mettere a sedere per qualche minuto.

La stessa differenza tra ideali e realtà è stata riscontrata anche tra i genitori, sia nell'aspetto della vita familiare e nella divisione dei compiti, sia nella percezione dei propri figli.

Infatti, sebbene l'immagine di padre ideale sia sempre più quella del papà che

si occupa della cura dei figli e che partecipa alla vita domestica, circa la metà del campione indica come, nel proprio nucleo familiare, la maggior parte dei compiti di gestione e cura sia a carico della figura materna. Anche in ambito lavorativo le madri sono risultate mediamente più istruite rispetto ai padri benché questi occupino in misura ben maggiore posizioni dirigenziali.

Analogamente, quando viene richiesta la “visione ideale” di bambini e bambine, i bias riconducibili a stereotipi di genere sono minimi, ma quando si passa a chiedere di descrivere i propri figli allora le bambine risultano essere belle, dolci e sensibili mentre i bambini simpatici, vivaci, esuberanti.

Per quanto riguarda i disegni, sono state raccolte le opere di 27 bambini di età compresa tra i 3 ed i 6 anni. Anche in questo caso il campione, assai ridotto, non consente di fare considerazioni di natura statistica ma permette di evidenziare alcuni aspetti relativi allo sviluppo delle abilità pittoriche nonché alla comparsa di differenziazioni nei temi trattati da bambine e bambini.

In particolare, i disegni dei bambini più piccoli risultano essere assai confusi con l'impossibilità di distinguerne i soggetti. A partire dai 3 anni si iniziano a distinguere degli schemi che diventano via via più chiari col progredire dell'età. A partire dai 3 anni e mezzo i bambini iniziano a disegnare il “testone”: rappresentazione della figura umana per mezzo di un grande cerchio a cui vengono aggiunti occhi, naso e bocca e su cui si innestano braccia e gambe, raffigurati come semplici bastoncini.

La figura umana si farà poi via via più chiara con l'aumentare dell'età aggiungendo poco alla volta il tronco, i vestiti e sempre più dettagli.

In termini di temi rappresentati si è evidenziato come con bambini più piccoli i disegni spazino in maniera imprevedibile ed estemporanea tra ciò che più attira l'attenzione degli “artisti”: una macchinina, il sole, dei fiori, dei pesciolini, la mamma, eccetera. All'aumentare dell'età i temi dei disegni sembrerebbero cristallizzarsi sempre più con le bambine che prediligono disegnare maggiormente elementi naturali (dei fiori, delle coccinelle, il mare) o scene di vita (delle bambine, il compleanno della sorella, la mamma col cane, la famiglia a prendere il gelato) mentre i bambini si orienterebbero più su scene di

avventura o sulla raffigurazione dei propri interessi (pokemon, mostri, super Mario).

In conclusione, gli stereotipi di genere risultano ancora diffusi, seppur in maniera più inconscia rispetto al passato, sia tra il personale educativo che tra i genitori; nei bambini essi iniziano a concretizzarsi già nella primissima età potendo essere riscontrati già alla scuola dell'infanzia.

BIBLIOGRAFIA

Capitolo 1

- Berggren N. et al. (2009), "The looks of a winner: beauty and electoral success", *Journal of Public Economics*, vol. 94, n. 1, pp. 8-15.
- Bosson J.K., Vandello J.A. (2011), "Precarious Manhood and Its Links to Action and Aggression", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 20, n. 2, pp. 82-86.
- Cardellini M. (2017), "Il «genere» nelle parole di bambine e bambini di scuola primaria in Italia: tra stereotipi ed esperienze / Gender through primary school children's perspective in Italy: between stereotypes and experiences", *International journal of gender studies*, vol. 6, n. 12, pp. 74-101.
- Gianini Belotti E. (1973), "Dalla parte delle bambine", Feltrinelli
- Hamermesh D.S., Abrevaya J. (2011), "Beauty is the promise of happiness?", *European Economic Review*, vol. 64, pp. 351-368.
- Lipperini L. (2007), "Ancora dalla parte delle bambine", Feltrinelli.
- Plummer D. (2001), "The quest for modern manhood: masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia", *Journal of Adolescence*, n. 24, pp. 15-23.
- Savi C. (2010), "Mercato del lavoro e occupazione femminile nell'Italia dei primi anni Duemila", *Narrativa*, n. 31/32, pp. 379-390.
- Schrock D., Schwalbe M. (2009), "Men, masculinity, and manhood acts", *Annual Review of Sociology*, n. 35, pp. 277-295.
- Wolf N. (1991), "The Beauty Myth: How Images of Beauty are Used Against Women", London Vintage.
- Thorne B. (1993), "Gender Play: Girls and Boys in School", New Brunswick, NJ: Rutgers Univ. Press.
- Vandello J.A., Bossom J.K. (2013), "Hard Won and Easily Lost: A Review and Synthesis of Theory and Research on Precarious Manhood", doi: 10.1037/a0029826

Capitolo 2

- Allison C. et al. (2017), "Interaction of task difficulty and gender stereotype threat with a spatial orientation task in a virtual nested environment", *Learning and Motivation*, n. 57, pp. 22-35.
- Ardila A., Rosselli M. (2011), "Gender differences in cognitive development", *Developmental Psychology*, vol. 47, n. 4, pp. 984-990.
- Barroso C. et al. (2021), "A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement", *Psychological Bulletin*, vol. 147, n. 2, pp. 134-168.
- Bian L. et al. (2017), "Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests", *Science*, n. 355, pp. 389-391.
- Ceci S. J. et al. (2014), "Women in academic science: a changing landscape", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 15, n. 3, pp. 75-141.
- Cirillo D. (2020), "Sex and gender differences and biases in artificial intelligence for biomedicine and healthcare", <https://doi.org/10.1038/s41746-020-0288-5>.
- Clements D.H. (1999), "Subitizing: What Is It? Why Teach It?", *Teaching Children Mathematics*, vol. 5, n. 9, pp. 400-405.
- De Beni R., Carretti B., Moè A., Pazzaglia F. (2014), "Psicologia della personalità e delle differenze individuali", il Mulino, capitolo 6.
- Eccles J. et al. (1993), "Age and gender differences in children's self- and task perception during elementary school", *Child development*, vol. 64, n. 3, pp. 830-847.
- Girelli L. (2022), "What does gender has to do with math? Complex questions require complex answers", *Journal of Neuroscience Research*, doi: 10.1002/jnr.25056.
- Gonzales A.M. et al. (2021), "The effect of gender stereotypes on young girls' intuitive number sense", <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258886>.

- Halberda J., Feigenson L. (2008), "Number Sense": The Approximate Number System in 3-, 4-, 5-, and 6-Year-Olds and Adults", *Developmental Psychology*, vol. 44, n. 5, pp. 1457-1465.
- Lietz P. (2006), "A meta- analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level", *Studies in Educational Evaluation*, n. 32, pp. 317-344.
- Linn M.C. e Petersen A.C. (1985), "Emergence and Characterization of Sex Differences in Spatial Ability: A Meta-Analysis", *Child Development*, n. 56, pp. 1479-1498.
- Logan S., Johnston R. (2009), "Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie", *Journal of research in reading*, vol. 32, n. 2, pp. 199-214.
- Lucangeli D. (2019), "cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere", Erikson.
- Luttenberger S. et al. (2018), "Spotlight on math anxiety", *Psychology Research and Behavior Management*, pp. 311-322.
- McGeown S. et al. (2011), "Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account?", *Journal of research in reading*, vol. 35, n. 3, pp. 328-336.
- Meibohm B. et al. (2002), "How Important Are Gender Differences in Pharmacokinetics?", *Clin Pharmacokinet*, vol. 41, n. 5, pp. 329-342.
- Miller A.E.J. et al. (1993), "Gender differences in strength and muscle fiber characteristics", *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, n. 66, pp. 254-262.
- Moè A. (2012), "Gender difference does not mean genetic difference: Externalizing improves performance in mental rotation", *Learning and Individual Differences*, vol. 22, n. 1, pp. 20-24.
- Pazzaglia F. e De Beni R. (2001), "Strategies of processing spatial information in survey and landmark-centred individuals", *European Journal of Cognitive Psychology*, vol. 13, n. 4, pp. 493-508.
- Piccinelli M. e Wilkinson G. (2000), "Gender Differences in Depression - critical review", *British Journal of Psychiatry*, n. 177, pp. 486-492.

- Ryokai k. et al. (2013), "Assessing multiple object tracking in young children using a game", *Education Tech Research Dev*, n.61, pp. 153-170.
- Semerato C. et al. (2020), "The role of cognitive and non-cognitive factors in mathematics achievement: The importance of the quality of the student-teacher relationship in middle school", <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231381>.
- Torres A. et al. (2006), "Gender differences in cognitive functions and influence of sex hormones", *Actas Esp Psiquiatr*, vol. 34, n. 6, pp. 408-415.

Capitolo 3

- Agostinetto L. (2013), "Educare - epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa", *Pensa multimedia*.
- Ariès P. (1996), "Padri e figli nell'Europa medievale e moderna", *Economica Laterza*.
- Bandura A. (1977), "Social Learning Theory", *Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ*.
- Caroli D. (2014), "Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Ottocento e Novecento", *Milano: Franco Angeli*.
- Darling J. (1986), "Child-centred, Gender-centred: a criticism of progressive curriculum theory from Rousseau to Plowden", *Oxford Review of Education*, vol. 12, n. 1, pp. 31-40.
- Huneke V. (1991), "Intensità e fluttuazioni degli abbandoni dal XV al XIX secolo", *Publications de l'École Française de Rome*, n. 140, pp. 27-72.
- Leonelli S. (2011), "La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione", *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, n. 6, pp. 1-15.
- Merlo G. (2012), "La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento", *Franco Angeli*.
- Saraceno C. (2017), "L'equivoco della famiglia", *Editori Laterza*.
- Wiesner-Hanks M.E. (2017), "Le donne nell'Europa moderna", *Piccola biblioteca Einaudi*.

Capitolo 4

- Cretella C. et al. (2013), “Generi in relazione - scuole, servizi educativi 0/6 e famiglia in Emilia Romagna”, Loffredo Editore.
- Gianini Belotti E. (1973), “Dalla parte delle bambine”, Feltrinelli.
- Koenig A. M. (2018), “Comparing prescriptive and descriptive gender stereotypes about children, adults and the elderly”, *Frontiers in Psychology*, n. 9, doi: 10.3389/fpsyg.2018.01086.
- Prentice D.A. e Carranza E. (2002), “What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: the contents of prescriptive gender stereotypes”, *Psychology of Women Quarterly*, n. 26, pp. 269–281.
- Thompson E.H.J. e Pleck J.H. (1986), “The structure of male role norms”, *The American Behavioral Scientist*, vol. 29, n. 5, pp. 531-543.

Capitolo 5

- Capogna A. (2011), “Il disegno infantile: dallo scarabocchio alla figura umana. Principi guida per la valutazione.”, *Psico-Pratika*, n. 69, pp. 1-9.
- Gianini Belotti E. (1973), “Dalla parte delle bambine”, Feltrinelli.

SITOGRAFIA

Capitolo 1

- [https://it.wikipedia.org/wiki/Genere_\(scienze_sociali\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Genere_(scienze_sociali))
- <https://www.aicpe.org/2021/01/osservatorio-aicpe/#:~:text=Nel%202019%20in%20Italia%20sono,costante%20da%20circa%20cinque%20anni.>
- https://www.cosmeticaitalia.it/documenti/a_centrostudi/beauty_report/Rapporto-2020_completo.pdf
- <https://www.censis.it/sicurezza-e-cittadinanza/respect/il-talento-femminile-mortificato#:~:text=In%20Italia%20le%20donne%20che,1%25%20del%20totale%20degli%20occupati.>
- https://www.google.com/search?q=genere&rlz=1C1GCEA_enIT1010IT1010&oq=genere&aqs=chrome.0.69i59l2j0i131i433i512j0i512l7.824j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- <https://www.issalute.it/index.php/la-salute-dalla-a-alla-z-menu/d/disturbi-dell-alimentazione>
- https://www.istat.it/it/files//2015/06/Violenze_contro_le_donne.pdf
- <https://www.istat.it/it/files//2019/11/Report-stereotipi-di-genere.pdf>
- <https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>
- https://www.istat.it/it/files//2022/11/REPORT-VITTIME-DI-OMICIDIO_2021.pdf
- <https://www.istat.it/storage/ASI/2022/capitoli/C08.pdf>
- <https://www.shopdisney.it/regali>
- https://www.treccani.it/enciclopedia/gender-genere_%28Dizionario-di-filosofia%29/
- <https://www4.uninsubria.it/on-line/home/naviga-per-profilo/personale-ta/pari-opportunita/documento300734.pdf>

Capitolo 2

- <https://www.doveecomemicro.it/enciclopedia/anatomia/cervello-sistema-nervoso>

- <http://www.urbanchildinstitute.org/why-0-3/baby-and-brain>
- <https://www.zerotothree.org/resource/are-there-any-differences-in-the-development-of-boys-and-girls-brains/>

Capitolo 3

- <https://gruppocrc.net/documento/la-crc/>
- <https://population.un.org/dataportal/data/indicators/19/locations/380/start/1950/end/2022/line/linetimeplot>
- <https://population.un.org/dataportal/data/indicators/57/locations/380/start/1950/end/2022/line/linetimeplot>
- <https://webpub.istat.it/progetto/storia-demografica-italia/documento>
- http://www.bibliolab.it/scuola/analfabeti_italia.htm
- https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2013-0074_IT.html
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/10/15/13G00163/sg>
- <https://www.istat.it/it/files/2017/11/ISTANBUL-Convenzione-Consiglio-Europa.pdf>
- <https://www.lenius.it/famiglie-italiane/2/>
- <https://www.miur.gov.it/documents/20182/49973/Piano+d%E2%80%99azione+straordinario+contro+la+violenza+sessuale+e+di+genere.pdf/ba905888-4c67-4c5d-80d9-3d92d8ff60f1?version=1.0&t=1476197758351>
- <https://www.miur.gov.it/obbligo-scolastico#:~:text=%2D%20Legge%2027%20dicembre%202006%2C%20n.diciottesimo%20anno%20d'et%C3%A0%20%E2%80%9C>
- <https://www.ottocentoferrarese.it/crediti/item/60-alfabetizzazione.html>
- https://www.treccani.it/export/sites/default/scuola/lezioni/storia/DONNE_900_lezione.pdf

Capitolo 4

- https://www.agi.it/cronaca/ocse_rapporto_insegnamento_uomini_donne_disparit-1611141/news/2017-03-22/#:~:text=La%20percentuale%20di%2

[0insegnanti%20maschi,il%2022%25%20dei%20155.705%20totali](#)

Capitolo 5

- <https://www.igeacps.it/courses/seminario-gratuito-linterpretazione-del-disegno-infantile/>
- <https://www.ospedalebambinogesu.it/disegno-spontaneo-nel-bambino-111862/#:~:text=Intorno%20ai%20tre%20anni%2C%20il,che%20raffiguran%20gambe%20e%20braccia>