



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Scuola di
Studi Umanistici
e della Formazione

Corso di Laurea in Scienze della
Formazione Primaria

**Progetti di parità.
Una ricerca di percorsi didattici di
educazione al genere nella scuola
dell'infanzia e primaria attuati in
sette regioni italiane.**

Relatrice
Ch.ma Prof.ssa Simonetta Ulivieri

Candidata
Laura Goffi

Anno Accademico 2018/2019

Alle donne della mia famiglia

Indice

Introduzione	9
Capitolo I Educare alla parità di genere	13
1.1 Motivazioni pedagogiche e sociali	15
1.2 Normativa di riferimento	22
1.2.1 Uno sguardo alla normativa internazionale ed europea	22
1.2.2 Normativa italiana.....	31
1.3 Analisi degli stereotipi.....	36
1.3.1 Ambiente familiare	37
1.3.2 Giochi e giocattoli.....	42
1.3.3 Letteratura per l'infanzia.....	46
Capitolo II Progetti per l'abbattimento degli stereotipi di genere	54
2.1 Analisi progettuale	56
2.1.1 Selezione dei progetti e criteri di presentazione	56
2.1.2 Arco temporale: motivazioni	57
2.2 Progetti in Toscana	59
2.2.1 <i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	60
2.2.2 <i>Abbattiamo gli stereotipi di genere partendo dalle scuole</i>	65
2.2.3 <i>Storie di un altro genere. Dire, fare, creare le pari opportunità</i>	74
2.2.4 <i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	77
2.3 Progetti in Piemonte	82
<i>Quante donne puoi diventare? Nuovi modelli per bambine e bambini nelle scuole di Torino</i>	82
2.4 Progetti in Lombardia.....	87
<i>ImPARIascuola</i>	87
2.5 Progetti in Friuli-Venezia Giulia.....	104
<i>Pari o dispari? Il gioco del rispetto</i>	104
2.6 Progetti in Emilia-Romagna.....	111
<i>Da femmina e da maschio. Un progetto sull'identità e le differenze di genere nella scuola dell'infanzia</i>	111

2.7	Progetti in Liguria	115
	<i>St.E.P. - Stereotipi, Educazione, Pari opportunità</i>	115
2.8	Progetti in Puglia	119
	Le esperienze dell'associazione Astrea.....	119
2.9	Progetti in Sardegna	123
	<i>Scuola differente</i>	123
2.10	Progetti relativi a più regioni.....	127
	Il progetto-inchiesta <i>Ma il cielo è sempre più blu</i>	127
Capitolo III Metodologia di ricerca.....		131
3.1	Il metodo dell'intervista qualitativa: riferimenti teorici	133
3.2	Selezione degli intervistati e risorse	140
Capitolo IV I risultati delle interviste.....		144
4.1	L'articolazione dei progetti	146
	4.1.1 Partecipanti e attività.....	146
	4.1.2 Metodologie	150
	4.1.3 Tempi e spazi	153
4.2	Gli obiettivi.....	156
4.3	Educare al genere a scuola	159
4.4	I risultati	163
4.5	Le insegnanti e delle educatrici	166
4.6	Le opinioni dei genitori	169
4.7	Effetti a breve e lungo termine	176
Capitolo V Parità di genere: una proposta didattica		181
5.1	Riflessioni sulla ricerca	183
	5.1.1 Punti di forza emersi dall'analisi progettuale.....	183
	5.1.2 Riferimenti alle Indicazioni nazionali.....	188
5.2	Una proposta didattica per la scuola dell'infanzia	193

Conclusioni	206
Bibliografia	208
Sitografia.....	215
Appendice 1 Documentazione dei progetti	219
Appendice 2 Le interviste	259
Appendice 3 Tabelle di rilevazione.....	378

Introduzione

Questa tesi si propone di approfondire alcuni progetti didattici di educazione al genere, realizzati in scuole primarie e dell'infanzia di diverse regioni italiane. Dal terzo anno di Università, frequentando le lezioni di Sociologia dell'Educazione, Pedagogia dell'Infanzia e Metodologie del Gioco e dell'Animazione, ho avuto modo di affacciarmi al tema delle differenze e degli stereotipi di genere, constatando quanto ancora oggi permangano nella nostra società. Ho deciso così di intraprendere la stesura di questa tesi, con l'intento di indagare sulle iniziative di promozione della parità a scuola. Il lavoro si è concentrato sulle attività dedicate alla fascia d'età di mia competenza, in linea con il percorso di studi. La tesi si compone di cinque capitoli. Il primo capitolo è di carattere teorico ed analizza alcuni temi chiave che legano il genere al mondo dell'istruzione. In principio, si evidenziano le motivazioni pedagogiche che argomentano la necessità di condurre interventi didattici mirati all'eliminazione degli stereotipi di genere. Si prosegue con uno sguardo alla normativa riguardante la parità tra uomini e donne, mostrando come questo tema sia entrato progressivamente tra gli obiettivi formativi dei contesti educativi. Si fa riferimento sia alla legislazione internazionale, sia a quella statale, esplicitando luci ed ombre delle iniziative avviate, attraverso alcuni raffronti tra teoria e risultati pragmatici. Si conclude approfondendo alcuni tra i fattori di condizionamento ai modelli di genere: la famiglia, i giochi e i giocattoli e la letteratura per l'infanzia. Il secondo capitolo presenta una carrellata di progetti didattici, descritti nella loro articolazione fase per fase. Si parte dall'esplicitazione dei criteri di selezione e presentazione delle esperienze scelte, per poi illustrarne il contenuto. Vengono descritti tredici progetti, svolti in scuole dell'infanzia e primarie di dieci regioni italiane. Gli interventi rientrano in un arco temporale che va dal 2003 al 2019. Il terzo capitolo spiega il metodo dell'intervista qualitativa semi-strutturata, utilizzata per approfondire alcuni dei progetti precedentemente esposti. Avvalendosi della bibliografia di riferimento, vengono specificati

l'atteggiamento dell'intervistatrice e le fasi del lavoro. Inoltre, viene esplicitata la modalità di selezione degli intervistati, gli strumenti ed i temi scanditi dalle domande poste. Sono state effettuate sedici interviste, relative a tredici percorsi didattici, e sono stati posti sette quesiti principali. Il quarto capitolo analizza i risultati emersi dalle interviste. Ogni paragrafo è connesso ad una domanda, scandendo i principali temi approfonditi. Si inizia dall'articolazione dei progetti, guardando in particolare alla loro durata, ai soggetti coinvolti, agli spazi, alle tipologie di attività ed alle metodologie utilizzate. Si prosegue esaminando gli obiettivi prefissati e le motivazioni che hanno spinto a trattare a scuola il tema del genere. Successivamente, si descrive quanto emerso in merito ai risultati dei progetti, focalizzandosi sull'avvenuto raggiungimento degli scopi e sugli eventuali cambiamenti osservati sui discenti. Vengono anche presi in esame il ruolo e l'atteggiamento del corpo insegnante e le opinioni dei padri e delle madri sugli interventi didattici. Ogni tematica è presentata operando un confronto tra le varie interviste, mettendo in luce i dati ricorrenti. La scrittura è arricchita da alcune citazioni, tratte direttamente dai testi orali raccolti. Il quinto capitolo filtra le positività emerse dalla ricerca, mettendo in evidenza punti di forza progettuali e metodologie efficaci per la conduzione di percorsi didattici in ottica di genere. In seguito, facendo riferimento alle *Indicazioni Nazionali*, si chiariscono i campi di esperienza ed i traguardi implicati nelle attività di promozione della parità. Si presenta infine una proposta didattica, ideata per una sezione mista di una scuola dell'infanzia. Questa tesi include tre appendici. La prima contiene la documentazione dei progetti, integrale o tramite rimandi sitografici. La seconda presenta le sbobinate delle interviste, ognuna organizzata in un testo unico, così da consentirne una scorrevole lettura. L'ultima appendice mostra alcune tabelle, in cui sono stati inseriti i dati emersi dalle interviste.

Capitolo I

Educare alla parità di genere

1.1 Motivazioni pedagogiche e sociali

I progetti volti all'eliminazione degli stereotipi di genere non avrebbero ragione di esistere senza la presenza di argomentazioni pedagogiche e sociali, che provino la necessità e l'importanza di condurli. *In primis*, questi percorsi promuovono una riflessione su di sé, innescando nei partecipanti un pensiero sulle proprie caratteristiche e preferenze. Viene incoraggiato negli individui un ragionamento sull'autopercezione, cercando di capire il modo in cui essa si forma. La costruzione dell'identità è un complesso processo in continua evoluzione, al quale contribuiscono molteplici fattori. Si tratta di condizionamenti ambientali, sociali e culturali che influenzano la visione di sé. Nel proprio percorso di formazione identitaria, interviene sia il concetto di uguaglianza, sia quello di diversità, in quanto ci si riconosce simili agli altri in una certa misura ed al contempo si è consci della propria unicità. La percezione di sé consta nell'operare una negoziazione tra questi due aspetti, differenziandosi attraverso le proprie peculiarità ed abilità¹. Tuttavia, la personalità non è autodefinita dal soggetto, poiché risente dell'influenza del *setting* sociale di appartenenza. In epoca contemporanea, persistono dinamiche culturali in grado di strutturare l'identità in base al sesso. La costruzione di sé si modella rispondendo a processi di disciplinamento dovuti al genere. Questo concetto fa riferimento alle aspettative sociali sull'essere maschio e femmina, che si traducono in atteggiamenti e valori condivisi che esprimono dispositivi etici, estetici ed educativi². L'ambiente in cui si vive propone delle vere e proprie rappresentazioni rispetto a come l'uomo e la donna dovrebbero essere, condizionando il percorso di

¹ Cfr. BIEMMI I., *Educare alla parità: proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Edizioni Conoscenza, Roma 2012, pp. 19-20.

² Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*, FUP, Firenze 2010, pp. 43-44.

individuazione personale³. Questi meccanismi di costruzione sociale dell'identità giocano un ruolo fondamentale nella definizione del soggetto, andando ad incidere sulle proprie scelte, opinioni e raffigurazioni mentali:

“Il genere, da intendersi come processo, produce identità (a volte costrittive), definisce criteri di inclusione ed esclusione, plasma le traiettorie biografiche delle persone, influenzando preferenze [...] e favorendo meccanismi di esclusione e auto-esclusione rispetto a lavori o settori del mercato non considerati consoni all'uno o all'altro genere⁴.”

In particolare, tra i tratti distintivi dell'identità di genere, si rintracciano ambiti quali il lavoro e l'istruzione. Quanto atteso a livello sociale dal femminile e dal maschile si riversa anche nella scelta formativa e professionale, andando a definire una separazione di campi d'azione. Si verifica il fenomeno dell'auto segregazione formativa, ovvero una volontaria predilezione delle ragazze e dei ragazzi per determinati indirizzi di studio. Nel primo caso, si registra una preferenza per l'ambito educativo, linguistico ed umanistico⁵. Nel secondo, si opta in maniera preponderante per le materie tecnico-scientifiche. Tale divisione rispecchia le diseguaglianze di genere insite nel sistema scolastico stesso⁶. Questa realtà ha conseguenze nel futuro occupazionale, denotando la femminilizzazione o maschilizzazione di alcuni ambienti lavorativi. Un esempio lampante è costituito dal mondo della scuola, nel quale il corpo docente è prettamente composto da donne⁷. Dai risultati OCSE TALIS del 2018, emerge che in Italia il 78% delle insegnanti è di sesso femminile, pari ad un 10% in più rispetto alla media degli altri

³ Cfr. CECCHI M., *Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell'identità di genere in una scuola dell'infanzia e primaria*, in S. ULIVIERI (a cura di), *Educazione al femminile: una storia da scoprire*, Guerini scientifica, Milano 2007, p. 298.

⁴ Cfr. ABBATECOLA E., STAGI L., *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'Infanzia*, Rosenberg & Sellier, Torino 2017, p. 46.

⁵ Cfr. GUERRINI V., *Educazione e differenza di genere, una ricerca nella scuola primaria*, ETS, Pisa 2017, p. 51.

⁶ Cfr. BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2016, p. 65.

⁷ *Ivi*, pp. 72-73.

Paesi⁸.

Alla luce di queste dinamiche, la conduzione di progetti di educazione al genere è motivata dal bisogno di prevenire la segregazione formativa. È opportuno che la scuola si occupi di queste tematiche, poiché costituisce uno dei principali soggetti di orientamento professionale⁹. Contribuiscono ad ispirare le scelte anche i soggetti *spontanei* (famiglia, coetanei, *mass media*)¹⁰, tuttavia l'istituzione scolastica si occupa intenzionalmente di indirizzare il futuro di studenti e studentesse. L'impegno dell'istruzione deve essere improntato all'accompagnare maschi e femmine in questo tipo di decisioni, in base alle proprie inclinazioni e potenzialità e non secondo una conformazione alle tradizionali gabbie di genere. Un lavoro didattico in questo senso è in grado di sviluppare scelte occupazionali più libere e diversificate, in linea con l'identità personale e non motivate dal soddisfare le aspettative sociali.

Alcune rappresentazioni mentali relative al femminile ed al maschile vanno a creare vere e proprie generalizzazioni, stigmatizzando queste due categorie. Nascono così gli stereotipi di genere, che definiscono tratti che caratterizzano rispettivamente gli uomini e le donne. Essi vengono differenziati in base al sesso, attraverso peculiarità attribuite all'uno o all'altro. Queste semplificazioni rimandano a modelli di genere, che costituiscono una sorta di persona ideale a cui aspirare. Estremizzando queste idee, si giunge agli stereotipi sessisti, che riguardano discriminazioni dovute al confronto tra i generi¹¹. Secondo questa ottica,

⁸ L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico ha rilevato con l'indagine sull'insegnamento e l'apprendimento OCSE TALIS 2018 che in Italia il personale docente femminile è pari al 78%, dato numericamente superiore rispetto alla media degli altri Paesi OCSE del 68%. Cfr. <https://miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-risultati-dell-indagine-sull-insegnamento-e-l-apprendimento-ocse-talis-2018> (12/12/2019).

⁹ *Ivi*, pp. 71-72.

¹⁰ Cfr. MAROSTICA F., *Lo sguardo di Venere. Orientamento formativo o Didattica orientativa/orientante per la costruzione di competenze orientative di base*, Labanti e Nanni, Bologna 2011, p. 16.

¹¹ Cfr. ABBATECOLA E., STAGI L., *Pink is the new black*, *op. cit.*, pp. 49-50.

si intende sostenere una divisione anche a livello di ruoli, per motivazioni di tipo biologico. Nel corso della storia, si presentano frequentemente argomentazioni atte a provare l'inferiorità fisiologica della donna rispetto all'uomo, per via di presunte evidenze scientifiche. Queste tesi sono in realtà viziate da pregiudizi inattendibili, che producono esclusioni dei soggetti femminili da molteplici campi d'azione¹². Tutto ciò reca come conseguenza una disparità uomo-donna, vissuta a livello sociale, politico e lavorativo. Le teorie femministe del secondo Novecento hanno denunciato che le diversificazioni tra i sessi costituiscono un pretesto per giustificare le diseguaglianze e la subordinazione femminile¹³. Ammettendo per vera la naturalità delle differenze di genere, essa diventa un vero e proprio imperativo morale¹⁴. In tal modo, viene imposto un ordine di genere, che segna una gerarchia che legittima i rapporti di potere. Questo disequilibrio investe molti ambiti, provocando una divisione sessuale delle attività professionali e domestiche ed aspettative diversificate a livello di relazioni affettive ed interazioni sociali¹⁵. In tal modo, non vengono garantite pari opportunità, poiché entrambi i sessi tenderanno a sentirsi limitati dai condizionamenti e dalle aspettative culturali, sia a livello pragmatico che psicologico.

Sorgono così ulteriori ragioni per mettere in atto progetti sul genere a scuola, ovvero la prevenzione della formazione e del consolidamento degli stereotipi di genere nei bambini e nelle bambine. Se l'intervento ha successo nel raggiungere questi obiettivi, nella vita adulta la visione del femminile e del maschile sarà connotata da parità e maggior rispetto, così da ridurre le discriminazioni e conseguire uguali opportunità. Infatti, l'educare al genere si focalizza sull'approfondire la conoscenza

¹² Cfr. BIEMMI I., *Bambini, bambine e condizionamenti di genere*, in T. ZAPPATERA, R. BIAGIOLI (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa 2010, p. 317.

¹³ Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne*, op. cit., p. 45.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Cfr. ABBATECOLA E., STAGI L., *Pink is the new black*, op. cit., pp. 47-48.

di se stessi, del proprio vissuto e sulla decostruzione delle idee stereotipate¹⁶. Come ben esplicita Biemmi:

“Laddove l’educazione di genere è invece pensata, organizzata, concordata, ovvero laddove è ottimale, prevede percorsi costruiti *ad hoc* – piani di lavoro agiti dalla scuola, ma anche enti del sistema formativo integrato – finalizzati a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all’identità di genere, ai ruoli e alle relazioni di genere, e promuovere la costruzione individuale del soggetto, riconosciuta nella sua infinita processualità¹⁷.”

Mirare all’uguaglianza di genere è fondamentale non soltanto dal punto di vista etico, ma anche in vista di un progresso umano positivo e sostenibile. Secondo questa prospettiva, l’istruzione viene identificata come uno degli enti decisivi per la promozione delle pari opportunità¹⁸. Difatti, il sistema scolastico, sostenuto dagli studi di Pedagogia, si propone di educare e formare una società futura migliore, nella quale ognuno possa realizzare le proprie aspirazioni, senza limitazioni dovute agli stereotipi di genere. I percorsi didattici per favorire le pari opportunità agiscono anche in questa ottica, poiché si concentrano spesso sul miglioramento della qualità dell’insegnamento. Le attività non sono quindi rivolte soltanto alle classi e sezioni, ma vengono attuati momenti formativi anche per il corpo docente. Ciò accade per il fatto che i due principali canali di trasmissione degli stereotipi sessisti a scuola sono i libri di testo e gli/le insegnanti. Da un lato i primi risultano ancora impregnati da divisioni di ruoli tra figure maschili e femminili, innescando negli alunni e nelle alunne processi di identificazione. I maestri e le maestre invece, spesso mossi da preconcetti incamerati, trattano in maniera diseguale i bambini e le bambine¹⁹. Si identificano quindi come obiettivi primari sia una revisione dei contenuti delle discipline scolastiche e dei libri di testo, sia un aggiornamento dei docenti, così da

¹⁶ *Ivi*, p. 51.

¹⁷ Cfr. BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere*, *op. cit.*, pp. 46-47.

¹⁸ Cfr. BIEMMI I., *Educare alla parità*, *op. cit.*, p. 62.

¹⁹ Cfr. BIEMMI I., *Bambini, bambine e condizionamenti di genere*, *op. cit.*, pp. 322-325.

fornire strumenti critici contro le stereotipie dell'attività didattica quotidiana²⁰. Ripensare le proprie pratiche educative, riconoscendo i propri condizionamenti culturali, talvolta inconsapevoli, permette di auto-criticarsi e pensare a strategie per migliorare la propria professionalità. Difatti, tra i temi ricorrenti della formazione in Pedagogia di genere, destinata agli/le insegnanti, troviamo il riconoscimento dei modelli di genere interiorizzati, l'importanza dell'uso di un linguaggio sessuato, la revisione del curriculum in ottica meno maschile, i metodi di decostruzione dell'immaginario stereotipato²¹. Risulta quindi opportuno lavorare sul corpo docente, in quanto se questo è portatore di pregiudizi, non potrà esserci coerenza educativa nelle attività con la classe/sezione. Gli insegnanti rivestono un ruolo decisivo nella rappresentazione del maschile e del femminile, poiché instaurano una relazione privilegiata con il gruppo, attraverso scambi linguistici e pratiche pedagogiche²². Lavorare sul genere a scuola si lega anche all'infondere nei discenti uno spirito democratico, che promuova pari diritti. Come spiega Pace, è importante porre particolare attenzione a queste tematiche:

“Una riflessione pedagogica sul carattere democratico degli strumenti, dei metodi e dei contenuti della formazione come percorso di consapevolezza dei diritti umani, come divenire pratica ed esercizio di convivenza civile, si configura nel quadro odierno della progettualità educativa come una priorità delle agenzie formative, in particolar modo della scuola, che in ogni suo ordine e grado deve rispondere alla sfida democratica contemporanea²³.”

Numerosi studi hanno dimostrato che già a partire dalla fascia d'età 3 – 6, i bambini e le bambine hanno subito condizionamenti culturali ed incamerato stereotipi di genere. Si osserva un immaginario connotato da una divisione del lavoro femminile e maschile, rispettivamente domestico ed extradomestico. Vengono espresse

²⁰ *Ivi* p. 326.

²¹ Cfr. BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere, op. cit.*, p. 45.

²² Cfr. ABBATECOLA E., STAGI L., *Pink is the new black, op. cit.*, pp. 56-57.

²³ PACE R., *Maestri e maestre di democrazia? L'impegno e le responsabilità pedagogiche*, in R. BIAGIOLI, T. ZAPPATERRA (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa 2010, p. 337.

differenziazioni di genere nelle opinioni riguardanti gli sport, i giocattoli, i colori²⁴. Anche le aspettative e i desideri sul proprio futuro lavorativo risultano influenzate dai modelli di genere. Secondo una ricerca di Guerrini sulla scuola primaria, le femmine aspirano maggiormente a professioni estetiche e di cura, mentre i maschi prediligono occupazioni scientifiche, tecniche, sportive o legate al servizio militare²⁵. Inoltre, si registra che bambini e bambine abbiano già incamerato preconcetti relativi a lavori “da maschi” e “da femmine”²⁶. Acquisita la consapevolezza della presenza di idee stereotipate, già a partire dalla scuola dell’infanzia, si giunge alla conclusione di quanto sia necessario attuare interventi per l’eliminazione di questi condizionamenti. È importante iniziare prima che i modelli di genere si siano radicati profondamente nell’ideologia dei bambini e delle bambine, altrimenti il lavoro di destrutturazione risulterà più complesso. Difatti, il passare del tempo sedimenta sempre più saldamente le convinzioni acquisite ed i pregiudizi interiorizzati. Secondo questa prospettiva, l’educazione si fa garante e strumento di libertà d’azione e di scelta per il futuro di alunni ed alunne. Come esplicita Cecchi, parlando di una sua ricerca relativa a discenti della scuola dell’infanzia e primaria:

“Credo che il fine ultimo di questo studio sia stato raggiunto: dimostrare la necessità di un intervento tempestivo da parte delle famiglie e delle scuole, atto a scardinare identità fortemente stereotipate ed evitare che i soggetti in formazione siano costretti ad aderire ad esse. Il processo di acquisizione dell’identità è già abbastanza difficoltoso e non privo di problemi per il bambino e la bambina: abbiamo il dovere di evitare loro che, sul loro percorso formativo, si accumulino degli ostacoli assolutamente gratuiti e removibili, come quelli determinati dalle restrizioni di genere²⁷.”

²⁴ Cfr. CECCHI M., *Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell’identità di genere in una scuola dell’infanzia e primaria*, op. cit., pp. 304-311.

²⁵ Cfr. GUERRINI V., *Educazione e differenza di genere*, op. cit., pp. 151-166.

²⁶ *Ivi*, pp. 171-173.

²⁷ Cfr. CECCHI M., *Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell’identità di genere in una scuola dell’infanzia e primaria*, op. cit., p. 312.

1.2 Normativa di riferimento

1.2.1 Uno sguardo alla normativa internazionale ed europea

A partire dal secondo dopoguerra, lo scenario internazionale ha iniziato a rivolgere maggiore attenzione ai diritti umani ed all'*empowerment* femminile. Alcuni organi dell'ONU si sono occupati di mettere in luce le pari opportunità, attraverso diversi accordi programmatici. Nel 1946, per iniziativa del Consiglio Economico e Sociale, si stabilisce di istituire la *Commissione sulla Condizione Femminile*. Essa ha il compito di redigere *report* e raccomandazioni, al fine di far valere i diritti delle donne e rinforzare le pari opportunità²⁸. Quest'ultimo tema viene ribadito due anni dopo, mediante la Dichiarazione universale dei diritti umani dell'Assemblea Generale. Gli articoli 1 e 2 specificano chiaramente libertà, dignità e diritti, quali aspetti appartenenti a tutti gli esseri umani, senza alcuna distinzione di sesso, religione, lingua, opinione politica²⁹. Con il passare del tempo, si acquista progressivamente consapevolezza sulle discriminazioni di genere, constatando la necessità di azioni volte a contrastarla. Così nel 1967, l'ONU adotta la *Dichiarazione per l'eliminazione della Discriminazione contro le Donne*. Questo documento denuncia l'ingiustizia della disparità uomo-donna, incoraggiando l'eliminazione delle normative che discriminano i soggetti femminili³⁰. Proseguendo sulla scia di questi interventi, nel 1979 l'Assemblea Generale sottoscrive la CEDAW (*Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti delle donne*)³¹. Si tratta di un patto internazionale che

²⁸ BIEMMI I., *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino 2010, p. 51.

²⁹ Cfr. con il testo della Dichiarazione universale dei diritti umani, reperibile al link: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=itn> (14/9/2019).

³⁰ BIEMMI I., *Educazione sessista, op. cit.*, pp. 51-52.

³¹ *Ibidem*.

dà specifiche indicazioni, al fine di raggiungere uguali diritti per entrambi i sessi. Gli Stati che lo sottoscrivono devono stilare un *report* ogni quattro anni, così da dimostrare di aver tenuto fede all'impegno preso. Con questa Convenzione, lo sguardo operativo si amplia verso il campo dell'istruzione, iniziando a fare riferimento ad essa per la promozione dell'uguaglianza di genere. La CEDAW è un documento fondamentale, sia perché è vincolante a livello internazionale, sia dal momento che pone in luce per la prima volta la valenza dell'educazione mista per l'abbattimento delle concezioni stereotipate³². In particolare, l'articolo 11 afferma l'importanza di pari condizioni di orientamento professionale ed accesso agli studi per ragazzi e ragazze. L'educazione viene identificata come l'ambito atto ad occuparsi dell'eliminazione delle concezioni stereotipate, attraverso l'adattamento dei metodi pedagogici e dei programmi scolastici³³.

A partire dal 1975, si sono susseguite periodicamente sei Conferenze Mondiali sulle Donne, che hanno sancito uno spazio di dialogo tra le nazioni, uno scambio di informazioni e dati sulla questione femminile³⁴. Nella prima conferenza, tenutasi a Città del Messico, vengono elaborate alcune proposte, tra cui la Dichiarazione sulla parità delle donne ed un Programma d'azione mondiale. Questi documenti sostengono l'importanza femminile nel contribuire allo sviluppo sociale ed alla promozione di una cultura di pace. Sanciscono inoltre la necessità di avere pari opportunità non solo a livello legislativo, ma anche in materia di istruzione e lavoro. In accordo con questo evento, l'ONU dichiara il periodo 1976 – 1985 “Decennio delle Nazioni Unite per le Donne: parità, sviluppo, pace”³⁵. In linea con i principi, sopracitati, questo lasso di tempo dà avvio ad una serie di iniziative, che saranno

³² Cfr. BIEMMI I., *Gabbie di genere, op. cit.*, p. 57.

³³ Cfr. BIEMMI I., *Educare alla parità, op. cit.*, pp. 62-63.

³⁴ Le Conferenze Mondiali sulle Donne si sono tenute rispettivamente a Città del Messico (1975), Copenhagen (1980), Nairobi (1985), Pechino (1995), New York (2005) e Milano (2015).

³⁵ Cfr. BIEMMI I., *Educazione sessista, op. cit.*, pp. 52-54.

prese in esame durante la Conferenza di Nairobi nel 1985³⁶. Di particolare rilevanza risulta anche la IV Conferenza Mondiale sulle Donne del 1995, nella quale vengono elaborate la Dichiarazione di Pechino ed una “Piattaforma d’azione” per favorire l’autodeterminazione femminile³⁷. Quest’ultimo documento incoraggia gli Stati ad agire in ambito economico, politico e sociale secondo un’ottica di *gender mainstreaming*³⁸. Questo diventa un termine chiave dell’esperienza mondiale volta all’uguaglianza di genere:

“È diventato uno slogan, una meta, uno strumento, tante modalità strategiche di operare, un bisogno e un punto di riferimento imprescindibile per l’itinerario intrapreso verso la realizzazione di una parità di genere indispensabile ad uno sviluppo sostenibile. Il *gender mainstreaming* è stato definito [...] come il processo per valutare le implicazioni per donne e uomini di ogni piano d’azione [...]. È una strategia di sviluppo, attuazione e monitoraggio e valutazione delle politiche e dei programmi in un’ottica di genere di tutte le sfere vitali, con il proposito di ottenere eguali benefici per donne e uomini, e con l’obiettivo di rimuovere e cancellare la disuguaglianza di genere³⁹.”

La *Piattaforma* identifica dodici aree problematiche su cui lavorare ed altrettante finalità da conseguire, connesse alle criticità. In particolare, uno degli obiettivi riguarda *L’istruzione e la formazione delle donne*, considerandoli dispositivi fondamentali per lo sviluppo della pace, dell’uguaglianza e delle relazioni paritarie⁴⁰. Questa finalità si suddivide in alcuni sotto-obiettivi, tra cui la promozione di sistemi di istruzione non discriminatori, il miglioramento dell’accesso femminile alla formazione professionale nei settori tecnico-scientifici e la valorizzazione dell’educazione permanente delle ragazze⁴¹. Le due Conferenze successive, denominate “Pechino +10” (2005) e “Pechino +20” (2015), hanno visto

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Cfr. BIEMMI I., *Educare alla parità*, op. cit., p. 63.

³⁸ Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne*, op. cit., p. 133.

³⁹ *Ivi*, cit., p. 146.

⁴⁰ Cfr. BIEMMI I., *Educazione sessista*, op. cit., pp. 53-54.

⁴¹ *Ibidem*.

la condivisione dei risultati relativi al livello di conseguimento degli scopi prefissati e la redazione di ulteriori priorità strategiche. Nell'ultima Conferenza Mondiale sulle Donne si è constatato che sfortunatamente nessun Paese è stato in grado di raggiungere con successo gli obiettivi stabiliti⁴².

In sede dell'UNESCO, viene stabilito il periodo 2001 – 2010 come *Decade internazionale per la cultura di pace e non violenza per i bambini del mondo*. Gli Stati membri elaborano così un programma articolato in 8 punti, al fine di diffondere l'educazione alla pace. In essi rientrano l'istruzione per tutti, concentrandosi specialmente sulle ragazze, il rispetto dei diritti umani e l'uguaglianza tra uomini e donne, attraverso l'eliminazione delle discriminazioni e l'integrazione della prospettiva di genere nelle decisioni politiche ed economiche. La formazione *lifelong learning*, inserendo nei curricula i valori di pace, è considerata un valido strumento per raggiungere questi scopi⁴³.

Concorde alle Conferenze, anche l'ONU, in occasione del *Vertice del Millennio* di New York del 2000, si è posta una serie di propositi da soddisfare entro il 2015⁴⁴. Si tratta di otto macro-obiettivi, indicati dalla sigla OSM (*Obiettivi di Sviluppo del Millennio*), tra cui compaiono l'uguaglianza di genere e l'*empowerment* delle donne⁴⁵. Analizzando i risultati dell'OSM 3⁴⁶, si evidenzia un aumento della partecipazione delle bambine a scuola negli Stati più poveri e un innalzamento della rappresentanza femminile a livello parlamentare⁴⁷. Questo obiettivo ha conferito maggior visibilità al tema delle pari opportunità, tuttavia permangono gravi realtà, quali la scarsa presenza delle donne in campo politico, la violenza di genere e le

⁴² Cfr. BIEMMI I., *Gabbie di genere*, op. cit., pp. 58-59.

⁴³ Cfr. GUETTA S., *Educare a un mondo futuro, alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 113-114.

⁴⁴ Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne*, op. cit., p. 134.

⁴⁵ Cfr. BIEMMI I., *Educare alla parità*, op. cit., p. 61.

⁴⁶ Si fa riferimento al terzo obiettivo di sviluppo del millennio "*Promote gender equality and empower women.*"

⁴⁷ Cfr. <https://www.mdgmonitor.org/> (12/10/2019).

diseguaglianze economiche⁴⁸. L'ONU stabilisce così nel settembre 2015 una nuova Agenda per lo sviluppo sostenibile, con finalità da raggiungere entro il 2030. Vengono approvati 17 obiettivi, indicati dalla sigla SDGs⁴⁹. In particolare, risulta di nostro interesse il quinto, che recita “Raggiungere l’uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e ragazze”. Questo SGD si articola in 9 sotto-obiettivi, tra cui compaiono l’eliminazione di tutte le forme di discriminazione, violenza e sfruttamento, garantire partecipazione e pari opportunità per la *leadership*, migliorare l’uso della tecnologia per l’*empowerment* delle donne, adottare politiche per la promozione della parità di genere⁵⁰.

Guardando al quadro europeo, dalla seconda metà del '900, il tema delle pari opportunità inizia progressivamente ad emergere. In principio, la lente è focalizzata unicamente sulla questione femminile in ambito occupazionale. Ciò è testimoniato dal *Trattato di Roma* del 1957, che all’articolo 119 incamera la *Convenzione* n.100 del 1951 dell’OIL (*International Labour Organization*). Essa stabilisce un’eguale remunerazione a uomini e donne che svolgono lo stesso tipo di lavoro. Tuttavia, gli Stati della CEE interpretano ciò come un mero suggerimento, eludendo le aspettative sorte⁵¹. Durante gli anni '70, sotto la spinta dei movimenti neofemministi, si giunge ad una ricezione giuridica della *Convenzione*. Viene approvato il *Piano d’azione sociale* (1974), che esplicita tra le priorità europee l’equità tra i sessi per la retribuzione e pari condizioni nell’accesso alla professione e alla formazione⁵². A partire dagli anni '80, si dà avvio ad una serie di *Programmi d’azione sulle pari opportunità*⁵³, al fine di realizzare interventi atti a ridurre le

⁴⁸ Cfr. <https://www.aics.gov.it/home-ita/settori/obiettivi-di-sviluppo-sostenibile-sdgs/> (12/10/2019).

⁴⁹ La sigla SDGs indica i 17 “*Sustainable Development Goals*”, essi sono articolati in 169 sotto-obiettivi da conseguire entro il 2030.

⁵⁰ Cfr. <https://www.aics.gov.it/home-ita/settori/obiettivi-di-sviluppo-sostenibile-sdgs/> (12/10/2019).

⁵¹ Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne*, op. cit., p. 130.

⁵² *Ivi*, p. 131.

⁵³ Cfr. BIEMMI I., *Educazione sessista*, op. cit., p. 55.

disuguaglianze ed al contempo ricercarne le cause⁵⁴. Ciò si verifica per rispondere ai richiami della legislazione internazionale⁵⁵. Si susseguono così cinque *Programmi*, nei quali l'attenzione va ad investire gradualmente anche la sfera scolastica. Il primo *Programma* (1982 – 1985) conduce ad una *Risoluzione del Consiglio dei Ministri dell'istruzione* che stabilisce il ruolo chiave dell'istruzione per lo sradicamento degli stereotipi di genere. Viene specificato che è necessario mettere in atto percorsi didattici mirati e sostituire strumenti sessisti (libri di testo e materiale didattico) con altri che valorizzino la parità⁵⁶. Questa *Risoluzione* costituisce il primo documento ufficiale relativo all'orientamento in ottica di genere, poiché mira alla promozione delle pari opportunità di ragazzi e ragazze. Ciò si riferisce sia alle scelte formative che professionali, stimolando la libertà di scelta anche verso possibilità non tradizionali. Si intende valorizzare la partecipazione maschile e femminile in ambiti in corso di espansione, così da ottenere le stesse *chance* occupazionali e rendersi indipendenti economicamente⁵⁷. Viene previsto un piano d'azione, connesso alla *Risoluzione*, basato su dieci punti cardine su cui intervenire. Tra di essi compaiono l'eliminazione degli stereotipi dai libri scolastici, la sensibilizzazione dei soggetti educativi nel diffondere programmi sulle pari opportunità tra studenti e studentesse e l'introduzione della pedagogia dell'uguaglianza nella formazione degli insegnanti durante l'intera carriera⁵⁸. Il secondo *Programma* (1986 – 1990) incita la Commissione ad allargare il proprio intervento, concentrandosi sulle nuove tecnologie, sulla conciliazione della vita professionale e domestica e sulla formazione. Attraverso un'ulteriore *Risoluzione*⁵⁹,

⁵⁴ Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne*, op. cit., p. 132.

⁵⁵ Cfr. DONÀ A., *Genere e politiche pubbliche. Introduzione alle pari opportunità*, Bruno Mondadori, Milano 2007.

⁵⁶ Si fa riferimento alla *Risoluzione del Consiglio dei Ministri dell'istruzione del 3 giugno 1985*, cfr. BIEMMI I., *Educazione sessista*, op. cit., p. 55.

⁵⁷ Cfr. BIEMMI I., *Educare alla parità*, op. cit., pp. 64-65.

⁵⁸ *Ivi*, p. 66.

⁵⁹ Si fa riferimento alla *Risoluzione del Consiglio del 21 maggio 1991*, cfr. BIEMMI I., *Gabbie di genere*, op. cit., p. 60.

viene fatto il bilancio delle attività svolte, durante il terzo *Programma* del 1991 – 1995. Sulla scia delle indicazioni della Conferenza Mondiale sulle Donne di Pechino del '95, il quarto *Programma d'azione* (1996 – 2000) intende diffondere in più settori la prospettiva del *gender mainstreaming*. Tale concetto viene ribadito nel quinto ed ultimo *Programma*, relativo al periodo 2001 – 2006, nel quale si stabilisce la necessità di investire in determinati ambiti prioritari, quali l'istruzione, la scienza e la cultura⁶⁰. Il tema dell'uguaglianza di genere si lega al primario valore di democrazia su cui si fonda l'Unione Europea. Proprio per questo motivo, essa si è resa promotrice di parità, continuando nel corso del tempo ad avanzare iniziative in merito⁶¹. Difatti, parallelamente ai *Programmi d'azione*, nel 1992, nasce la *Rete Europea di Esperte* su “Donne e processi decisionali”. Essa redige un Documento nel quale vengono identificati cinque elementi fondamentali su cui lavorare a livello comunitario ed internazionale:

“Uguaglianza tra uomini e donne, democrazia paritaria, uso efficace di talenti e risorse umane, maggiore attenzione agli interessi delle donne come condizione di sviluppo dell'umanità intera, politica nazionale ed europea costruita su una effettiva e piena cittadinanza femminile nelle sfere della rappresentanza⁶².”

Nel 2000, i principi fondanti dell'Unione Europea vengono ufficialmente dichiarati, attraverso la *Carta dei diritti fondamentali*. In essa vengono riaffermati i valori della non discriminazione e dell'equità, tramite azioni trasversali di *gender mainstreaming* in campo educativo, dello sviluppo e dell'occupazione⁶³. Inoltre, dallo stesso anno, vengono stilate dalla Commissione europea le “Relazioni annuali sulla parità”, affinché venga documentato l'andamento delle strategie adottate⁶⁴. Difatti, l'UE si adopera per rispondere agli obiettivi di sviluppo del millennio,

⁶⁰ Cfr. BIEMMI I., *Gabbie di genere, op. cit.*, p. 60.

⁶¹ Cfr. DONÀ A., *Genere e politiche pubbliche, op. cit.*, p. 52.

⁶² Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne, cit.*, p. 132.

⁶³ *Ivi*, p. 133.

⁶⁴ Cfr. BIEMMI I., *Gabbie di genere, op. cit.*, p. 60.

elaborando delle *Strategie quadro per la parità tra donne e uomini* (2000). Questo documento mira a progettare azioni volte a combattere le subordinazioni tra i sessi, in ambito economico, politico e sociale. Questi propositi vengono confermati nel Summit che ha luogo a Lisbona, dove la Commissione è invitata a rafforzare, entro il 2010, le pari opportunità, attraverso politiche mirate e trasversali relative all'inclusione, alla formazione ed all'occupazione. Nel 2001, si individuano le priorità su cui intervenire, identificate grazie alla creazione del Consiglio Istruzione *Sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*. Tra le urgenze si enunciano la riduzione della disparità, lo sviluppo economico e sociale, tramite la promozione di una cittadinanza attiva e democratica⁶⁵. Durante gli anni successivi, si continua a guardare al genere, attraverso le cosiddette *Road Map*, percorsi strategici quinquennali, sorti a seguito della *Relazione annuale sulla parità* del 2006. La prima *Road Map* (2006 – 2010) identifica la cultura e l'educazione come gli ambiti in cui agire per la decostruzione degli stereotipi. Il percorso successivo (*Road Map* 2010 – 2015) constata che l'appartenenza al sesso maschile e femminile ha ancora grande influenza nelle decisioni a livello familiare, lavorativo e formativo. Viene così definito una sfera d'azione, denominata “questioni orizzontali”, che evidenzia alcuni settori su cui sviluppare azioni trasversali antidiscriminatorie, tra cui quello istruttivo, sportivo ed occupazionale⁶⁶. Parallelamente, le politiche di *gender mainstreaming* trovano spazio nella Direttiva 2006/54/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, che ribadisce l'esistenza della disparità e la necessità di contrastarla, in quanto costituisce una violazione dei diritti delle donne⁶⁷. Il 2007 viene dichiarato *Anno Europeo delle pari opportunità per*

⁶⁵ Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne*, op. cit., pp. 134-137.

⁶⁶ Cfr. BIEMMI I., *Gabbie di genere*, op. cit., pp. 60-61.

⁶⁷ Si fa riferimento alla Direttiva del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 luglio 2006, n.2006/54/CE reperibile al link: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:204:0023:0036:it:PDF> (12/10/2019).

tutti, dando il via ad una serie di eventi e campagne di sensibilizzazione. Queste iniziative sono indirizzate da indicazioni operative, contenute in un documento, emanato nello stesso anno, intitolato *Parità tra donne e uomini ed emancipazione femminile nella cooperazione allo sviluppo*⁶⁸. Ancor più recentemente, nel 2013, si giunge alla *Risoluzione del Parlamento europeo sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea*⁶⁹. Essa si riferisce all'istruzione e alla formazione, con l'intenzione di diffondere interventi relativi a tre sfere di emergenza: i programmi di studio ed i libri di testo, il corpo docente e gli/le studenti/esse. In particolare, nella progettazione dei percorsi educativi, si evidenzia la necessità di focalizzarsi in egual misura su ragazzi e ragazze, senza privilegiare queste ultime⁷⁰. Riflettendo su questa articolata carrellata di iniziative dell'Unione Europea, è possibile notare che gli stessi concetti ed obiettivi vengono frequentemente ripetuti nel corso del tempo. Tale fatto è motivato dall'incapacità di portare a compimento pragmaticamente i propositi stabiliti. Si rileva spesso un *gap* tra la formulazione teorica e la messa in pratica delle direttive, tra la reattività dell'Unione e l'immobilismo dei governi nazionali⁷¹. Spesso, la non obbligatorietà dei documenti ha fatto sì che, a livello statale, la parità di genere non fosse presa in sufficiente considerazione:

“In questo processo di modernizzazione europea si riscontra anche un limite sostanziale, ossia quello di aver promosso e adottato a livello comunitario pacchetti di raccomandazioni, carte dei diritti e direttive spesso non vincolanti per gli stati membri, affidando così alla discrezione dei governi nazionali le misure e le modalità di applicazione⁷².”

⁶⁸ Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne*, op. cit., pp. 138-139.

⁶⁹ Si fa riferimento alla Risoluzione del Parlamento europeo del 12 marzo 2013 reperibile al link:

file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Risoluzione%20U.E.%2012%20marzo%202013%20Stereotipi%20di%20genere%20(1).pdf (12/10/2019).

⁷⁰ Cfr. BIEMMI I., *Gabbie di genere*, op. cit., pp. 61-62.

⁷¹ Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne*, op. cit., p. 124.

⁷² *Ivi*, cit. p. 139.

1.2.2 Normativa italiana

Il quadro nazionale risulta caratterizzato da una scarsa sensibilità per il genere nelle politiche educative. Pur dovendo fare riferimento agli standard europei, la scuola italiana si configura come un luogo dove difficilmente si manifesta un'adeguata attenzione per questo tema. Il sistema di istruzione tende a riprodurre la cultura maschile, dimostrando sia una ridotta quantità di sperimentazioni, sia pratiche didattiche improntate da un'assoluta neutralità⁷³. Innanzitutto, quest'indifferenza nella normativa scolastica è motivata dal complesso ambiente culturale, impregnato da tradizione, abitudinarietà e silente accettazione di pregiudizi e stereotipi⁷⁴. Inoltre, in Italia, il modello legislativo di istruzione relativo all'uguaglianza di genere affronta questa tematica in generale. Il nostro Paese rappresenta un'eccezione all'interno del modello stesso, poiché l'ambito educativo non è menzionato nelle norme anti-discriminatorie⁷⁵. Come spiega Guerrini:

“In questo modello, l'obiettivo dell'uguaglianza di genere non fa parte delle leggi di settore. Ciò significa che specifiche leggi sull'istruzione (anche se definiscono l'uguaglianza come uno degli obiettivi dell'istruzione) non fanno esplicita menzione dell'uguaglianza di genere come fine⁷⁶.”

Analizzando lo scenario normativo, le prime leggi di promozione delle pari opportunità si scorgono a partire dalla seconda metà degli anni '70 e vedono una particolare fioritura durante gli anni '90. Dapprima, il riflettore è acceso sulla tutela delle donne lavoratrici. Lo testimoniano la legge 903/ '77, relativa al pari

⁷³ Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne*, op. cit., p. 143.

⁷⁴ *Ivi*, p. 124.

⁷⁵ Ciò è attestato nel 2008 da un rapporto della Commissione Europea, che spiega “*Education is usually mentioned – with the exception of Denmark and Italy – as one sector where such specific antidiscrimination provisions exist.*” Cfr. Commissione Europea Euridyce, *Gender Differences in Educational Outcomes: a study on the measures taken and the current situation in Europe: Italy*, p. 47 al link http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/7568GENDER_EDU_OUTCO.pdf (8/10/2019).

⁷⁶ Cfr. GUERRINI V., *Educazione e differenza di genere*, op. cit., p. 39.

trattamento in ambito lavorativo, e la legge 125/ '91, varata al fine di aumentare la presenza femminile nel mercato occupazionale, garantendo accessi ed equità.

In seguito, la questione viene guardata in ottica più ampia, constatando la necessità di agire in più settori. Questa consapevolezza sorge anche grazie a raccomandazioni provenienti dall'ONU e dall'Unione Europea, in risposta a quanto richiesto a livello internazionale. In conformità a ciò, nel 1985 l'Italia ratifica la CEDAW⁷⁷. Pur avendo preso l'impegno di rispettare la *Convenzione*, i rapporti di documentazione denunciano un assente conseguimento degli obiettivi previsti. Nel 1997, in sede ONU, l'Italia viene apertamente criticata. Vengono espresse preoccupazioni per non aver fatto proprio il principio di parità in ambito educativo e per il contenuto dei libri di testo. Il Comitato di monitoraggio della CEDAW sostiene che questi siano portatori di stereotipi, incitando una revisione riflettuta secondo l'ottica di parità dei ruoli maschili e femminili⁷⁸. Secondo il *Rapporto ombra* del 2011⁷⁹, esistono iniziative volte alla parità di genere, che tuttavia non rientrano in una rete di azioni interconnesse organizzata a livello statale. Si registra infatti l'assenza di un piano nazionale che ponga attenzione alle differenze di genere nelle progettazioni didattiche⁸⁰. Gli *Shadow Report* continuano ad illustrare negli anni successivi un quadro negativo. Il Rapporto Ombra del 2017, ribadisce un atteggiamento di inadempienza da parte delle istituzioni statali. Si conferma il perdurare del sessismo, l'inesistenza di interventi nazionali atti all'eliminazione degli stereotipi e di una formazione specifica degli insegnanti sulla parità⁸¹. Si rileva che dal 2011 non si siano verificati cambiamenti sostanziali, volti al miglioramento della cultura

⁷⁷ Si fa riferimento alla *Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti delle donne* descritta nel sotto-paragrafo 1.2.1.

⁷⁸ Cfr. BIEMMI I., *Educazione sessista*, op. cit., p. 56.

⁷⁹ Si tratta di un report (internazionalmente denominato *Shadow Report*) relativo al VI Rapporto sull'attuazione del CEDAW presentato dall'Italia nel 2009.

⁸⁰ Cfr. BIEMMI I., *Educare alla parità*, op. cit., pp. 62-63.

⁸¹ Cfr. con il Rapporto Ombra Piattaforma CEDAW "Lavori in corsa" 2016/2017, consultabile al link <http://lenove.org/newsite/wp-content/uploads/2017/07/Italia-CEDAW-Rapporto-Ombra.pdf> (13/12/2019).

sociale ed alla qualità dei libri di testo.

A partire dagli anni '90, vengono sviluppate alcune attività, nel tentativo di adempiere ai propositi internazionali. Nel 1996, nasce il Ministero per le Pari Opportunità, che si occupa nei decenni successivi di organizzare centri, strutture ed organi pubblici per la diffusione di campagne informative ed interventi mirati all'uguaglianza di genere⁸². In particolare, tra le sue competenze rientra il coordinamento di azioni normative ed amministrative di progettazioni per l'attuazione delle politiche di pari opportunità. Questa istituzione riveste quindi il compito fondamentale di realizzare strategie di adeguamento alle disposizioni dell'UE⁸³. Difatti, è possibile trovare i Centri Pari Opportunità implicati nei progetti di educazione al genere⁸⁴.

Nel 1998, si verifica un rinnovato interesse per l'analisi del contenuto dei libri di testo, grazie al progetto Polite⁸⁵. Quest'iniziativa, mira a promuovere una revisione dell'editoria scolastica, così che nei libri offerti siano assenti le discriminazioni sessiste. In linea con questi propositi, viene istituito un Codice di Autoregolamentazione, a cui le case editrici devono attenersi, che ricorda di osservare la prospettiva di genere nelle loro pubblicazioni⁸⁶. Al Codice è allegato un Documento, che descrive i requisiti di un libro che tiene conto dell'identità di genere. È auspicabile che il testo eviti gli stereotipi sessisti, fornisca rappresentazioni paritarie di donne e uomini, relativamente alla frequenza con cui compaiono ed alle attività svolte. Inoltre, si incitano gli editori ad includere il tema del genere nei contenuti educativi, facendo attenzione che il linguaggio utilizzato non sia sessista. Anche un aggiornamento delle immagini, che mostrino ruoli

⁸² Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne*, op. cit., pp. 140-141.

⁸³ Cfr. <http://www.pariopportunita.gov.it/dipartimento/competenze/> (12/10/2019).

⁸⁴ Si veda il Capitolo 2.

⁸⁵ Polite è acronimo di Pari Opportunità nei Libri di Testo. Questo progetto ha visto la collaborazione del Dipartimento per le Pari Opportunità e l'AIE (Associazione Italiana Editori).

⁸⁶ Cfr. BIEMMI I., *Bambini, bambine e condizionamenti di genere*, op. cit., p. 324.

femminili e maschili equilibrati, può costituire una modalità per migliorare la qualità dei libri proposti⁸⁷. Nonostante questi nobili propositi, una ricerca di Biemmi riscontra che a distanza di quasi vent'anni si è ben lontani dal raggiungimento degli obiettivi del Polite⁸⁸. I libri scolastici risultano ancora impregnati da una rappresentazione dei sessi stereotipata e tradizionale⁸⁹. Tale fatto è indice del perpetuarsi del *gap* tra teoria e pratica, che segue come un *continuum* la realizzazione effettiva della parità nel nostro Paese.

Dagli anni '90, si è verificato un aumento dei progetti e degli enti deputati alla valorizzazione delle differenze ed all'abbattimento delle disuguaglianze di genere. Tuttavia, questo fenomeno non è avvenuto in maniera omogenea sul territorio nazionale. La presenza di iniziative è dipesa principalmente dalla sensibilità sociale e dalla disponibilità di fondi economici⁹⁰. Questi ultimi sono talvolta garantiti da piani o leggi regionali, che mettono a disposizione finanziamenti al fine di realizzare interventi mirati alla promozione della parità⁹¹.

Nel 2005, il nostro Paese continua ad essere oggetto di forti timori da parte del Comitato per l'Eliminazione della Discriminazione contro le Donne. Difatti, nella V Conferenza Mondiale sulle Donne, esso esplicita le disparità in ambito occupazionale, la scarsa partecipazione in politica e l'ingabbiamento delle donne italiane nel ruolo stereotipato di madri ed oggetti sessuali. A questa realtà contribuiscono in larga misura i messaggi trasmessi dai media, che continuano a tramandare immagini legate a rigidi modelli tradizionali⁹².

Nel corso dell'ultimo decennio, la normativa si è focalizzata maggiormente sulla

⁸⁷ Cfr. BIEMMI I., *Educazione sessista*, op. cit., pp. 68-69.

⁸⁸ Cfr. BIEMMI I., *Sessi e sessismo nei testi scolastici. La rappresentazione dei generi nei libri di lettura delle elementari*, Commissione Regionale Pari Opportunità della Toscana, Firenze 2006.

⁸⁹ Cfr. BIEMMI I., *Bambini, bambine e condizionamenti di genere*, op. cit., pp. 324-325.

⁹⁰ Cfr. PACE R., *Identità e diritti delle donne*, op. cit., p. 142.

⁹¹ Sarà possibile riscontrare alcune di queste leggi nella descrizione dei progetti nel capitolo 2.

⁹² Cfr. BIEMMI I., *Educare alla parità*, op. cit., p. 64.

necessità che l'educazione alla parità rientri tra le funzioni della scuola. Ne è prova il Decreto legge n.93 del 14 agosto 2013, che ha tra le sue finalità primarie il contrasto della violenza di genere⁹³. In particolare, esso esplicita l'importanza di pianificare nella programmazione didattica della scuola dell'infanzia e primaria la prevenzione delle discriminazioni⁹⁴. Tra le modalità attuative, emergono le “Misure urgenti in materia di istruzione⁹⁵”, che pongono l'attenzione sulla formazione del corpo docente. Si tratta di un aggiornamento di carattere obbligatorio e che miri allo sviluppo delle competenze di educazione alle pari opportunità, alla decostruzione degli stereotipi di genere ed al rispetto delle diversità. Inoltre, nel 2015 si inizia a parlare esplicitamente di sensibilizzazione non soltanto degli insegnanti, ma anche degli studenti e dei genitori. Ciò avviene con la promulgazione della legge 107 sulla “Buona Scuola”, che introduce anche l'educazione alla parità tra i sessi, con l'intento di ridurre la violenza di genere ed ogni altro tipo di discriminazione⁹⁶. Nonostante a livello teorico le intenzioni siano positive, le iniziative programmate non risultano sufficienti alla messa in pratica dei propositi sopracitati. Come denuncia il Rapporto Ombra del 2017:

“La riforma del sistema scolastico “Buona Scuola” ha interessato solo l'aspetto organizzativo-economico che rimane caotico, senza le innovazioni culturali richieste da troppi anni sul superamento di una visione monosessuata della cultura necessaria per promuovere l'uguaglianza di genere e i diritti delle donne nel sistema scolastico nazionale. Di conseguenza ancora una volta non sono stati inseriti nei programmi di studio e nei materiali didattici i temi della parità tra i sessi e dell'educazione sessuale. Non sono stati rivisti libri di testo affinché non veicolino pregiudizi e stereotipi di genere nel linguaggio e nei

⁹³ Si fa riferimento al Decreto legge 14 agosto 2013, n.93 *Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province*.

⁹⁴ Cfr. BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere, op. cit.*, p. 68.

⁹⁵ Esse sono contenute nel Decreto legge 12 settembre 2013, n.104 *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*.

⁹⁶ Cfr. BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere, op. cit.*, p. 68.

contenuti⁹⁷.”

Un quadro ugualmente critico è testimoniato dal *Global Gender Gap Index*, che mostra un peggioramento dell'Italia nel corso degli ultimi quattro anni. Si tratta di un'indagine dell'organizzazione internazionale World Economic Forum, che stabilisce una classifica tra le nazioni, basata sull'uguaglianza di genere raggiunta. Il nostro Paese, che nel 2015 si trovava al 41° posto, si colloca al 70° nel 2018⁹⁸. Alla luce di questa realtà risulta evidente la necessità di impegnarsi in campo educativo, economico, politico e sociale per l'attuazione di piani che scardinino i rigidi modelli di genere tradizionali, così da favorire la formazione di una comunità futura nella quale siano garantite a tutti pari opportunità e libero sviluppo personale, senza alcuna discriminazione.

1.3 Analisi degli stereotipi

Si vanno di seguito ad illustrare tre ambiti capaci di influire sull'acquisizione degli stereotipi di genere da parte di bambini e bambine: l'ambiente familiare, il gioco e i giocattoli e la letteratura per l'infanzia. Nonostante questi non siano i soli fattori di condizionamento allo sviluppo di ruoli differenziati, si è stabilito di selezionarli poiché riguardano particolarmente le progettazioni di educazione al genere. Come verrà esposto nel capitolo successivo, i percorsi di educazione alla parità prevedono spesso la formazione ed il coinvolgimento delle famiglie. Nella descrizione degli interventi, ci si è concentrati sull'aspetto didattico messo in atto con le classi/sezioni, che molte volte ha comportato l'osservazione del gioco libero, la revisione e modifica degli angoli e la conduzione di esperienze di didattica ludica.

⁹⁷ Cfr. con il Rapporto Ombra Piattaforma CEDAW “Lavori in corsa” 2016/2017, consultabile al link <http://lenove.org/newsite/wp-content/uploads/2017/07/Italia-CEDAW-Rapporto-Ombra.pdf> (13/12/2019).

⁹⁸ Cfr. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf (12/10/2019).

Infine, si è riscontrato un largo utilizzo della letteratura per l'infanzia per trattare le tematiche di genere a scuola.

1.3.1 Ambiente familiare

Il termine “genere” ha origine al fine di definire la costruzione sociale del sesso di appartenenza. *In primis*, questo processo dipende dalle relazioni, poiché il proprio modo di essere si costruisce socialmente e si forma anche attraverso le interazioni con gli altri⁹⁹. Di conseguenza, le diverse agenzie di socializzazione contribuiscono alla costruzione dell'identità di genere. Tra di esse rientrano i coetanei, la scuola, i media e la famiglia¹⁰⁰. Quest'ultima svolge un ruolo chiave, poiché fin dalla nascita ci si trova a vivere circondati dalle cure dei genitori, completamente dipendenti dalla loro volontà. Questo porta all'esplorazione del proprio spazio d'azione, ricercandone i significati nel tentativo di armonizzarsi con esso e con le persone che lo abitano¹⁰¹. Difatti, è proprio nell'ambiente familiare che si apprendono i primi *alfabeti* che permettono di decodificare la realtà circostante. Il contesto in cui si nasce influenza il percorso evolutivo e di conoscenza, fornendo stimoli, tra cui gli oggetti ed i soggetti con cui si interagisce¹⁰². I modelli di genere interiorizzati dal padre e dalla madre si inseriscono nell'educazione della prole, con il risultato che “stereotipi e pregiudizi hanno trovato nel contesto socio-familiare il “terreno” più fertile al loro sviluppo¹⁰³.” Dalla nascita del figlio o della figlia si verificano da

⁹⁹ Cfr. SERRA C., *Rosa e azzurro. Genere, differenza e pari opportunità nella scuola*, Rosenberg & Sellier, Torino 2003, pp. 97-98.

¹⁰⁰ Cfr. VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*, edizioni Junior, Bergamo 2014, p. 34.

¹⁰¹ MUSI E., *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 34.

¹⁰² DELLO PREITE F., *Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze. Contesti educativi e famiglie in dialogo*, in “Pedagogia Oggi”, a. XVII, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2019, pp. 327-328.

¹⁰³ DELLO PREITE F., *Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti*, in “Formazione & Insegnamento”, a. XI, Pensa Multimedia, Lecce 2013, cit. p. 208.

parte dei genitori comportamenti ed accorgimenti quotidiani, quasi naturali ed inconsapevoli, che si differenziano in base al genere. Queste piccole scelte indirizzano maschi e femmine verso percorsi biografici diversi, che diventano progressivamente distanti tra loro¹⁰⁴. Basti pensare a quanto potere abbiano il padre e la madre nella predisposizione dell'ambiente di crescita, nella selezione dei colori, dei giochi e dell'abbigliamento che apparterranno al/lla bambino/a. La predilezione per determinati oggetti di vestizione e ludici, ma anche per dei comportamenti attesi dai/lle figli/e, è spesso dovuta all'immaginario stereotipato:

“Se le decisioni operate dal mondo adulto in merito all'educazione di figli e figlie avvengono sulla base di stereotipi già collaudati dalla tradizione e riproposti in maniera automatica, i percorsi si snodano nella maniera più semplice e naturale: per ogni bivio c'è un cartello che indica in maniera chiara che direzione prendere¹⁰⁵.”

Le figure genitoriali rappresentano uno stimolo fondamentale che segna la costruzione del ruolo di genere, acquisendo un *copione* maschile o femminile¹⁰⁶. Accade che i comportamenti, conformi a quelli attesi socialmente in base al proprio sesso, vengano rinforzati ed incoraggiati dalla famiglia¹⁰⁷. Le aspettative, pur variando a seconda del gruppo sociale e del contesto culturale nel quale si vive, costituiscono un modello che intercorre nelle pratiche educative quotidianamente. Azioni pedagogiche da parte dei familiari sono possibili e vengono svolte ovunque. Luoghi come la casa, il parco giochi o altri ambienti esterni, oltre ad offrire elementi da scoprire, sono *setting* di insegnamento da parte del padre e della madre, non necessariamente intenzionale¹⁰⁸. I rapporti che si instaurano con coloro che fin dalla primissima infanzia si occupano del/lla bambino/a, ed in particolare in famiglia,

¹⁰⁴ Cfr. BIEMMI I., *Educazione sessista*, op. cit., p. 32.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ Cfr. SERRA C., *Rosa e azzurro*, op. cit., p. 125.

¹⁰⁷ Cfr. VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, op. cit., p. 34.

¹⁰⁸ Cfr. BECCHI E., *Allevare, curare, istruire, educare nel segno della donna: da casa a scuola*, in ULIVIERI S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini scientifica, Milano 2007, p. 195.

hanno un'importante valenza:

“L'identità di genere è quindi plasmata dalle relazioni sociali, da quelle aspettative relative agli atteggiamenti e ai comportamenti adeguati al genere di appartenenza che vengono veicolati, innanzitutto dalla famiglia d'origine e poi in secondo luogo dalle altre agenzie di socializzazione¹⁰⁹.”

Secondo gli studi psicoanalitici, il processo di costruzione di sé non può prescindere dall'identificazione e dall'imitazione della figura materna o paterna. Questo percorso comporta l'interiorizzazione di atteggiamenti adeguati, visti svolgere dai genitori¹¹⁰. In questo frangente, l'atto imitativo gioca un compito chiave nell'apprendimento di comportamenti legati alle aspettative sociali:

“Il processo centrale che permette al bambino l'acquisizione di genere è rappresentato dall'imitazione. Attraverso l'imitazione il bambino si modella sul comportamento dell'adulto mostrando comportamenti che, se si dimostrano appropriati, ricevono rinforzi e contribuiscono alla tipizzazione sessuale¹¹¹.”

Il processo di identificazione si verifica già dai 3 anni di età¹¹². All'ingresso nella scuola dell'infanzia, è possibile constatare i frutti dell'*addestramento* ai ruoli sessuali, in quanto i bambini e le bambine conoscono ciò che è atteso da loro a seconda del genere¹¹³. Nella fascia 3 – 6 si manifesta con evidenza il fatto che siano già stati incamerati preconcetti sul maschile e sul femminile. Si è consci delle mode differenziate in base al sesso in merito all'abbigliamento, che non passano inosservate alla maggior parte dei/le bambini/e¹¹⁴. Questi aspetti vengono appresi anche attraverso gli stimoli dell'ambiente familiare, operando una progressiva

¹⁰⁹ Cfr. VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, cit. p. 78.

¹¹⁰ Cfr. SERRA C., *Rosa e azzurro*, op. cit., p. 121.

¹¹¹ Si fa riferimento alla teoria dell'apprendimento sociale, sorta con il comportamentismo. Cfr. *ibidem*.

¹¹² *Ibidem*.

¹¹³ Cfr. BIEMMI I., *Educazione sessista*, op. cit., p. 32.

¹¹⁴ Cfr. CECCHI M., *Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell'identità di genere in una scuola dell'infanzia e primaria*, op. cit., pp. 307-308.

categorizzazione ed organizzazione dei concetti di “maschio” e “femmina”¹¹⁵. A partire dalla scuola dell’infanzia, nei percorsi didattici di educazione al genere, emergono idee stereotipate degli alunni ed alunne¹¹⁶. Le insegnanti notano che nel rispondere i bambini e le bambine “si basano sui modelli di ruolo personificati dai loro genitori e sulle personali esperienze di vita quotidiana direttamente vissute all’interno dell’ambiente familiare di provenienza¹¹⁷.” Inoltre, se il padre e la madre hanno incorporato dei ruoli di genere ben radicati, tenderanno a porre regole diversificate in base al sesso dei figli, senza indagarne le reali necessità¹¹⁸. Può accadere che un genitore proietti le proprie aspirazioni sulla prole, rispecchiandosi nel figlio del proprio stesso sesso. Avviene così un trattamento differente di maschi e femmine, per cui la madre si riflette nella figlia e viceversa, riproponendo la stessa identità di genere¹¹⁹. Si registra talvolta che le bambine stesse vogliano assomigliare alla madre¹²⁰. Al contempo, il padre costituisce un fondamentale punto di riferimento per i figli maschi, che talvolta ne subiscono le aspettative stereotipiche. In una ricerca di Guerrini, emerge che i bambini che aspirano alle professioni tecniche motivino spesso questa scelta per la volontà di portare avanti l’attività paterna¹²¹. Risulta perciò ingente il condizionamento da parte dei genitori sui figli e le figlie nell’indirizzare la loro identità ed il loro futuro. Questo fenomeno che

¹¹⁵ Cfr. SERRA C., *Rosa e azzurro*, op. cit., p. 122.

¹¹⁶ Si veda il paragrafo 4.4 relativo ai risultati, contenuto nel Capitolo 4.

¹¹⁷ Si fa riferimento a quanto osservato nel progetto *Scuola e genere: percorsi di crescita*. Cfr. file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Scuola%20e%20genere%20-%20percorsi%20di%20crescita%20(1).pdf (6/7/2019), p. 25.

¹¹⁸ Cfr. DELLO PREITE F., *Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze*, op. cit., p. 332.

¹¹⁹ ULIVIERI STIOZZI S., *Il corpo a corpo con la madre. Memorie ed eredità femminili nell’educazione delle bambine oggi*, in SEVESO G. (a cura di), *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2017, pp. 104-105.

¹²⁰ Si fa riferimento alla ricerca di Martina Cecchi relativa alla scuola dell’infanzia e primaria, in merito ai risultati del questionario posto a bambini e bambine. Cfr. CECCHI M., *Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell’identità di genere in una scuola dell’infanzia e primaria*, op. cit., p. 309.

¹²¹ Cfr. GUERRINI V., *Educazione e differenza di genere*, op. cit., pp. 155-156.

investe l'infanzia è ben esplicitato da Dello Preite:

“Al loro interno e in relazione con le figure di riferimento, bambini e bambine cominciano ad apprendere anche le norme di genere e ad assumere i ruoli che il contesto sociale di appartenenza considera appropriati a seconda del sesso con cui sono nati. È questo un processo che condiziona in modo stringente tutta la personalità – dalla sfera cognitiva a quella emotiva – poiché veicolato da stereotipi talmente radicati nelle prassi educative da sembrare “naturali”, impedendo così una riflessione critica necessaria per crescere ed educare l'infanzia secondo i principi della parità e del rispetto¹²².”

Se non viene svolta da parte dei genitori una riflessione sui modelli stereotipati interiorizzati personalmente, al fine di sviluppare nuove pratiche educative, verranno riaffermate le proiezioni di ruolo acquisite¹²³.

A seguito di queste considerazioni, risulta opportuno valorizzare le differenze anche nei contesti di educazione non formale, quali le famiglie¹²⁴. Se nel prendersi cura dei/lle figli/e non si evidenziassero le diversità basate sul genere, queste tenderebbero a scomparire¹²⁵. Ciò contribuirebbe alla costruzione di una cultura della parità, coerente allo sviluppo di uno spirito democratico. Negli ultimi anni si è verificato un miglioramento nelle relazioni genitori-figli, testimoniato anche dalla presenza di “nuovi padri”, che trascorrono più tempo a coltivare la comunicazione e a seguire la prole nelle varie attività. Anche il dialogo, che espliciti le differenze e le unicità di ognuno, si configura come un dispositivo da incrementare per esporre ai familiari le proprie peculiarità ed aspirazioni¹²⁶. Secondo questa ottica, si evince la necessità di una comunicazione costruttiva tra famiglie ed educatrici/insegnanti in merito all'educazione di genere, mettendone in luce l'importanza formativa. In

¹²² Cfr. DELLO PREITE F., *Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze*, cit. p. 330.

¹²³ Cfr. MORIN E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina Raffaello, Milano 2014.

¹²⁴ Cfr. DELLO PREITE F., *Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze*, op. cit., p. 327.

¹²⁵ Ciò è sostenuto da Sandra Ben. Cfr. SERRA C., *Rosa e azzurro*, op. cit., p. 119.

¹²⁶ Cfr. DELLO PREITE F., *Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze*, op. cit., pp. 332-333.

tal modo si favorisce la condivisione di

“prassi e dispositivi educativi che agiti sia in famiglia sia nei servizi diano all’infanzia l’opportunità di sviluppare un pensiero rizomatico capace di interpretare tutte le differenze come una irrinunciabile risorsa per diventare cittadine e cittadini di una società pluralista e inclusiva.”

È quindi utile potenziare e progettare percorsi di educazione alla genitorialità, incentrati sul tema della parità, mostrando le modalità di trasmissione più o meno consapevole degli stereotipi di genere. Ciò deve avvenire attraverso una positiva interazione tra le diverse agenzie di socializzazione, dando l’opportunità di avviare un dialogo, riunendosi al fine di confrontarsi ed armonizzare pratiche comuni:

“È importante pensare alle forme di alleanza strategica tra mondo educativo e famiglia per non fornire ai/lle bambini/e e ragazzi/e informazioni e modelli contraddittori e, allo stesso tempo, formarsi – sia come genitori che come professionisti/e – a questa nuova competenza educativa richiesta dalla complessità delle società contemporanee¹²⁷.”

1.3.2 Giochi e giocattoli

Per diversi fattori, tutt’oggi si continua a sentir parlare di “giochi da maschi” e “giochi da femmine”. Gli oggetti ludici, separati in maschili e femminili, si fanno strumenti di riproduzione delle “impostazioni culturali della società¹²⁸.” I giocattoli esprimono le priorità educative di una comunità e le aspettative che si hanno su coloro che diventeranno i cittadini e le cittadine del futuro¹²⁹. In particolare, quegli oggetti ludici, che sono stati capaci di sopravvivere nel corso del tempo, risultano elementi il cui uso è socialmente incoraggiato. Ciò accade poiché il gioco si fa mezzo di veicolazione dei principi riconosciuti dal contesto culturale¹³⁰. Questa divisione riflette la volontà di perpetuare i modelli di ruolo tradizionali, abituando

¹²⁷ Cfr. VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, cit., p. 192.

¹²⁸ *Ivi*, cit., p. 151.

¹²⁹ *Ivi*, p. 264.

¹³⁰ Cfr. NESTI R., *La corruzione del ludico: un rischio di oggi e un'emergenza educativa. Riflessioni pedagogico-didattiche*, in “Studi sulla Formazione”, vol. 16, University Press, Firenze 2013, p. 2.

ad attitudini diverse i bambini e le bambine. Difatti, utilizzare un giocattolo comporta non solo un'esplorazione dello stesso, ma anche un'interpretazione della realtà. Si trasmettono in tal modo significati per conoscere il *setting* nel quale si vive, organizzando man mano categorizzazioni mentali:

“Il gioco rappresenta, infatti, uno dei modi attraverso il quale il bambino conosce il mondo esterno e ricostruisce i significati. L'attività ludica gli consente di comprendere le norme e i valori che regolano una data società: diventa allora molto importante monitorare i significati ai quali bambine e bambini vengono socializzati¹³¹.”

Se la società contribuisce in parte all'ideazione dei giochi, i genitori e i media ne determinano la scelta¹³². Fin dalla primissima infanzia ed anche in seguito, è dalle famiglie che dipende l'acquisto degli oggetti ludici. La selezione è quindi dovuta all'intenzionalità adulta e dai principi che si intendono veicolare. Può accadere che la scelta di un giocattolo sia oggetto di accettazione o rifiuto da parte dei familiari¹³³. La tendenza diffusa è l'essere propensi a giochi conformi al genere, invece che a quelli neutri o riferiti al sesso opposto a quello del/lla proprio/a figlio/a¹³⁴. Questo atteggiamento va di pari passo con l'aver aspettative su comportamenti differenziati da parte di bambini e bambine, basandosi sui modelli tradizionali. Queste mire genitoriali vengono rinforzate anche attraverso la scelta degli oggetti ludici. Molteplici giochi non neutri vengono consegnati alla prole, con la conseguenza, spesso inconsapevole, di suggerire ruoli di genere¹³⁵. Si favoriscono indirettamente atteggiamenti maschili e femminili socialmente accettati¹³⁶. In tal modo, “gli stessi giocattoli ripropongono in forma simbolica le differenze di genere del mondo adulto¹³⁷.” Talvolta, vengono espresse apertamente

¹³¹ Cfr. VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, cit., p. 264.

¹³² *Ivi*, p. 152-154.

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ *Ivi*, p. 155.

¹³⁵ *Ivi*, p. 78.

¹³⁶ *Ivi*, p. 153.

¹³⁷ *Ivi*, cit. p. 78.

critiche sui giocattoli da parte dei familiari. In particolare, è vista con maggior severità la scelta di oggetti ludici tradizionalmente femminili da parte dei maschi¹³⁸.

Anche il mercato contribuisce alla separazione di genere dei giocattoli, continuando a proporre articoli differenziati a seconda del sesso. Non esistono norme che impediscano il perpetuarsi di questa divisione, perciò i giocattoli vengono spesso studiati e progettati per mere ragioni di *marketing* e investimento¹³⁹. Di conseguenza, il più delle volte, le dinamiche di vendita non tengono conto della valorizzazione della parità di genere. Il mercato produce tuttora oggetti ludici fortemente connotati per genere¹⁴⁰. Per le bambine si propongono giochi “rituali, intimi, simbolici”, legati alla dimensione di cura. La bambola si configura come protagonista indiscussa e compagna per le femmine. Essa inscena il modello di identificazione per eccellenza, introducendo le bambine non solo al ruolo di madre, ma anche alla dimensione estetica¹⁴¹. Spesso nell’esprimere le proprie aspirazioni future, le bambine citano “la ballerina”. Questa risposta è coerente con le scelte di gioco, che provocano riconoscimento ed ammirazione per le *dolls* possedute¹⁴². Per i bambini si incoraggiano il “movimento, lo scontro fisico, la competitività¹⁴³.” Questa separazione sessuale degli oggetti ludici è talmente evidente che già dalla scuola dell’infanzia i bambini e le bambine sono in grado di distinguere tra giochi da maschio e da femmina¹⁴⁴. La connotazione di genere imposta dal mercato risalta chiaramente da una ricerca del 2013, che analizza le pubblicità trasmesse dai cataloghi commerciali, dalla tv e dai siti internet. Da questa analisi risulta una presentazione dei giocattoli suddivisa in base al genere, secondo

¹³⁸ Cfr. BURR V., *Psicologia delle differenze di genere*, Il Mulino, Bologna 2000, p.52.

¹³⁹ Cfr. NESTI R., *La corruzione del ludico: un rischio di oggi e un'emergenza educativa*, op. cit., p. 1.

¹⁴⁰ Cfr. VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, op. cit., p. 155.

¹⁴¹ *Ivi*, p. 158.

¹⁴² ABBATECOLA E., STAGI L., *Pink is the new black*, op. cit., p. 125.

¹⁴³ *Ivi*, cit. p. 155.

¹⁴⁴ Cfr. CECCHI M., *Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell'identità di genere in una scuola dell'infanzia e primaria*, op. cit., p. 309.

una modalità più o meno esplicita. Gli articoli in vendita ribadiscono nei giochi l'approccio al ruolo di cura per le bambine da un lato, oggetti quali armi, mostri e veicoli per i bambini dall'altro. Si constata che anche i colori sono un fattore determinante di caratterizzazione al femminile o al maschile. Nel primo caso regna sovrano il rosa, nel secondo caso il blu e il rosso¹⁴⁵. Tra gli oggetti ludici più discriminatori si individuano i travestimenti, che si mostrano fortemente differenziati, anticipando i ruoli stereotipati di uomini e donne nell'età adulta. Inoltre, si nota che anche giochi un tempo neutri, come le costruzioni, sono stati modificati nel corso degli anni, giungendo ad una separazione di genere sempre più netta¹⁴⁶.

Il gioco libero costituisce un altro ambito nel quale possono manifestarsi stereotipi di genere fin dall'infanzia. Nei momenti di ricreazione, accade che bambini e le bambine svolgano attività ludiche miste, senza che emergano ruoli sessuali contrapposti. Tuttavia, si osservano situazioni che mostrano l'avanzamento di modalità differenziate, avvicinandosi progressivamente ai modelli stereotipati. Nei giochi di travestimento si ha l'interpretazione di un ruolo, senza scordarsi chi si è, ma facendo comunque riferimento al genere di appartenenza¹⁴⁷. Nei giochi di inseguimento "maschi contro femmine" si osserva la manifestazione delle categorie identitarie di genere¹⁴⁸. I bambini agiscono nel gioco libero coprendo aree spaziali più ampie. Le bambine invece appaiono più sedentarie e propense al gioco simbolico¹⁴⁹.

Alla luce di queste considerazioni, risulta opportuno promuovere attività ludiche comuni, incoraggiando le interazioni tra maschi e femmine, al fine di promuovere

¹⁴⁵ Cfr. VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, op. cit., pp. 154-158.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

¹⁴⁸ Si fa riferimento alle osservazioni di Thorne, cfr. *ivi* p. 84-85.

¹⁴⁹ Si fa riferimento agli studi di Venera e Ricchiardi del 2005, cfr. *ivi*, p. 246.

relazioni positive ed evitare che i giochi trasmettano imposizioni di ruolo stereotipate. Negli ultimi anni, in alcuni Stati europei, l'industria dei giocattoli è stata investita da petizioni e campagne di protesta, al fine di eliminare la differenziazione di genere degli articoli in vendita. Ciò ha portato in alcuni Paesi, quali la Svezia, la Danimarca, la Francia e la Gran Bretagna, ad operare una revisione delle strategie di *marketing* e disporre giocattoli semplicemente *per tutti*. Dal punto di vista internazionale, si può ricordare la catena di negozi americana Toys' R' US, che nel 2012 ha lanciato un catalogo senza stereotipi, nel quale bambini e bambine sono raffigurati giocando a pallone o tenendo in braccio bambole¹⁵⁰. Lo slogan "*let toys be toys*" riassume efficacemente queste positive modifiche del sistema di mercato.

1.3.3 Letteratura per l'infanzia

Fin dalla primissima infanzia, i libri con cui i bambini e le bambine vengono a contatto sono in grado di influenzare il loro immaginario. Ciò che viene raccontato attraverso la letteratura per l'infanzia contribuisce alla formazione dell'identità, poiché fornisce esempi di personaggi in cui potersi riconoscere¹⁵¹. In particolare, l'albo illustrato costituisce un oggetto capace di inviare al lettore un messaggio immediato, tramite le immagini e le tecniche narrative di cui si avvale. Si tratta di uno strumento dalle grandi potenzialità, dal momento che può rappresentare un vero e proprio mezzo educativo¹⁵². L'albo si fa mediatore di contenuti, avvicinando all'argomento descritto e dando un pretesto per aprire un dialogo su di esso¹⁵³. Per

¹⁵⁰ *Ivi*, pp. 160-163.

¹⁵¹ Cfr. BIEMMI I., *Educazione sessista*, *op. cit.*, pp. 32-33.

¹⁵² Cfr. FIERLI E., FRANCHI G., LANCIA G., MARINI S., *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Settenove, Pesaro e Urbino 2015, pp. 18-19.

¹⁵³ BARBAROSA V., BIEMMI I., BOLOGNESI V., FRANCIS V., PILERI A., *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 77.

quanto riguarda l'identità di genere, diversi libri propongono apertamente modelli maschili e femminili stereotipati. In tali casi, si verifica a livello implicito la richiesta di immedesimazione nel protagonista del proprio sesso. Inoltre, spesso le storie vengono narrate molte volte, con la conseguenza che gli esempi proposti si sedimentano a fondo nella memoria di chi li ascolta. Le figure presentate trasmettono in tal modo modelli di riferimento, da assecondare nel proprio comportamento¹⁵⁴. Difatti, gli scrittori stessi non sono esenti dagli stereotipi culturali:

“La presenza di certi personaggi piuttosto che di altri, le azioni che compiono, la loro collocazione all'interno della storia sono certamente frutto dell'inventiva dell'autore (o dell'autrice) che però non è mai completamente libera: anche la fantasia letteraria si muove nell'ambito di un condizionamento sottile che presume l'accettazione di valori chiave della nostra cultura, ai quali è ben difficile sottrarsi¹⁵⁵.”

Passando in rassegna i materiali di letteratura per l'infanzia, è possibile identificare delle caratteristiche, appartenenti ai libri che trasmettono preconcetti tradizionali. Talvolta i testi tendono ad istruire ai ruoli sessuali, trasmettendo messaggi differenziati a bambini e bambine. Tradizionalmente, le storie per queste ultime intendevano inculcare un modello di femminilità legato all'essere moglie e madre che abbia cura della casa e dei figli¹⁵⁶. Da un'analisi di Elena Gianini Belotti¹⁵⁷, emergono alcuni motivi ricorrenti, che si presentano frequentemente a livello figurativo e narrativo. Si registra una netta minoranza numerica dei personaggi femminili rispetto a quelli maschili. Riflettendo su tale fatto, si giunge alla

¹⁵⁴ Cfr. BIEMMI I., *Educazione sessista, op. cit.*, pp. 33-34.

¹⁵⁵ *Ibidem*, cit. p. 34.

¹⁵⁶ Cfr. DATO D., DE SERIO B., LOPEZ A. G., *La formazione al femminile: itinerari storico-pedagogici*, Progedit, Bari 2015, p. 70.

¹⁵⁷ L'analisi fa riferimento a tre saggi di indagini su testi di letteratura per l'infanzia, svolte negli anni '70 in Gran Bretagna e negli USA, ovvero "I ruoli sessuali nei libri di lettura" di Glenys Lobban, "L'educazione ai ruoli sessuali nei libri illustrati per bambini in età pre-scolare" di Leonore J. Weitzman, Deborah Eifler, Elizabeth Hokada e Catherine Ross, "Il sessismo nei libri illustrati vincitori di premi" di Suzanne M. Czaplinski. Cfr. GIANINI BELOTTI E., *Sessismo nei libri per bambini*, Edizioni Dalla Parte delle Bambine, Milano 1978.

conclusione che abbia valenza nell'immaginario non soltanto ciò che viene mostrato dall'albo, ma anche ciò che non compare. In determinate vicende narrative, le assenze di personaggi maschili o femminili rivelano significati sottesi. Da un lato l'assenza delle donne e/o bambine trasmette la loro scarsa importanza sociale, dall'altro la forte presenza maschile denota il loro ruolo preponderante nel mondo¹⁵⁸. Un'altra differenza vede le bambine caratterizzate da passività, i bambini al contrario decisamente attivi. Ciò mostra una diversità sia riguardo alle azioni ed alle esperienze vissute, sia in merito ai luoghi occupati. Il maschile è associato al movimento, all'intraprendenza ed all'esplorazione, il femminile alla staticità. La divisione spaziale raffigura bambini che dominano l'esterno, agiscono fuori dalla propria casa, mentre bambine che abitano l'interno, limitate da ambienti chiusi¹⁵⁹. Queste caratteristiche vengono mantenute anche nella rappresentazione del mondo adulto. Permangono l'attività e la passività, i luoghi aperti e chiusi, rispettivamente legati agli uomini ed alle donne. Inoltre, anche le mansioni e le definizioni risultano differenziate. Difatti, il sesso femminile è principalmente definito dalla funzione di moglie e madre, e raramente per il proprio mestiere; quello maschile invece è spesso associato alla professione svolta. Gli stereotipi in base al sesso connotano anche il carattere dei personaggi: quelli maschili appaiono coraggiosi, capaci, dinamici ed ingegnosi, quelli femminili gentili, pacati e sensibili. Tutto ciò delinea un quadro lontano dalla realtà, in cui si verifica un netto squilibrio tra i sessi, conferendo agli uomini maggior importanza¹⁶⁰.

Questi aspetti della letteratura per l'infanzia vengono riconfermati anche molti anni

¹⁵⁸ Cfr. BIEMMI I., *Educazione sessista, op. cit.*, pp. 35-36.

¹⁵⁹ *Ibidem*.

¹⁶⁰ *Ivi*, pp. 36-38.

più tardi nella ricerca “Quante donne puoi diventare?”¹⁶¹. Attraverso questa analisi del 2003, si evince nuovamente l’esistenza di disparità uomo-donna negli albi illustrati. Risultano maggiormente presenti in copertina le figure maschili, proponendo ancora una volta una sovrastima di esse. Le attività di uomini e donne mostrano differenze, in quanto è riservata più attenzione alla professione dei primi ed ai lavori domestici delle seconde¹⁶². Oltre a ciò, vengono identificati alcuni oggetti associati nettamente ad uno dei due sessi. Vengono legati ai personaggi maschili elementi quali la poltrona, il giornale, la televisione, la valigetta. Essi stanno ad indicare che il marito ha la possibilità di riposarsi, aspettando che le faccende domestiche vengano svolte dalla moglie. Per il femminile invece è emblematico il grembiule, indossato da ben un terzo delle madri raffigurate. L’abbigliamento ed i colori costituiscono altri indici di stereotipi di genere. Al maschile sono associate scarpe e colori freddi, al femminile fiocchi, pantofole da casa e colori caldi, pastello o il classico rosa¹⁶³. Un’altra immagine che colpisce sono le bambine/ donne alla finestra, che simboleggiano l’attesa e la rassegnazione per l’incapacità di agire¹⁶⁴. Nell’illustrare il mondo adulto, le famiglie risultano caratterizzate da scarse interazioni ed affettività tra i genitori. Non vengono mai ampiamente approfonditi gli aspetti della relazione tra padre e madre¹⁶⁵. Questi

¹⁶¹ Si tratta di una ricerca del 2003, nella quale sono stati passati in rassegna 516 albi pubblicati principalmente dal 2000 al 2003, analizzandone il contenuto e le illustrazioni e registrando i risultati. Lo studio ha condotto ad una *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*, reperibile al link <http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf> (19/9/2019). I risultati sono esplicitati nella relazione *Quante donne puoi diventare? Nuovi modelli per bambine e bambini nelle scuole di Torino. Analisi degli stereotipi di genere nella percezione di bambine e bambini negli albi illustrati* reperibile al link

http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/analisi_vigliani.pdf (19/9/2019).

¹⁶² Cfr. http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/analisi_vigliani.pdf (19/9/2019), pp. 13-14.

¹⁶³ Cfr. <http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf> (19/9/2019), pp. 5-8.

¹⁶⁴ Cfr. http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/analisi_vigliani.pdf (19/9/2019), p. 15.

¹⁶⁵ *Ivi*, p. 14.

modelli trasmettono ai piccoli lettori e lettrici una manchevole cooperazione tra uomo e donna, uno stentato affiatamento, rinforzando la divisione tra maschile e femminile. In tal modo, ciò che viene proposto dagli albi influenza l'immaginario infantile, contribuendo alla sua visione della società ed incidendo sull'acquisizione di ruoli di genere. Come esplicita Biemmi, "l'albo illustrato è un veicolo eccezionalmente potente di un immaginario di genere che indica in maniera limpida alle giovani lettrici e lettori qual è il dover-essere maschile e il dover-essere femminile proprio di una certa società¹⁶⁶." Appare chiara la necessità di una letteratura di qualità, attenta a non tramandare disparità. A questo fine i libri dovrebbero mostrare personaggi femminili e maschili con le stesse capacità e qualità, definiti in quanto persone e non differenziati in base al sesso di appartenenza. Sarebbe opportuno evitare modelli di genere, quali quello della donna moglie e madre, includendo diversi tipi di persone e scelte di vita più indipendenti. Inoltre, sarebbe necessario che gli albi non cadessero nella descrizione stereotipata dei caratteri e dei comportamenti, mostrando anche donne coraggiose e decise e uomini tranquilli e sensibili. In una storia che abbia come temi la famiglia e l'educazione dei figli, bisognerebbe illustrare entrambi i genitori ad occuparsene equamente. Per quanto riguarda le professioni, mostrare molteplici e di vario tipo, svolte indifferentemente da uomini e donne, trasmetterebbe un messaggio di libertà di scelta lavorativa. Gli albi dovrebbero raffigurare parità anche nello svolgimento delle faccende domestiche, presentandole equilibratamente divise tra uomo e donna ed associando all'uno ed all'altra anche compiti non tradizionali (ad esempio l'uno che stira e l'altra donna che lava la macchina). Gli albi dovrebbero incoraggiare alla libertà di scelta negli studi, avvicinando le bambine e i bambini allo sport, alla meccanica, all'arte, alla

¹⁶⁶ Cfr. BARBAROSA V., BIEMMI I., BOLOGNESI V., FRANCIS V., PILERI A., *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati*, cit., p. 103.

matematica, al cucito, alla cucina, senza distinzioni basate sul genere. Sarebbe adeguato far attenzione alla parità numerica di maschi e femmine, dando la stessa importanza a entrambi. Le descrizioni dovrebbero rispettare i sessi, evitando luoghi comuni. Sarebbe utile evitare di presentare donne in base al loro aspetto fisico e uomini inetti nella gestione della casa. Sarebbe adeguato curare l'uso della lingua, riferendosi a uomini e donne non facendo riferimento al loro stato civile. Risulta idoneo anteporre talvolta il femminile al maschile ed utilizzare gli stessi epiteti e titoli professionali riferiti ad entrambi e non unicamente ad uno dei due sessi¹⁶⁷.

Parallelamente agli albi densi di stereotipi, esiste una produzione letteraria che si discosta da tali modelli. A fine anni '50, con la traduzione di *Pippi Calzelunghe* di Astrid Lindgren, si individua una frattura decisiva. Questo testo, oltre che a focalizzarsi totalmente sul mondo dell'infanzia, introduce un'eroina forte e fuori dagli schemi, mai incontrata prima di allora¹⁶⁸. Procedendo in questa direzione, a partire dagli anni '70 si è registrata la nascita di produzioni editoriali all'avanguardia, che si sono progressivamente concentrate sull'abbattimento dei preconcetti culturali e sulle molteplici configurazioni della famiglia¹⁶⁹. Tra di esse è lecito ricordare la casa editrice Dalla parte delle bambine, che propose fiabe femministe e temi innovativi¹⁷⁰. Queste esperienze hanno permesso di sdoganare argomenti considerati tabù, mostrando vicende narrative spesso in grado di anticipare la realtà contemporanea. Più recentemente, tra il 2011 ed il 2014, si è vista la fioritura di alcune case editrici, aventi come *mission* l'eliminazione degli

¹⁶⁷ Queste raccomandazioni fanno riferimento alle *Proposte della McGraw-Hill per un trattamento non discriminante dei due sessi* in GIANINI BELOTTI E., *Sessismo nei libri per bambini*, Edizioni Dalla Parte delle Bambine, Milano 1978.

¹⁶⁸ Cfr. BARBAROSA V., BIEMMI I., BOLOGNESI V., FRANCIS V., PILERI A., *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati*, op. cit., pp. 93-95.

¹⁶⁹ Cfr. TRISCIUZZI M. T., *Questioni di genere. Riflessioni sul tema tra letteratura per l'infanzia e albi illustrati*, in LOPEZ A. G. (a cura di), *Decostruire l'immaginario femminile: percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, ETS, Pisa 2017, pp. 71-72.

¹⁷⁰ Cfr. BARBAROSA V., BIEMMI I., BOLOGNESI V., FRANCIS V., PILERI A., *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati*, op. cit., p. 95.

stereotipi e delle radici culturali della violenza di genere¹⁷¹. Queste pubblicazioni hanno mostrato segnali positivi di cambiamento nel panorama letterario. In particolare, si riscontrano albi che trattano apertamente la decodificazione degli stereotipi legate all'essere maschio e femmina. Si presentano personaggi dai gusti e dalle caratteristiche atipiche rispetto ai modelli tradizionali, giungendo alla felice accettazione delle loro aspirazioni. In alcune storie, ricorre la volontà di condivisione delle attività e dei giochi da parte di bambini e bambine. Si introduce in molti albi un modello di anti-principessa, desiderosa di autonomia ed avventura. Al contempo, molte pubblicazioni favoriscono scelte più libere di maschi e femmine per il proprio percorso formativo e lavorativo. Vengono mostrati bambini dai molteplici caratteri ed atteggiamenti, che si distanziano dai condizionamenti culturali, proponendo un totale rovesciamento degli stereotipi di genere¹⁷². Nonostante queste esperienze mostrino il progredire della letteratura per l'infanzia verso una strada che promuove la parità dei sessi, permangono anche pubblicazioni stereotipate, a causa di mere ragioni di vendita:

“Va riscontrato in molte opere contemporanee una regressione della rappresentazione dei personaggi, sempre più “piatti” sul piano della personalità e dei valori. Tali protagonisti ritornano a seguire [...] “la legge del rosa e del celeste” per cui si tende ad attribuire alle persone caratteristiche considerate tipiche del sesso di appartenenza, causando così una forte stereotipizzazione che riduce la soggettività degli individui. Ovviamente la letteratura di questo tipo è ben lungi dal favorire l'autenticità e l'autonomia delle giovani generazioni, ma sicuramente risponde alle esigenze del mercato¹⁷³.”

Al fine di favorire la decostruzione delle idee stereotipate, risulta chiara la necessità di promuovere e valorizzare testi rispettosi ed attenti all'identità di genere. Queste iniziative editoriali si configurano come strumenti positivi in direzione della

¹⁷¹ Si fa riferimento alle case editrici Settenove, EDT-Giralangolo, Lo Stampatello. *Ivi*, p. 100.

¹⁷² *Ivi*, pp. 103-119.

¹⁷³ Cfr. VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, cit. p. 44.

trasmissione di modelli paritari all'immaginario infantile¹⁷⁴.

¹⁷⁴ *Ibidem.*

Capitolo II

Progetti per l'abbattimento degli stereotipi di genere

2.1 Analisi progettuale

2.1.1 Selezione dei progetti e criteri di presentazione

La scelta dei progetti esposti in questa tesi è il risultato di una complessa ricerca. Essa è partita dalla rete, snodandosi tra numerosi siti, *dossier* e documentazioni *online*¹⁷⁵. Talvolta, ricavando nominativi dal *web*, è stato possibile trovare percorsi inediti, non riportati su piattaforme internet. Innanzitutto, si è notato che esistono numerose iniziative¹⁷⁶, riguardanti la formazione e l'aggiornamento dei/le docenti, in merito alla decostruzione degli stereotipi di genere. Tuttavia, si è posto l'obiettivo di rintracciare progettazioni che coinvolgessero le bambine e i bambini, al fine di vagliare che cosa sia stato provato per educare al genere. In alcuni casi, le esperienze hanno interessato non solo scuole dell'infanzia e primarie, ma anche secondarie di primo e secondo grado. L'illustrazione delle attività didattiche è circoscritta alle prime due, poiché riguardano gli studi del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e rappresenteranno il personale terreno di professionalità futura. Il criterio di selezione è stato guidato da alcune motivazioni fondamentali. *In primis*, si mirava ad interfacciarsi con diverse realtà, sia a livello sociale che territoriale. Di conseguenza, si sono individuati percorsi che fossero stati svolti in luoghi disparati, anche al fine di operare un confronto. Si è giunti ad includere 10 regioni¹⁷⁷, situate sia nel Nord, sia nel Centro, sia nel Sud Italia. In secondo luogo, c'era l'intenzione di comprendere progettazioni di varia natura, alcune esperienze

¹⁷⁵ Si veda l'Appendice 1 per le documentazioni dei progetti.

¹⁷⁶ Tra di esse, la rete nazionale "Educare alle differenze", associazione di promozione sociale nata nel 2017, che offre percorsi di formazione sul tema dell'uguaglianza e dell'abbattimento degli stereotipi di genere. Precursore di tale esperienza è il progetto "Alice e Stonewall" di SCOSSE (2014), come spiegato in <http://www.scosse.org/educare-alle-differenze-rete-nazionale/> (6/7/2019).

¹⁷⁷ Le regioni in questione sono: Campania, Emilia Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sardegna, Toscana, Lazio.

minori, ma anche altre più corpose¹⁷⁸. Queste ultime riguardano più annualità, infatti, ne esistono una serie di edizioni. Tale decisione permette di notare come l'iniziativa si è trasformata ed evoluta nel corso del tempo. A questo scopo, la ricerca ha interessato un periodo cronologico il più dilatato possibile. Oltre a ciò, c'era il proposito di esporre un insieme di “piani di lavoro”, che fossero facilmente visionabili, nel loro svolgimento e nei relativi prodotti finali, così che, chiunque si trovi a consultare questo testo, abbia a disposizione i rimandi *online* alle documentazioni, ben realizzate e facilmente rinvenibili.

La descrizione dei progetti inizia dalla Toscana, la realtà personalmente più vicina. L'esposizione continua, procedendo da Nord verso Sud. Per ogni territorio, si presentano le esperienze in ordine cronologico.

2.1.2 Arco temporale: motivazioni

Il periodo dei progetti presentati copre un lasso di tempo di circa 16 anni. Si va dalla contemporaneità di esperienze in corso di svolgimento, fino a risalire al 2003. È lecito domandarsi il perché di tale arco temporale, in particolare la ragione per cui siano difficilmente rinvenibili iniziative più remote. *In primis*, il motivo si associa al fatto che gli studi di genere si siano fatti strada faticosamente in campo accademico e risultino molto recenti rispetto ad altre discipline. Inoltre, la loro diffusione raggiunge il nostro continente soltanto a posteriori, rispetto al loro inizio:

“[...] una spinta innovativa è stata data dai *Gender Studies*, che, nati nel Nord America tra gli anni '70 e '80 nell'ambito degli studi culturali, si diffondono in Europa occidentale negli anni '80 e rappresenteranno un modo innovativo di fare ricerca¹⁷⁹.”

¹⁷⁸ Ci si riferisce ai progetti “Pari lo imPARI a scuola” e “Ma il cielo è sempre più blu”. Il primo è stato portato avanti dall'a.s. 2011/2012 fino al corrente anno scolastico. Le varie edizioni sono documentate sul sito ufficiale <https://www.impariascuola.it/> (28/6/2019). Il secondo ha avuto durata pluriennale, dal 2011 al 2016, coinvolgendo quattro regioni italiane.

¹⁷⁹ Cfr. GUERRINI V., *Educazione e differenza di genere, una ricerca nella scuola primaria*, ETS, Pisa 2017, p.22.

In particolare, l'educazione al genere, che viene messa in atto nei percorsi didattici individuati, risulta scarsamente presente nel contesto italiano. Da un rapporto della Commissione Europea del 2008¹⁸⁰, si evince che la *gender inequality* non sia nel nostro Paese una questione di interesse. Questo è testimoniato dal fatto di possedere un modello di pari trattamento e pari opportunità in generale. Ciò indica che l'uguaglianza di genere non costituisce istituzionalmente un obiettivo scolastico. Secondo lo stesso documento¹⁸¹, a livello europeo solitamente l'istruzione è menzionata in quanto campo dove sono presenti norme antidiscriminatorie, con l'eccezione tuttavia della Danimarca e dell'Italia.

Una seconda motivazione si rintraccia nella ricerca pedagogica, che soltanto dall'ultimo decennio del secolo scorso ha iniziato ad occuparsi di decostruzione degli stereotipi a livello formativo. Difatti, i temi di indagine riguardo le questioni di genere hanno attraversato alcune fasi. Dapprima, negli anni '70, ci si è focalizzati sulla disuguaglianza di diritti e sulla differente istruzione impartita alle donne. Durante gli anni '80, invece, si è posta l'attenzione sui vissuti femminili, sviluppando le metodologie dell'autobiografia e dell'auto narrazione. Successivamente, fino a giungere ai nostri giorni, si sono approfondite le sfaccettature dell'educazione al genere¹⁸². È avvenuto un decisivo ampliamento di prospettiva, constatando via via aspetti sempre più particolari, quali le diversità, le disabilità e gli

¹⁸⁰ Cfr. Commissione Europea Euridyce, *Gender differences in educational outcomes: a study on the measures taken and the current situation in Europe: Italy*, p. 47 al link http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/7568GENDER_EDU_OUTCO.pdf (8/10/2019).

¹⁸¹ *Ibidem*.

¹⁸² Cfr. LEONELLI S., *Educare alla costruzione dell'identità di genere in adolescenza. Studi e ricerche nel contesto italiano*, in C. ALBANESI, S. LORENZINI, (a cura di), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*, Clueb, Bologna 2011, pp.34 – 61.

orientamenti sessuali. In tal modo, lo sguardo pedagogico si è progressivamente spostato dalle donne alle relazioni tra i generi.

Inoltre, la realizzazione di questa tipologia di progetti in tempi così recenti ha un'ulteriore spiegazione di carattere economico. La conduzione di percorsi didattici richiede fondi, soprattutto per l'ideazione delle attività, per i materiali ed il personale esperto di cui ci si avvale. Le normative, che prevedono sostegno finanziario in favore di iniziative finalizzate alla parità di genere, non hanno origini lontane. A livello nazionale ed europeo, leggi di questo tipo sono state prevalentemente emanate negli ultimi decenni¹⁸³. Di conseguenza, risulta coerente l'aver riscontrato la presenza di questi progetti per lo più a partire dal XXI secolo.

2.2 Progetti in Toscana

Sono stati selezionati quattro interventi didattici messi in atto nella nostra regione, che verranno descritti nei sotto-paragrafi seguenti. Le esperienze scelte, in ordine cronologico di svolgimento, sono: *Scuola e genere: percorsi di crescita*; *Abbattiamo gli stereotipi di genere a partire dalle scuole*; *Storie di un altro genere*. *Dire, fare, creare le pari opportunità*; *Educare al genere: differenze e complessità*. Esse coprono un largo arco temporale che va dal 2010 al 2019. Le iniziative riguardano diverse zone toscane, tra cui le città di Arezzo e Livorno ed alcune zone del territorio senese. Questi percorsi didattici danno esempio di molteplici modalità per declinare l'educazione al genere a scuola. Difatti, troviamo coinvolte nella progettazione non solo associazioni culturali di varia natura, ma anche insegnanti che ideano le attività in prima persona. Tra i destinatari vi sono sia scuole

¹⁸³ Si veda paragrafo 1.2.

dell'infanzia, sia scuole primarie, così da poter avere un ampio sguardo su come venga declinato il tema del genere a seconda dell'età dei bambini e delle bambine. Attraverso questi percorsi, vengono illustrate differenti articolazioni progettuali. Si mostrano esperienze annuali e pluriennali, in modo da poter approfondire anche il valore della continuità nell'educare in ottica di genere. Presentando la descrizione di ogni intervento, fase per fase, è possibile constatare la varietà di metodologie con cui gli stereotipi possono essere affrontati a scuola. Anche la formazione del corpo docente è messa in luce dalle esperienze proposte, chiarificando come l'aggiornamento possa essere preludio di rinnovate pratiche didattiche. Inoltre, i progetti selezionati sono facilmente consultabili *online*. La loro documentazione risulta esauriente e permette di accedere alla testimonianza originale redatta dagli autori stessi. Talvolta, vengono incluse anche le verbalizzazioni dei bambini e delle bambine, così da poter attingere a fonti dirette che raccontano l'esperienza.

2.2.1 Scuola e genere: percorsi di crescita

Questa iniziativa prende avvio sulla scia della Legge regionale 16/2009¹⁸⁴, che riguarda il tema della cittadinanza di genere. In risposta ai bisogni manifestati dai/le docenti e dalle famiglie del territorio senese, è stata ideata un'articolata serie di interventi, grazie alla partecipazione delle associazioni Archivio UDI¹⁸⁵, Atelier

¹⁸⁴ Questa legge, denominata "Cittadinanza di genere", è stata varata il 2 aprile 2009 ed è entrata in vigore il 7 aprile dello stesso anno. Tra gli obiettivi ricordiamo l'eliminazione degli stereotipi di genere, attraverso azioni di intervento, supportate a livello economico, e politiche attente al genere. Il testo integrale è contenuto nel Bollettino n.11, visionabile al link <http://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:legge:2009-04-02;16&pr=idx,0;artic,1;articparziale,0> (28/6/2019).

¹⁸⁵ Si fa riferimento all'archivio UDI della provincia di Siena, nato nel 1987, al fine di documentare l'attività delle donne senesi che avevano militato nell'UDI, come spiegato dallo Statuto Nazionale dell'8 Maggio 2016, cfr. <http://www.udinazionale.org/Statuto.html> (29/6/2019). La sigla UDI sta per "Unione donne in Italia", associazione autonoma di promozione politica, sociale e culturale, senza fini di lucro, fondata nel 1945 con il nome di "Unione Donne Italiane".

vantaggio donna¹⁸⁶ e UISP- Comitato di Siena – Sezione Sociale. Come spiega Peccianti, si individua come motivazione primaria:

“la necessità di intervenire con un’azione culturale sull’identità di genere e sulle modalità relazionali fra generi, quale azione preventiva della stessa violenza sulle donne, è stata più volte segnalata proprio dagli esponenti che rappresentano il mondo scolastico nel gruppo operativo sulla formazione¹⁸⁷.”

Il progetto è consistito in tre sottoprogetti, relativi a diversi ordini scolastici:

- 1) *Gli stereotipi di genere nei prodotti mediatici per l’infanzia*, realizzato nella scuola dell’infanzia Raggio di Sole di Costalpino;
- 2) *Percorsi di educazione alla differenza di genere e al rispetto*, dedicato alle scuole secondarie del primo ciclo di San Bernardino e dell’I.C. Cecco Angiolieri;
- 3) Un terzo sottoprogetto che consta di due percorsi:
 - *La storia delle donne*, svolto in una classe quarta del Liceo della Formazione.
 - *Il controllo delle relazioni amorose*, sviluppato nell’Istituto d’Istruzione Superiore Enea S. Piccolomini.

In particolare, risulta di nostro interesse il primo, concernente la fascia d’età dell’infanzia. Questa esperienza ha previsto azioni rivolte non solo alle sezioni della scuola, ma anche alle docenti, ai padri ed alle madri con bambine e bambini della fascia 0 - 6 anni. Difatti, è stata inserita nel percorso alla genitorialità “Crescere insieme: occasioni formative per genitori e educatori”¹⁸⁸, che si tiene annualmente

¹⁸⁶ Associazione di promozione sociale di Siena, nata nel 1999. Si impegna per l’*empowerment* delle donne a livello nazionale ed internazionale, promuovendo una più ampia cittadinanza femminile nel territorio.

¹⁸⁷ PECCANTI D., *Scuola e genere: percorsi di crescita*, Siena 2011, p. 5. Cfr. con la documentazione al [link file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Scuola%20e%20genere%20-%20percorsi%20di%20crescita%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Scuola%20e%20genere%20-%20percorsi%20di%20crescita%20(1).pdf) (6/7/2019).

¹⁸⁸ Progetto del Comune di Siena nato nell’a.s. 2010/2011, svolto presso le scuole dell’Infanzia comunali.

all'interno delle strutture educative comunali. In questi incontri, (6 appuntamenti), si mirava a sensibilizzare sull'incidenza dei media sull'identità di genere, con l'obiettivo di riflettere sull'influenza dei giochi, dei libri, dei cartoni animati e delle pubblicità.

Questi *meeting* hanno spinto le insegnanti della scuola dell'infanzia Raggio di Sole ad architettare un percorso didattico, destinato alle bambine ed ai bambini. Il plesso sorge nella frazione di Costalpino, situata a pochi chilometri da Siena. È una piccola realtà, ben collegata alla città, anche tramite il trasporto pubblico. Dal punto di vista socio-economico, le famiglie residenti fanno parte della media borghesia. La struttura si sviluppa su due piani e comprende due sezioni. È ben attrezzata e dispone di laboratori, tra cui una stanza polifunzionale¹⁸⁹, di un giardino, dedicato al gioco ed all'orticoltura, e di un'aula biblioteca. Il corpo docente, grazie al sostegno di un coordinamento pedagogico, riceve annualmente significativi corsi di formazione.

La progettazione è avvenuta nell'a.s. 2010/2011, in entrambe le sezioni presenti: Colibrì, (15 femmine e 10 maschi) e Marmotte, (11 femmine e 13 maschi). Si tratta di un percorso-indagine sulla costruzione sociale dell'identità di genere, atto anche a rilevare modelli di ruolo maschile e femminile posseduti dai/lle discenti (Franceschini, 2011). Tra i principali obiettivi troviamo:

- capire come le bambine e i bambini stanno creando la loro identità di genere;
- proporre ai/lle un contesto scolastico e delle modalità di crescita non stereotipati, così da non precludere scelte nel gioco e nei rapporti con gli altri;
- aiutare a far emergere la consapevolezza del proprio sé e del proprio genere.

¹⁸⁹ Si tratta di un'aula adattabile a molteplici attività, un ambiente accogliente e particolarmente indicato per l'espressione motoria.

Inoltre, c'è stata la volontà di coinvolgere nell'esperienza anche i genitori, in modo da far acquisire coscienza su quanto sia fondamentale il loro ruolo nell'ideazione di modelli di genere nei piccoli. Ciò si configura come un tentativo di correggere messaggi inidonei, a cui l'infanzia viene sottoposta per via della società e dei media. Le attività didattiche si compongono di due fasi: la prima è differenziata a seconda della sezione, la seconda è uguale per tutte e due. Nell'aula dei Colibrì, si inizia con un *circletime* per libera associazione di idee sull'argomento "maschi e femmine". Tramite domande stimolo¹⁹⁰, poste come in un'intervista, le bambine e i bambini si esprimono in merito a questo tema. In seguito, nella stanza polifunzionale, vengono svolte attività ludiche, legate allo schema corporeo: il riconoscimento di parti anatomiche, attraverso filastrocche e canzoni, il gioco dello specchio¹⁹¹, l'identificazione di un/a compagno/a da bendati, attraverso il tatto. Riflettendo sull'esperienza, si arriva a capire che la differenza corporea tra maschio e femmina è di ordine biologico. Successivamente, si mettono a disposizione della sezione dei *puzzle*, rappresentanti il corpo umano maschile e femminile, che i/le discenti compongono e smontano. Si passa poi alla riproduzione grafica, disegnando su due cartelloni le sagome di diverso sesso. L'insegnante fornisce alcuni materiali, (ritagli da riviste e giornali, stoffe, carta di alluminio), chiedendo ai piccoli di associarli all'una o all'altra figura per decorarle.

Nella sezione Marmotte, si comincia da un grande disegno di due sagome, l'una di una bambina, l'altra di un bambino, scelti tra i presenti. Si prosegue con una domanda-*input*: "Come riconoscere tra le figure chi è maschio e chi è femmina?" Ognuno esprime le proprie opinioni ed idee. Quando si manifestano degli stereotipi,

¹⁹⁰ Le domande poste sono: "Cos'è una donna? Cos'è un uomo? Cosa fa il/la babbo/mamma a casa? Sei maschio o femmina? Cosa indossano le femmine e i maschi? Lavori che fanno gli uomini? Lavori che fanno le donne?" La verbalizzazione dei bambini è riportata sulla documentazione, il cui link è inserito nell'Appendice 1.

¹⁹¹ Questa attività ludica si svolge nel seguente modo: la classe sta seduta in cerchio, al centro vanno due bambini/e, ognuno deve descrivere il proprio corpo e quello dell'altro/a, individuando differenze e tratti in comune.

l'insegnante dà un *feedback* immediato, facendo ragionare i/le discenti, sia verbalmente, sia attraverso esperimenti¹⁹². Si arriva così a mettere in dubbio ciò che si è detto, grazie all'intervento della maestra. Attraverso una riflessione guidata, si giunge alla conclusione che si possono distinguere le due sagome, assegnando dei simboli diversi all'apparato riproduttore maschile e femminile. La seconda attività consiste nell'attaccare alcune immagini¹⁹³ su due cartelloni: o nella valigia del maschio o in quella della femmina. Infine, vengono consegnate alla sezione delle rappresentazioni grafiche neutre¹⁹⁴, che è possibile personalizzare a piacere con l'uso di colori e ritagli di giornale.

La fase II consiste nella lettura del libro *Rosaconfetto e altre storie*¹⁹⁵ di Adela Turin¹⁹⁶. Questo testo offre spunti di riflessione sul sessismo, perciò viene commentato dalla docente e dalla sezione subito dopo. Si prosegue nel tempo visionando altri albi¹⁹⁷ senza stereotipi, selezionati dalla biblioteca comunale degli Intronati. Tutte queste letture vengono sistemate, come un tesoro, in un'apposita valigia, posta nella biblioteca della scuola. A queste attività sono legate "le giornate dei genitori", nelle quali, in date prestabilite, questi possono assistere ad una lezione. In tal modo, si promuove un graduale avvicinamento alle tematiche di genere, per far sì che i padri e le madri siano più consapevoli dei modelli culturali trasmessi quasi inconsciamente dagli adulti, durante il processo educativo. Il

¹⁹² Tra gli esperimenti svolti ricordiamo: una bambina propone di mettere un anello con un fiore per riconoscere la femmina. Di rimando, l'insegnante costruisce l'oggetto e lo fa indossare ai maschi della classe: non funziona a trasformarli in femmine, perciò non è un modo giusto per identificare la sagoma femminile.

¹⁹³ Tra le immagini proposte: occhiali da sole, trucchi, macchine, creme, orologi, borse, lavatrici.

¹⁹⁴ Con il termine "neutre" si intendono immagini nelle quali sono assenti stimoli precostituiti.

¹⁹⁵ Questo libro, contiene quattro racconti: *Rosaconfetto*, *Arturo e Clementina*, *Una fortunata catastrofe*, *La vera storia dei bonobo con gli occhiali*. Tutti presentano dei personaggi femminili moderni, eroine le cui passioni permettono loro di autodeterminare la propria vita.

¹⁹⁶ Adela Turin (1939 – vivente) fondò nel 1976 la casa editrice "Dalla parte delle bambine", insieme a Nella Bosnia e Francesca Canterelli. Ha lavorato come scrittrice e designer tessile, pubblicando *Rosaconfetto* per la prima volta nel 1975.

¹⁹⁷ Tra di essi il libro di CINQUETTI N., VIGNALE S., *Salverò la principessa*, Lapis, Roma 2008.

progetto ha incluso anche le famiglie (genitori, fratelli, sorelle) in un'indagine: la compilazione di una scheda in cui definire la differenza tra uomo e donna. La ricerca ha costituito una verifica del tipo di cultura di genere della popolazione residente nel Comune.



1. La valigia della femmina



2. Il maschio¹⁹⁸

2.2.2 *Abbattiamo gli stereotipi di genere partendo dalle scuole*

Questo progetto è stato coordinato dal Centro Pari Opportunità della Val d'Elsa¹⁹⁹, in provincia di Siena, ed ha riguardato più ordini di scuole. Proprio come nel caso precedente, anche in questa esperienza ci si è avvalsi dei fondi della legge regionale 16/2009²⁰⁰. Si è vista la partecipazione di alcune associazioni, che hanno contribuito

¹⁹⁸ Fonte:

file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/Temp State/Downloads/Scuola%20e%20genere%20-%20percorsi%20di%20crescita%20(3).pdf (6/7/2019).

¹⁹⁹ Il Centro Pari Opportunità della Val d'Elsa è un'istituzione che si occupa di orientamento al lavoro, consulenza giuridica ed attività per affrontare la violenza sulle donne. È gestito dalla Fondazione Territori Sociali Alta Valdelsa e sostiene progetti svolti con il Fondo Sociale Europeo, promuovendo la valorizzazione delle differenze e la sensibilizzazione alla violenza di genere. Serve i Comuni di Radicondoli, Casole d'Elsa, San Gimignano, Colle di Val d'Elsa e Poggibonsi.

²⁰⁰ Si veda il sotto-paragrafo 2.2.1.

con i loro operatori alla realizzazione degli interventi. In particolare, sono stati ideati 7 percorsi:

- 1) *Il complesso di Cenerentola*: svolto dall'associazione Stacciaburatta²⁰¹ a Poggibonsi, nelle scuole dell'infanzia Girotondo (sezioni A e B) e il Picchio verde (sezione E), nelle scuole primarie Calamandrei (classi II A e B, III e IV B) e Vittorio Veneto (classe IV A), nella scuola secondaria di primo grado Marmocchi, (classi IV C e D).
- 2) *Un mito d'argilla*: compiuto dalla cooperativa sociale Valle del Sole²⁰² nelle scuole dell'infanzia di Poggibonsi (4 sezioni), Staggia (3 sezioni), e Cedda (una sezione) e nella scuola primaria di San Gimignano, (in 2 classi quinte).
- 3) *Rispetto nella diversità di genere*: intrapreso dal centro anti violenza Donne insieme Val d'Elsa²⁰³, nella scuola primaria di Sant'Andrea a Colle Val d'Elsa, (classi II B, IV A e B).
- 4) *Cittadinanza di genere: autenticità e valore*: eseguito dall'associazione Artess nelle scuole secondarie di primo grado di San Gimignano (classi I A, B e C) ed Arnolfo di Cambio a Colle Val d'Elsa, (classe II E).
- 5) *Le scatole delle emozioni*: realizzato dall'associazione culturale laLut²⁰⁴, nelle scuole primarie Pieraccini (classi II A e B) e Vittorio Veneto (classi II A e B) di Poggibonsi.

²⁰¹ Si tratta di un'associazione di promozione sociale del comune di Poggibonsi che si occupa dei settori culturale-educativo e di ricerca etica e spirituale.

²⁰² La "Valle del Sole", nata come associazione nel 1986, diventa cooperativa nel 2005. Si occupa di interventi in ambito sociale, collaborando con i Comuni e l'USL. Realizza soggiorni residenziali, settimane verdi, campi solari, interventi di animazione, progetti con le scuole, attività psicomotorie e occupazionali, arte terapia, Casa-Fattoria, laboratori di pittura, teatro, musicoterapia, tessitura e falegnameria.

²⁰³ Si tratta di un'Associazione ONLUS, impegnata nel contrastare la violenza sulle donne nel territorio di Colle Val d'Elsa. Oltre a costituire un punto di ascolto, offre consulenza legale e psicologica.

²⁰⁴ Associazione nata nel 1995, opera sul territorio toscano ideando progetti volti alla realizzazione di spettacoli, laboratori in scuole di ogni ordine e grado, per adulti e in ambito psichiatrico, con musei, biblioteche e spazi culturali, festival e rassegne.

- 6) *La narrazione e i contrari filosofici*: ideato dall'associazione sopra citata, nelle scuole secondarie di primo grado Leonardo da Vinci di Poggibonsi (classi II D e G), e Arnolfo di Cambio di Colle Val d'Elsa, (classe II N).
- 7) *Il controllo nelle relazioni amorose*: svolto dall'associazione Atelier vantaggio donna²⁰⁵ nelle scuole secondarie superiori San Giovanni Bosco (classe IV G), Cennino Cennini (classe III E), e Volta (classi I A, II B, V C) di Colle Val d'Elsa.

Vediamo ora, in maniera più approfondita, i percorsi inerenti alla fascia di nostra competenza, 3 -11 anni.

Il complesso di Cenerentola fa riferimento ad un omonimo fenomeno, studiato per la prima volta da Colette Dowling²⁰⁶: il desiderio inconscio delle donne di protezione, dovuto alla pressione sociale subita fin dall'infanzia. Ciò ha conseguenze negative, poiché provoca limitazioni e difficoltà nel raggiungere l'indipendenza e l'emancipazione.

Questo progetto, svoltosi durante l'a.s. 2011/2012, ha interessato Poggibonsi, un Comune in provincia di Siena. Il territorio basa la sua attività sul settore agricolo, industriale e turistico. Le condizioni economiche degli abitanti sono generalmente instabili, con la presenza anche di situazioni di disagio e precarietà. La zona è inoltre oggetto di migrazione dal Sud e punto di passaggio per gli immigrati²⁰⁷.

In primo luogo, si inizia coinvolgendo le insegnanti²⁰⁸: viene premesso all'intervento nelle classi, un corso pensato per loro, composto da 3 incontri

²⁰⁵ Vedi il sotto-paragrafo 2.2.1.

²⁰⁶ Colette Dowling (1938 - vivente) è una scrittrice e psicoterapeuta americana. Nel 1981 pubblica *The Cinderella Complex: Women's Hidden Fear of Independence*.

²⁰⁷ Cfr. p.13 del PTOF dell'Istituto Comprensivo di Poggibonsi 1, consultabile al seguente link: http://www.comprensivo1poggibonsi.it/images/PTOF_FEBBRAIO2019-1.pdf (13/7/2019).

²⁰⁸ Questo progetto ha visto coinvolte 15 insegnanti delle scuole citate. Il corso offerto loro è stato svolto in collaborazione con la psicoterapeuta gestaltica Paola Cellerai.

teorici e 2 laboratoriali, incentrati sul corpo e le emozioni. La progettazione si propone i seguenti scopi:

- migliorare l’alfabetizzazione emotiva e l’interazione tra le bambine e i bambini;
- ordinare nei/lle discenti gli stimoli ricevuti dai *mass media*;
- avvicinarsi a modelli di comportamento di alto valore sociale non stereotipati.

Al fine di raggiungere questi obiettivi, i canali privilegiati scelti sono la fiaba ed i linguaggi artistici. La prima attività consiste in delle letture, una storia dei nativi d’America Oiwa per le scuole primarie, mentre alcune dei fratelli Grimm per quelle dell’infanzia. Questi racconti propongono protagonisti positivi in cui identificarsi. I personaggi si discostano dai modelli tradizionali: quelli femminili non sono edulcorati, mentre quelli maschili non risultano aggressivi e prevaricatori. Tra i vari testi troviamo *I sette corvi*, *Hänsel e Gretel* e *I sei cigni*²⁰⁹. In queste fiabe si notano bambine e ragazze vincenti, non passive, con un ruolo decisivo nella narrazione. Si prosegue con un’attività creativa, basata sulla metodologia dell’acquerello steineriano. Si tratta di un lavoro guidato, svolto su un foglio bagnato, attraverso numerosi passaggi. Si utilizzano colori come il giallo ed il blu, al fine di nominare degli stati emotivi, per poi sublimarli. In tal modo, si mira ad ordinare ed equilibrare il caos interno dei bambini e delle bambine, riconoscendolo ed esprimendolo, senza giudizio. Il tutto è accompagnato da una riflessione sugli interrogativi suscitati dalla fiaba, in un’ottica di introspezione psicologica. Successivamente, si intraprende un’esperienza sulla relazionalità e l’affettività, che consiste nella drammatizzazione della storia, attraverso la musica

²⁰⁹ Contenute tra le *Fiabe* dei Fratelli Grimm (1812 - 1815). Vi si trovano personaggi femminili forti e decisivi. Nelle fiabe *I sette corvi* e *I sei cigni* le protagoniste salvano da sole i loro fratelli; in *Hänsel e Gretel*, Gretel salva entrambi gettando la strega nel forno.

e la gestualità. Ciò lascia vivere ai presenti tutti i ruoli della vicenda, sia maschili che femminili. Si conclude con un'attività di scrittura creativa, nella quale si prevedono delle domande aperte relative alle emozioni²¹⁰.



3. L'acquerello steineriano²¹¹

Il secondo percorso, dal titolo *Un mito d'argilla*, ha riguardato un totale di 10 classi di scuole primarie e dell'infanzia di Poggibonsi, Staggia, Cedda e San Gimignano. Si tratta di piccole zone rurali in provincia di Siena. La denominazione di questa iniziativa rimanda al ruolo del mito di tramandare concezioni sociali. Talvolta, esso si configura come metafora di stereotipi, ma se sfruttato in modo innovativo, può costituire un'utile risorsa. Una versione meno patriarcale di esso, con caratteri maschili e femminili complementari e paritari, può essere un ottimo dispositivo da usare a scuola. Questo è il presupposto da cui sono partite le operatrici della cooperativa sociale Valle del Sole per ideare e portare a compimento il loro intervento.

Questa progettazione mira a:

²¹⁰ Tra queste domande l'intervistata M.F. cita ad esempio: "Dove abita la paura?" Si veda l'Appendice 2.

²¹¹ Fonte:

<http://www.provincia.siena.it/var/prov/storage/original/application/147971dc68b089b8220fec8da7025de1.pdf> (1/7/2019).

- offrire alle bambine ed ai bambini modelli diversificati, per riflettere sul genere come ricchezza;
- indagare sulla presenza di stereotipi negli alunni e nelle alunne;
- conoscere il sesso maschile e femminile, valorizzandoli entrambi;
- mostrare una gamma di possibilità più ampie, in ottica di parità di genere.

Per ogni classe partecipante sono previsti 6 incontri. All’inizio, in una riunione, vengono presentati alle insegnanti tre miti: *Pangu e Nuwa*²¹², *Luonnotar*²¹³ e *La nascita del mondo nel mito di Adja*²¹⁴. In generale, essi trattano il tema della creazione secondo una visione anticonvenzionale, attribuendola ad autori femminili. Le docenti scelgono tra le opzioni proposte un mito, che successivamente narrano al proprio gruppo. Si procede con un intervento delle esperte esterne, nel quale si sperimenta un primo approccio al materiale. Si realizzano delle mattonelle in argilla, riempiendo una cornice in legno, che funge da base, e decorando poi attraverso delle *texture*. Nella seconda lezione avviene il racconto del mito e la rappresentazione grafica di alcuni personaggi, utilizzando materiali presenti a scuola (tempere, acquerelli). Si continua il percorso su due fronti: da una parte il lavoro manuale e creativo, dall’altra un dibattito su alcuni gusti personali. Nel laboratorio si riportano sull’argilla le figure del mito, cuocendo le lastre e abbellendole con acrilici e cera per scarpe. Queste vengono infine raccolte tutte insieme su un grande pannello. Inoltre, si effettuano delle interviste con i bambini e le bambine, indagando sulle loro preferenze di gioco, colori ed opinioni sul maschile e sul femminile. Nella scuola primaria, l’età del gruppo (classe V) ben

²¹² Questo mito, di origine cinese, attribuisce l’ideazione dell’ambiente terrestre ad un eroe, Pangu, e ad una dea femminile, Nuwa, la creazione degli uomini.

²¹³ Si tratta di un mito finlandese che attribuisce l’invenzione del mondo ad una dea, Luonnotar.

²¹⁴ Il mito proviene dal Ghana e presenta una versione paritaria di creazione, essa ha infatti origine dalla “Calebasse”, ovvero il dualismo tra un essere maschile, il Cielo, ed un’entità femminile, la Terra.

si presta ad una discussione più approfondita, avviata dopo l'ascolto della storia. In questo frangente, le docenti e le professioniste esterne cercano di mettere in dubbio gli stereotipi emersi, senza imporre le proprie idee "dall'alto", ma innescando riflessioni nei/lle discenti.



4. Gli elaborati in argilla²¹⁵

Il terzo percorso, dal titolo *Rispetto nella diversità di genere*, sviluppato nell'a.s. 2011/2012, ha interessato la scuola primaria di Sant'Andrea. Questo istituto si trova a Colle Val d'Elsa, una realtà dal variegato tessuto demografico, multietnico e caratterizzato da pluralismo religioso.²¹⁶

Questo intervento punta a raggiungere i seguenti obiettivi:

- favorire il rispetto nella diversità di genere, culturale, fisica, neuropsicologica, di condizione familiare;

²¹⁵ Fonte:

<http://www.provincia.siena.it/var/prov/storage/original/application/147971dc68b089b8220fec8da7025de1.pdf> (1/7/2019).

²¹⁶ Cfr. con la sezione "Il territorio e i tre comuni" a p.15 - 16 del PTOF dell'Istituto Comprensivo Arnolfo di Cambio, di cui la scuola primaria Sant'Andrea fa parte, consultabile al *link*:

[file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/PTOF%20%20nuovo%202017-2018%20definitivo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/PTOF%20%20nuovo%202017-2018%20definitivo%20(1).pdf) (13/7/2019).

- approfondire ciò che è attribuibile al maschile ed al femminile;
- fornire un contesto in cui controllare la validità delle proprie ipotesi;
- sviluppare capacità autocritica.

Il percorso ha avvio con una situazione problematica: arriva in classe un adulto in cerca di aiuto per una sua amica, la dottoressa Confusini. Questa, dopo aver viaggiato per 10 anni, lavorando come pediatra, continua a fare figuracce, poiché non riesce a distinguere i maschi dalle femmine. Da parte di ogni classe, inizia un flusso di idee e consigli, che evidenziano delle macroaree di differenza tra i sessi: le abilità fisiche, le emozioni, gli oggetti, le professioni e le mansioni domestiche. La dottoressa apporta esempi di confutazione *in itinere*. Ci si serve poi del metodo scientifico per verificare le ipotesi emerse. Gli esperimenti sfruttano la didattica ludica: prove di velocità e coordinazione per accertarsi della differenza dal punto di vista fisico; “il gioco dell’isola deserta”²¹⁷ per quanto riguarda gli affetti; il gioco “indovina di chi è?”²¹⁸ per controllare le affermazioni sugli oggetti. Tutto ciò è atto a mettere in dubbio gli stereotipi di genere, scaturiti dalla prima discussione. Inoltre, si registrano in una tabella le professioni e i compiti domestici maschili e femminili, secondo il pensiero delle bambine e dei bambini. Infine, avviene una riflessione collettiva, in cui le classi dimostrano di aver fatto più chiarezza sui temi affrontati, acquisendo consapevolezza e rispetto per le differenze.

L’ultimo percorso, *Le scatole delle emozioni*, si è svolto in delle classi seconde di due scuole primarie di Poggibonsi, durante l’a.s. 2011/2012.

L’intervento didattico si è incentrato su alcuni scopi primari:

²¹⁷ Questo gioco consiste nel domandare ad ognuno che cosa si porterebbe dietro nel caso in cui finisse su un’isola deserta.

²¹⁸ In questa attività ludica si fornisce ad ogni partecipante, a turno, un oggetto da osservare, con l’obiettivo di descriverlo e indovinare a chi appartiene.

- incoraggiare nelle bambine e nei bambini la valorizzazione delle diversità, come occasione di crescita;
- migliorare l’interazione, l’ascolto ed il confronto verbale e fisico;
- potenziare l’alfabetizzazione emotiva, specialmente il riconoscimento e l’espressione di sentimenti.

L’attività ha avvio con l’individuazione di quattro emozioni: paura, coraggio, rabbia e gioia. Su ognuna di esse si racconta una fiaba²¹⁹ alla classe, la lettura avviene a voce alta e con un sottofondo musicale. Ogni storia viene ripercorsa oralmente, si discute dei personaggi, del lessico e dei differenti sentimenti rintracciati. Successivamente, si sperimentano alcuni esercizi teatrali e ludici, al fine di promuovere l’esternazione emozionale. Viene proposto il “gioco della zattera”, nel quale si occupa lo spazio, fingendo di doverlo tenere in equilibrio e seguendo dei segnali che portano a cambi di velocità. Gli “stop” indicano ai bambini di fermarsi e rappresentare col corpo lo stato emotivo di un personaggio, in un preciso momento della vicenda. Inoltre, si svolge la lotta a distanza, divisi a coppie. Si continua con un lavoro di scrittura: storie, frasi e disegni, realizzati dalle bambine e dai bambini per comunicare una particolare emozione. Ogni settimana, gli elaborati vengono poi condivisi con il gruppo ed inseriti su dei *patchwork* in delle “scatole delle emozioni”, che restano fruibili per il futuro. I lavori mostrano una varietà di colori e sfumature, associate alla stessa sensazione, ciò dimostra l’unicità di ognuno. Si comprende così l’infondatezza degli stereotipi di genere, quali costrutto legato alla società, ma non naturalmente derivabile dall’emotività di maschi e femmine.

²¹⁹ Tra le storie proposte l’intervistata S.S. cita *Barbablù* di Charles Perrault.

2.2.3 Storie di un altro genere. Dire, fare, creare le pari opportunità

Questo progetto viene realizzato per iniziativa del gruppo aretino Arci Solidarietà²²⁰, in risposta ad un bando dell'Assessorato Pari Opportunità. Rappresenta una delle iniziative compiute grazie ai fondi stanziati dalla legge regionale 16/2009²²¹. Il percorso didattico, ideato da Ilaria Gradassi²²², si è svolto durante l'anno scolastico 2015/2016. Si tratta di un'esperienza offerta gratuitamente agli istituti della città di Arezzo, che prevede attività personalizzate per le fasce d'età 3 – 6 e 6 – 11. *Storie di un altro genere* è finalizzato ad alcuni principali scopi:

- promuovere un linguaggio più consapevole relativamente ai modelli sociali ed una modificazione dei codici comunicativi (anche iconici);
- sensibilizzare al valore della differenza;
- aprire un dialogo sull'uomo e la donna, presentando nuovi scenari relativi alle possibilità di ognuno;
- incentivare l'autodeterminazione del proprio futuro, dedicandosi ai propri sogni ed aspirazioni personali;
- far avvicinare le classi/sezioni all'arte ed alla lettura, quali dispositivi per attivare spirito critico, immaginazione e creatività;

²²⁰ Si tratta di un'associazione di volontariato che si occupa di sviluppo sociale e culturale. Tra i suoi fini statuari troviamo la promozione della partecipazione cittadina secondo condizioni di pari opportunità. Cfr. <file:///C:/Users/39328/Desktop/TESI/Storie%20di%20un%20altro%20genere%20dire%20fare%20creare%20le%20pari%20opportunità%20TOSCANA.pdf> e http://www.arciarezzo.it/?page_id=40 (30/9/2019).

²²¹ Si veda il sotto-paragrafo 2.2.1.

²²² Ilaria Gradassi, alias Chiù, è un'illustratrice e creatrice di libri fatti a mano. Dal 2000 realizza atelier artistici con bambini e bambine. Dal 2013 cura laboratori relativi a storie e libri, collaborando con la libreria aretina *La Casa sull'Albero*. Cfr. <http://sognisegnidisegni.blogspot.com/p/ig-chi-sono.html> (30/9/2019).

- individuare connessioni tra letteratura e realtà, relativamente ai ruoli di genere;
- proporre a genitori ed insegnanti nuovi strumenti (giochi, libri, albi illustrati) per dialogare con i bambini e le bambine su modelli maschili e femminili non stereotipati.

Si predispongono un primo incontro rivolto a padri, madri e docenti, nel quale viene spiegato in cosa consiste l'intervento. Inoltre, attraverso un *circle time*, si osservano una serie di strumenti (testi ed oggetti ludici), che mettono in luce le pari opportunità. È un'occasione di confronto, oltre che di sperimentazione di dispositivi che potranno ispirare l'educazione dei/lle più piccoli/e.

Le attività didattiche, pensate per la scuola primaria e dell'infanzia, si articolano in 3 lezioni di 2 ore ciascuna. È prevista la partecipazione di una o due operatrici esterne²²³. Si inizia mostrando alcuni albi²²⁴, che presentano personaggi maschili e femminili che scelgono strade di vita anticonvenzionali. Utilizzando la tecnica dello *storytelling*, si chiede ai/lle discenti di immaginarsi nel futuro, figurandosi quale lavoro desidererebbero fare da grandi. Con le classi dei/lle più grandi, si procede con una riflessione sulle professioni lontane dagli stereotipi di genere. Si costruiscono degli alfabetieri che le illustrino, attraverso non solo la rappresentazione grafica, ma anche con il *collage* e l'*assemblage*. Questa esperienza prosegue con una trasposizione in forma digitale²²⁵. I bambini e le bambine stessi, con la tecnica del *teatro immagine*, impersonano i diversi mestieri,

²²³ Questi incontri sono curati principalmente da Ilaria Gradassi, che conduce le attività didattiche in qualità di esperta esterna.

²²⁴ Tra gli albi utilizzati troviamo *Una bambola per Alberto* di Clothilde Delacroix e Charlotte Zolotov (2014) e *Cosa faremo da grandi? Prontuario di mestieri per bambine e bambini* di Irene Biemmi e Lorenzo Terranera (2015).

²²⁵ Gli alfabetieri in formato digitale sono visionabili al seguente link https://issuu.com/arcisolidarieta_arezzo (30/9/2019).

travestendosi e divenendo i protagonisti di fotografie che andranno a comporre l'elaborato. Il risultato viene caricato sulla piattaforma "ISSUU"²²⁶.

Nella scuola dell'infanzia avviene invece la realizzazione di libriccini, ognuno contiene informazioni sull'identità di chi lo ha creato. Vengono narrati segni particolari, abilità, qualità ed aspirazioni future.

La fase finale consiste in un evento al teatro Virginian di Arezzo, rivolto alle scuole della città e della sua provincia. Si tratta di una giornata dedicata ai genitori ed alle maestre, oltre che alle classi e sezioni. I partecipanti sono liberi di esplorare "Lo scaffale delle parità", contenente testi ed oggetti ludici che promuovono la cooperazione e la parità uomo-donna. Durante la mattinata, avviene una lettura animata di un libro per tutti i bambini e le bambine. Il tutto è accompagnato dall'esposizione di tutti i materiali prodotti nel percorso didattico. Il pomeriggio si aprono le porte ai padri ed alle madri, che possono osservare la documentazione di quanto svolto e sperimentare in prima persona, tramite un laboratorio creativo.



5. Alfabetieri cartacei



6. Foto per l'alfabetiere digitale²²⁷

²²⁶ Si fa riferimento alla piattaforma online <https://issuu.com/>. Questo sito permette il caricamento in rete di documenti testuali e visuali, veri e propri testi digitali da poter sfogliare.

²²⁷ Immagini concesse da Ilaria Gradassi.

2.2.4 Educare al genere: differenze e complessità

Questo progetto costituisce ad oggi un'esperienza pluriennale, avviata nell'a.s. 2015/2016 nella città di Livorno. *Educare al genere: differenze e complessità* sorge dalla collaborazione tra il Dipartimento SciFoPsi ed il Settore "Attività Educative" del Comune, a scopo di ricerca-azione e formazione professionale. Si prevede la partecipazione di diverse professoresse universitarie, tra cui Simonetta Ulivieri, in qualità di Responsabile Scientifico. Gli interventi sono destinati alle/i docenti di 7 Centri Infanzia: I Villini, L'alveare, La Giostra, Il Piccolo Principe, Mondolfi, Girasoli, Il Giardino di Sara. Queste strutture sono localizzate in varie zone della città, sia a nord, sia a sud, sia nel centro, coprendo anche alcuni quartieri popolari più disagiati. Dal punto di vista socio-economico, le famiglie residenti in queste aree appartengono generalmente al ceto medio²²⁸.

In questa progettazione, i principali scopi posti a priori sono:

- apprendere la derivazione e le dinamiche relative ai pregiudizi ed agli stereotipi di genere;
- acquisire buone pratiche educativo-didattiche atte alla valorizzazione delle differenze, specialmente di genere;
- saper rilevare la presenza di stereotipi nelle azioni, negli atteggiamenti e nel linguaggio di bambini, bambine ed adulti;
- comprendere e riflettere sulla relazione genitori-figli/e in differenti e nuove realtà familiari.

Al fine di giungere a questi traguardi, vengono organizzati alcuni incontri, in forma di seminari, lezioni interattive, *focus group* e laboratori di ricerca-azione.

²²⁸ Cfr. con l'intervista n.3 in Appendice 2.

All'interno di essi ci si focalizza su alcuni argomenti: la normativa sui diritti dell'infanzia, il linguaggio di genere, la progettazione in ottica di parità, i libri scolastici, la produzione letteraria rivolta alle bambine ed ai bambini. Tali occasioni permettono, oltre all'aggiornamento sulle tematiche della pedagogia di genere, il confronto tra le educatrici e le insegnanti, supportate dall'interazione con delle docenti accademiche esperte. Parallelamente, viene svolta un'indagine nei 7 Centri Infanzia nominati precedentemente. L'osservazione è condotta da un membro dello staff di direzione, affiancato da una ricercatrice dell'Università di Firenze²²⁹. Ci si è concentrati su alcune aree di interesse: gli arredi e la strutturazione degli spazi, i materiali didattici, i giocattoli, i libri, le attività, le famiglie ed il gioco libero. Tutto ciò è stato portato avanti, in modo da restituire dei dati descrittivi delle diverse realtà scolastiche, su cui riflettere ed apportare i cambiamenti necessari.

Dall'a.s. 2016/2017 l'opportunità di formazione *gender oriented* si estende, grazie al progetto *Rosa, celeste, arcobaleno: progetto per educare al genere e promuovere il riconoscimento e l'accoglienza delle diversità personali e familiari da 0 a 14 anni*. Rispetto alla precedente annualità, esso è indirizzato anche ai/lle docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado ed è promosso dal settore comunale "Centro Risorse Educative e Didattiche". Il titolo scelto rimanda ad un tema di discussione affrontato: la stereotipia rosa-celeste. Ci si impone di riconoscerla, per poi aprirsi all'arcobaleno, ovvero all'uso, in senso identitario, di tutti i colori. Il percorso si incentra sulla continuità, con l'intento di selezionare campi di indagine da cui ideare attività educative, che si snodino tra i diversi ordini scolastici. Si procede quindi con riunioni tra insegnanti, di raffronto e condivisione; inoltre, si prevedono momenti informali di incontro delle famiglie e dei/lle figli/e. Si arricchisce l'esperienza con delle proposte di microprogetti da poter realizzare in

²²⁹ Come spiegato nel corso dell'intervista n.3 la funzionaria psicopedagogia comunale, viene affiancata dalla dottoressa e ricercatrice Francesca Dello Preite nella realizzazione delle osservazioni. Si veda l'Appendice 2.

futuro, destinati ai genitori e a piccoli gruppi di alunni/e di età diverse. Di pari passo, continua il lavoro di osservazione sul campo, già avviato l'anno precedente. Le trascrizioni vengono riferite alle docenti, in modo da innescare dibattiti e da attuare modifiche condivise²³⁰.

Nell'a.s. 2017/2018 l'esperienza continua con incontri di formazione, focalizzati sul tema della progettazione. Si ragiona su quali siano le strategie migliori, al fine di attuare a scuola pratiche educative in materia di Pedagogia di genere. Inoltre, si aprono dei laboratori per le famiglie. Nel corso di essi *in primis* si informa più approfonditamente su *Rosa, celeste, arcobaleno*; in seguito, l'educatrice/insegnante dei/lle figli/e dei genitori partecipanti realizza un intervento. Si prevede anche un questionario finale, per registrare i *feedback* dei soggetti coinvolti.

Nell'a.s. 2018/2019 si procede con il percorso, portando avanti due aspetti: da un lato, la ricerca-azione, già svolta durante gli anni precedenti, *Rosa, celeste, arcobaleno*; dall'altro, l'attivazione di "... *da maschio e da femmina?*", per l'aggiornamento sulla Pedagogia di genere, riservato ai/lle docenti del sistema integrato 0 - 6. Per quanto riguarda il primo filone, si propone la possibilità di rendere sempre più autonome le insegnanti nella progettazione. Queste conducono alcuni laboratori a tema con i genitori, sul gioco e sugli albi illustrati per l'infanzia. Ciò avviene con la supervisione della ricercatrice Francesca Dello Preite e della funzionaria sociopedagogica Rita Villani. Ne consegue un'autovalutazione, da parte di chi ha gestito il laboratorio, ed un commento di chi ha ascoltato. Oltretutto, si continua a pensare a proposte di attività, ricercando testi adattabili a più ordini di scuola. Si rintracciano così alcuni libri assai congeniali a trattare il tema del genere a scuola, quali *C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa?*²³¹ di

²³⁰ Come esplicitato nell'intervista n.3 in Appendice 2 sono state attuate modifiche degli spazi e degli oggetti, quali l'aggiunta di materiali di vestiario maschile.

²³¹ Questo libro, edito da Settenove nel 2013, racconta di una principessa stufa del rosa e desiderosa di vivere esperienze avventurose. Cfr. REGUERA R. D., *C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa?*, Settenove, Pesaro e Urbino 2013.

Raquel Díaz Reguera, *Il re che non voleva fare la guerra*²³² di Lucia Giustini e *Il trattore della nonna*²³³ di Anselmo Roveda.

Inoltre, cinque servizi educativi sono oggetto di osservazione pedagogica²³⁴ del loro contesto lavorativo. Per quanto riguarda il secondo aspetto, la formazione consiste in una serie di incontri, in forma di Seminari e Lezioni/laboratorio, tenuti da professori/esse accademici del settore²³⁵. I temi trattati si riferiscono alla figura delle bambine e dei bambini nella letteratura per l'infanzia e nei libri scolastici, ai problemi della Pedagogia di genere, alla formazione dell'identità maschile, alla genitorialità ed al ruolo educativo dei/lle docenti.

Inoltre, ai/lle insegnanti ed educatori/rici è assegnato il testo *Decostruire l'immaginario femminile: percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*²³⁶ di Anna Grazia Lopez. Dopo la lettura, vengono proposti tre estratti: il primo sul colore, il secondo sugli stereotipi, contenuti nei libri di testo e nei racconti, e l'ultimo sui *mass media*. Se ne sceglie uno e si lavora in sottogruppo, ideando interventi per il nido e la scuola dell'infanzia.

²³² Questo testo, pubblicato nel 2015, presenta una figura di re anticonvenzionale, un personaggio maschile senza alcuna mira bellicose nei suoi piani di sovrano.

²³³ Pubblicato nel 2014, narra la storia di un nonno e di una nonna, l'uno abile nel fare torte, l'altra esperta guidatrice di trattori. Vengono associate qualità ai due protagonisti che si discostano dai tradizionali ruoli stereotipati del maschile e del femminile.

²³⁴ L'osservazione è svolta dalla ricercatrice e dottoressa Francesca Dello Preite e dalla funzionaria sociopedagogica comunale Rita Villani. La tecnica dell'osservazione pedagogica consiste in una descrizione degli avvenimenti, priva di interpretazione; si narrano anche le azioni di chi sta scrivendo, oltre che delle bambine e dei bambini.

²³⁵ I Seminari e le Lezioni/laboratorio sono stati condotti da Simonetta Ulivieri, Irene Biemmi, Francesca Dello Preite, Valentina Guerrini, Maria Teresa Trisciuzzi, Anna Antoniazzi, Luisa Miniati, Stefano Ciccone e Giuseppe Burgio.

²³⁶ Questo testo, pubblicato nel 2017, tratta il tema della costruzione dell'identità, non immune da condizionamenti sociali e culturali.

Le immagini sottostanti mostrano il gioco della cura dei bamboli²³⁷.



²³⁷ Immagini concesse dalla progettista Rita Villani.

2.3 Progetti in Piemonte

Riguardo alla regione Piemonte, è stata selezionata l'iniziativa *Quante donne puoi diventare? Nuovi modelli per bambine e bambini nelle scuole di Torino*. Questo intervento ha avuto luogo nel 2003, coinvolgendo molti quartieri della città di Torino. È un modello progettuale che mostra una rete di agenzie formative in stretta collaborazione, tra cui biblioteche, scuole, centri estivi e diversi corsi universitari. Si vedono intrecciate indagine, formazione e ricerca, focalizzandosi sulla produzione letteraria per l'infanzia. Quest'esperienza introduce una metodologia di indagine sull'immaginario infantile, da poter attuare con i bambini e le bambine della scuola primaria: il *test degli orsetti*. Si tratta di un dispositivo che ha avuto larga diffusione e riscontri successivi in diverse regioni italiane. Questo progetto si configura come un caso esemplare di condivisione di buone pratiche e fonte di ispirazione per progettare attività in ottica di genere nella scuola primaria. Inoltre, gode di una documentazione ricca e facilmente rinvenibile *online*, che include immagini, verbalizzazioni degli alunni e delle alunne ed esempi illustrativi.

Quante donne puoi diventare? Nuovi modelli per bambine e bambini nelle scuole di Torino.

Questa esperienza costituisce uno degli interventi che rientrano nel programma operativo regionale²³⁸ del Piemonte, relativo alle annualità 2000 – 2006. Il progetto,

²³⁸ Il POR (programma operativo regionale) rientra nel PO (programma operativo), finalizzato alla realizzazione di un quadro comunitario di sostegno, riferito ad un periodo di annualità prestabilite. Esso si articola in una serie di specifici assi prioritari, che costituiscono gli obiettivi del programma. Nell'arco temporale 2000 – 2006 i finanziamenti sono provenuti dal Fondo sociale europeo, dal Fondo europeo di sviluppo regionale, dal Fondo europeo agricolo di orientamento e garanzia e dallo Strumento finanziario di orientamento della pesca.

realizzato nel 2003, ha goduto dei finanziamenti della misura E1²³⁹ ed è stato promosso dall'assessore al Sistema Educativo e alle Politiche di Pari Opportunità della Città di Torino. Si è vista la partecipazione della rete delle Biblioteche Civiche di Torino, del Centro Studi e Documentazione Pensiero Femminile²⁴⁰ e della società Poliedra Progetti Integrati²⁴¹, dell'*Association Européenne Du Côté Des Filles*²⁴².

L'intervento si propone di giungere alle seguenti finalità:

- diffondere strumenti di cui gli enti educativi possano disporre, così da ideare e scegliere albi illustrati per l'infanzia che valorizzino il rispetto dell'identità di genere;
- avvicinare gli adulti alla decodificazione degli stereotipi ruolizzanti, veicolati dalle immagini contenute nei testi destinati a bambini e bambine.

Il lavoro si è articolato su due principali frangenti: una ricerca sulla percezione delle illustrazioni, attraverso delle interviste qualitative a bambini e bambine; un'analisi critica sul contenuto figurativo di numerosi albi, pubblicati negli anni immediatamente precedenti al progetto.

La prima attività si riallaccia ad uno studio analogo, condotto dall'*Association Européenne Du Côté Des Filles* nel 1994. È prevista infatti per le ricercatrici una formazione iniziale, compiuta da Adela Turin, per approfondire la modalità di intervista e riflettere sul sessismo trasmesso dalle immagini. Vengono coinvolti

²³⁹ La misura E1 prevede la copertura finanziaria di interventi in materia di parità di genere. Cfr. bollettino ufficiale n.19/2003 della giunta regionale della regione Piemonte al link <http://www.regione.piemonte.it/governo/bollettino/abbonati/2003/19/siste/00000100.htm> (18/9/2019).

²⁴⁰ Il Centro Studi e Documentazione Pensiero Femminile, fondato a Torino nel 1995, è attivo in materia di formazione, ricerca e partecipazione a progetti atti al contrasto della violenza di genere ed alla promozione delle pari opportunità.

²⁴¹ Si tratta di una società per azioni che dal 1996 si occupa di formazione e consulenza sul territorio nazionale.

²⁴² Questa associazione, fondata nel 1996 dalla scrittrice ed editrice italiana Adela Turin, è impegnata nel sensibilizzare insegnanti, famiglie, editori e produttori di giocattoli, relativamente al sessismo ed agli stereotipi di genere presenti nei testi di letteratura per l'infanzia e nei materiali didattici.

bambini e bambine di III, IV e V primaria, per un totale di 204 soggetti. Si tratta di alunni ed alunne di varia provenienza geografica, in quanto si intende indagare sia riguardo all'area rurale e periferica, sia sul centro città. Partecipano le biblioteche civiche di alcuni quartieri torinesi, quali Falchera e Regio Parco; due scuole primarie della provincia di Cuneo e l'Estate Ragazzi²⁴³ di due istituti del capoluogo piemontese²⁴⁴. La scelta di questi *setting* è motivata dal fatto che le interviste debbano avere carattere ludico, così che si prenda parte ad esse con positività e ci si esprima più liberamente. Si introduce l'iniziativa utilizzando un espediente: è richiesto l'aiuto dei/le partecipanti, poiché si desidera ideare dei libri per bambini e bambine più piccoli, che non sanno ancora leggere e che deducono il messaggio unicamente dai disegni. Di conseguenza, si presentano le raffigurazioni di alcuni orsi, ponendo domande di lettura e decodificazione dei personaggi mostrati, per una durata totale di circa mezz'ora. Questo animale si presta perfettamente alla ricerca, in quanto non ha caratteri sessuali secondari. Ad ogni soggetto sono aggiunti elementi significativi, come la poltrona, il grembiule, il giornale, al fine di controllare in quale modo i/le bambini/e li interpretino.

Il secondo lavoro prende in esame gli albi illustrati destinati alla fascia d'età 0 – 10, pubblicati principalmente tra il 2000 ed il 2003²⁴⁵, complessivamente 516 testi. Si analizzano diversi aspetti, come la presenza maschile e femminile, l'abbigliamento, il sesso del protagonista, l'illustrazione in copertina, il ceto sociale, la raffigurazione della famiglia, la relazione di affettività tra i genitori, padre-figlio/a e madre-figlio/a, l'attività professionale, la gestione dei lavori domestici, i comportamenti ed i caratteri dei personaggi. Si individuano in particolare alcune

²⁴³ Si tratta di centri estivi organizzati nella città di Torino all'interno degli stessi istituti scolastici, destinati a bambini e bambine della fascia d'età dai 6 agli 11 anni.

²⁴⁴ Cfr. con la sezione "I luoghi" a p.3 della documentazione della ricerca al link http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/analisi_vigliani.pdf (19/9/2019).

²⁴⁵ Oltre a queste annualità, fu selezionato anche qualche testo del 1999. Furono esclusi i classici ed i libri tratti da fumetti e cartoni animati. Cfr. con l'intervista n10 riportata in Appendice 2.

situazioni ed oggetti portatori di stereotipi, che compaiono in molti casi, quali la donna alla finestra, la zuppiera ed il grembiule.

La fase finale del progetto consiste nella diffusione delle esperienze di ricerca, attraverso la conduzione di seminari e la divulgazione di specifici strumenti. Infatti, vengono organizzate sia occasioni di formazione destinate ad insegnanti, dirigenti scolastici, sia corsi per illustratori/trici e scrittori/trici presso l'Accademia e l'Università di Lettere. L'esperienza converge nella redazione di una *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*²⁴⁶. Essa è corredata da molteplici esempi figurativi, atti a far riflettere genitori ed enti educativi sui significati trasmessi dalle immagini. Inoltre, vengono pubblicati tre racconti, *Il gomito bianco*²⁴⁷, *La giubba rattoppata*²⁴⁸ e *Yasmine*, scritti da Adela Turin e tradotti da Ferdinanda Vigliani. Si tratta di narrazioni che riportano modelli non stereotipati e che mettono in luce la specificità identitaria e le diversità culturali. Questi testi sono accompagnati da un opuscolo, che guida la lettura spiegandone i contenuti simbolici. Questa esperienza ha avuto un'ampia diffusione, grazie a conferenze realizzate anche in diverse regioni italiane. Il test degli orsetti ha destato particolare interesse, tanto da essere sfruttato anche in altri progetti educativi²⁴⁹.

²⁴⁶Questa guida, pensata per tutti gli enti educativi, è visionabile al link <http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf> (19/9/2019).

²⁴⁷ Questo racconto valorizza il lavoro come fonte di felicità, contrapponendolo ad una vita unicamente legata al matrimonio ed alla famiglia, che molti libri mostrano come aspirazione femminile.

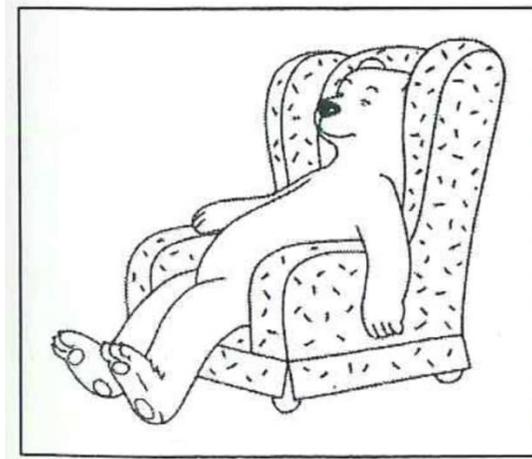
²⁴⁸ *La giubba rattoppata* narra di due genitori con aspettative stereotipate sulla prole, che però vengono scardinate dalle inclinazioni della figlia. Stimola la riflessione sui ruoli e sui mestieri tradizionalmente associati all'uno o all'altro sesso, presentando un rovesciamento che produce esiti positivi per tutti i personaggi.

²⁴⁹ Si veda il progetto *St.E.P.* al paragrafo 2.7.

Di seguito si presentano alcune immagine utilizzate nel *test degli orsetti*.



7. Orso/a con il grembiule



8. Orso/a in poltrona



9. Orso/a che legge il giornale²⁵⁰

²⁵⁰ Fonte: http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/analisi_vigliani.pdf (19/9/2019).

2.4 Progetti in Lombardia

Per la regione Lombardia è stato selezionato un progetto pluriennale, avviato nel 2011 e tutt'oggi attivo: *ImPARIascuola*. L'intervento ha riguardato varie zone dell'*hinterland* milanese, aprendosi progressivamente ad un numero sempre maggiore di destinatari. Quest'esperienza vede la cooperazione di molteplici enti impegnati nella promozione delle pari opportunità, tra cui associazioni di diversa tipologia e formatori accademici. L'iniziativa tocca verticalmente vari ordini scolastici, includendo scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I e II grado. È un esempio di valorizzazione dell'aggiornamento dei/lle docenti ed al contempo una concessione di libertà nel permettere loro di progettare le attività. Inoltre, vede il coinvolgimento delle famiglie, in un'ottica di scambio e dialogo tra le agenzie implicate nell'educazione delle bambine e dei bambini. Tutte le unità didattiche elaborate per promuovere la parità sono riportate integralmente sul sito ufficiale del progetto, che offre materiale bibliografico e testimonianze dei percorsi messi in atto.

ImPARIascuola

Questo progetto è particolarmente notevole, in quanto risulta il più durevole all'interno di questa ricerca, vantando ben 11 edizioni²⁵¹. Sorge in collaborazione con AFOL Metropolitana²⁵², interessando non soltanto il capoluogo lombardo, ma anche l'*hinterland* milanese. A livello territoriale, si comprende un'area dal tessuto

²⁵¹ La documentazione di tutte le edizioni è contenuta nel sito ufficiale <https://www.impariascuola.it/>.

²⁵² AFOL Metropolitana (azienda formazione orientamento lavoro) offre servizi atti ad incrementare l'occupazione e lo sviluppo locale. Opera sulla città di Milano e su 69 Comuni circostanti. Cfr. <http://www.afolmet.it/index.php/chi-siamo/> (7/10/2019).

sociale assai variegato. Vengono coinvolte strutture sia del centro città, sia collocate in luoghi più periferici. Vedremo in ordine cronologico le diverse versioni, esplicitando la loro articolazione ed evoluzione nel tempo. Si presenta di seguito una scansione schematica delle diverse annualità:

- 1) A.s. 2011/2012: progetto *ImPARIascuola*. Esso si è svolto nelle città di Milano, Monza e Meda nella scuola primaria dell'Istituto Comprensivo Pisacane e Poerio (classi IV D e V E), nelle scuole secondarie di primo grado dell'Istituto Comprensivo Completo S. D'Acquisto (classi I F e II D) e nell'Istituto Comprensivo Statale A. Diaz di Milano (classe I A), nella scuola secondaria di secondo grado ITIS E. Molinari (II A e B chimici) e nel Centro di Formazione Professionale G. Terragni (classi II A, B, C).
- 2) A.s. 2012/2013: progetto *ImPARIascuola edizione ASL MB*. Compiuto nelle città di Monza, Ornago e Varedo. Sono coinvolte le scuole primarie degli Istituti Comprensivi A. Moro e M.ri di Via Fani (classi IV A e B), Koinè (classi IV E ed F) e Manzoni (classi IV A e B), la scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo A. Moro e M.ri di Via Fani (classi III A e B).
- 3) A.s. 2012/2013: progetto *Pari e di(s)pari lo impariascuola*. Partecipano le scuole primarie degli Istituti Comprensivi Stoppani (classi IV A, B, C) e Moro (classi V A, B, C), la scuola secondaria di primo grado di quest'ultimo istituto (classe II C), le scuole secondarie di secondo grado dei Centri di Formazione Professionale S. Pertini (classi I H e II H) e G. Terragni (classi II B e C, III B).
- 4) A.s. 2013/2014: progetto *Alla scoperta delle differenze - Impariascuola*. Ha interessato il Comune di Milano. Sono coinvolti gli Istituti Comprensivi T. Grossi e V.le Romagna e il Centro di Formazione Professionale Paullo.

- 5) A.s. 2013/2014: progetto *Pari lo impari a scuola*. Si è svolto a Seregno ed a Meda. Vede la partecipazione della scuola dell'infanzia H. C. Andersen (sezioni A, C, D, F), delle scuole primarie degli Istituti Comprensivi Rodari (classi V A, B, C, D) e Moro (classi V A, B, C, D), della scuola secondaria di primo grado di quest'ultimo istituto (classi I A, C, D, III C), delle scuole secondarie di secondo grado dei Centri di Formazione Professionale S. Pertini (classi I, II, III C) e G. Terragni (classi I e II A).
- 6) A.s. 2014/2015: progetto *Impariscuola 2.0*. Ha riguardato le scuole secondarie di secondo grado del Centro di Formazione Professionale Paullo e l'Istituto Istruzione Superiore G. Giorgi.
- 7) A.s. 2014/2015: progetto *Pari lo impari a scuola: edizione II livello*. Tenutosi a Seregno nelle scuole dell'infanzia H. C. Andersen (sezioni Blu, Arancio e Rosa) e Rodari (sezioni Azzurri e Gialli), nelle scuole primarie degli Istituti Comprensivi Stoppani (classe III A), Rodari (classi I A, B, C, D) e Moro (classi IV A, B, C), nella scuola secondaria di primo grado di quest'ultimo istituto (classi I e II D), nella scuola secondaria di secondo grado del Centro di Formazione Professionale S. Pertini (classi I A e H, II e III H).
- 8) A.s. 2015/2016: progetto *Imp@ri a scuola: rispetto, non violenza e...*. Realizzato a Limbiate e Cesate. Partecipano le scuole secondarie di primo grado degli Istituti Comprensivi di Via Pace, Leonardo da Vinci, F.lli Cervi e i Centri di Formazione Professionale di Limbiate e Cesate.
- 9) A.s. 2016/2017: progetto *Impariscuola*. Realizzato nel Comune di Giussano. Ha interessato la scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Gabrio Piola (classi I A, B, C, E).
- 10) A.s. 2017/2018: progetto *Impariscuola*. Ha riguardato il Comune di Pioltello. Vengono coinvolte le scuole primarie dell'Istituto Comprensivo

Iqbal Masih delle sedi di Via Molise (classi III A e B), di Via Galilei e di Via Bolivia (classi III A e B).

11) A.s. 2018/2019: progetto *Uguali e differenti...lo impariascuola*. Sviluppato nel Comune di Inverigo nella scuola dell'infanzia di Villa Romanò, nelle scuole primarie L. Cagnola (classe II), Don Gnocchi (classi V A e B), G. Piermarini (classe I), nella scuola secondaria di secondo grado dell'Istituto Comprensivo Inverigo (classi III A, B, C).

Ogni edizione è accomunata da alcuni aspetti: la formazione delle famiglie e degli/le insegnanti, la progettazione degli interventi didattici da parte di questi ultimi. Infatti, sono previsti tre incontri destinati ai/le docenti, ognuno di essi è condotto rispettivamente da Barbara Mapelli²⁵³, Alessio Miceli²⁵⁴ e Mara Ghidorzi²⁵⁵. I primi due appuntamenti sono di carattere teorico²⁵⁶ e vertono su diverse tematiche, quali la femminilizzazione del sistema scolastico, il termine “genere” in quanto categoria relazionale, gli stereotipi, i modelli maschili e femminili, la violenza sulle donne, i vissuti personali e le modalità di introduzione di una prospettiva di genere nelle classi. I formatori coordinano la discussione fornendo argomenti-stimolo che favoriscano la riflessione, in modo da portare in luce opinioni e proposte di interventi educativi. Il terzo *meeting* è invece di ordine didattico e permette di approfondire le modalità più adatte per lavorare con una

²⁵³ Barbara Mapelli collabora ad *ImPARIascuola* in qualità di responsabile scientifica e formatrice. È docente di pedagogia delle differenze di genere presso l'Università di Milano Bicocca e vicepresidente della Libera Università delle donne.

²⁵⁴ Alessio Miceli, partecipa al progetto dall'a.s. 2013/2014 con il ruolo di esperto esterno e formatore. È professore di diritto e psicologia sociale nella scuola secondaria di II grado e membro dell'associazione Maschile Plurale, che dal 2007 si impegna attraverso numerose iniziative nella ridefinizione dell'identità degli uomini, in accordo con il movimento delle donne. Cfr. <https://www.maschileplurale.it/info/> (8/10/2019).

²⁵⁵ Mara Ghidorzi ha ricoperto il ruolo di referente per il progetto *ImPARIascuola*. È progettista e coordinatrice presso AFOL Metropolitana.

²⁵⁶ Il sito ufficiale del progetto <https://www.impariascuola.it/> contiene i verbali degli incontri teorici nella sezione “Formazione” di ogni edizione.

prospettiva di genere. In particolare, si identificano come tali le metodologie attive. Esse si attuano partendo dall'esperienza degli alunni e delle alunne, coinvolgendoli sia dal punto di vista intellettuale che emotivo. Tra le tecniche di cui avvalersi si individuano il lavoro di gruppo, il *role playing*, la narrazione di sé, il *circle time*, la visualizzazione, il *brainstorming*, il *problem solving*, l'analisi di casi e la ricerca per mezzo delle tecnologie digitali. Servendosi di queste pratiche, è possibile presentare giochi e stimoli materiali su cui poter ragionare, giungendo a nuove scoperte e consapevolezza. Inoltre, questi metodi promuovono un clima di ascolto e confronto, l'interazione tra pari e la partecipazione. Quanto esposto rappresenta il punto di partenza per la progettazione di un intervento didattico, seguito e supportato da Mara Ghidorzi, che gli/le insegnanti sono tenute ad ideare e realizzare in classe. Prerogative di esso sono la multidisciplinarietà e l'utilizzo delle metodologie attive. Si pongono come finalità generali a cui aspirare:

- incrementare l'autoriflessività;
- fornire strumenti critici di analisi e decostruzione degli stereotipi di genere;
- sviluppare le competenze relazionali e comunicative, così da migliorare la conoscenza di se stessi e la comprensione degli altri.

Gli incontri con i genitori²⁵⁷ prendono avvio con la presentazione del progetto e procedono fornendo alcuni spunti per l'inizio di un dibattito. Si toccano temi relativi ai mutamenti dei ruoli familiari nella società contemporanea, alle pubblicità, ai giocattoli ed ai programmi TV che rafforzano la divisione maschile e femminile, alla compresenza di “nuovi padri” e uomini assenti nella dimensione educativa e di cura. Inoltre, viene organizzata in uscita una restituzione finale alla quale i padri e le madri sono invitati a prendere parte, dove avviene l'esposizione delle attività

²⁵⁷ Alcuni verbali degli incontri con i padri e le madri sono contenuti nella sezione “Formazione” di ogni edizione, riportata nel sito <https://www.impariascuola.it/>.

svolte durante il progetto.

Si propongono di seguito alcuni tra gli interventi didattici realizzati, inerenti alla scuola dell'infanzia e primaria.

La prima esperienza di *ImPARIascuola* dell'a.s. 2011/2012 riguarda unicamente una scuola primaria. L'attività punta a far acquisire ai bambini ed alle bambine maggior consapevolezza sul maschile e sul femminile. La modalità scelta è quella dell'intervista qualitativa: le due classi aderiscono al progetto-inchiesta "Ma il cielo è sempre più blu"²⁵⁸, condotto dalla regista Alessandra Ghimenti. Vengono poste loro individualmente delle domande in merito alla loro opinione sull'essere maschi e femmine ed alle aspettative professionali future. I risultati vengono assemblati infine in un documentario. L'elaborato viene condiviso con il corpo docente e con i padri e le madri dei partecipanti.

Nell'a.s. 2012/2013 gli interventi aumentano con i progetti *ImPARIascuola edizione ASL MB e Pari e di(s)pari lo impariascuola*. Il primo viene svolto in tre scuole primarie sopracitate. Nell'IC A. Moro e M.ri l'intervento è finalizzato a comprendere, saper identificare ed esemplificare il concetto di "stereotipo". Si inizia dalla visione del film "Billy Elliot", come *input* per una discussione collettiva. Si procede ricercando sul *web* e sul dizionario il significato del termine "stereotipo", registrando per iscritto quanto emerso dalla ricerca. Si continua con un'indagine: attraverso delle interviste gli alunni e le alunne raccolgono informazioni sulle professioni, sui lavori domestici, sulle aspirazioni di vita, sui giochi preferiti e sulla percezione del maschile e del femminile, sia propri che dei loro familiari²⁵⁹. Infine, i dati vengono organizzati all'interno di grafici e tabelle, al fine di osservare i risultati finali e trarne le conclusioni. Nell'IC Koinè si mira ad incoraggiare lo scambio di idee in tema di identità di genere, riconoscendo luoghi

²⁵⁸ Questo progetto verrà approfondito in seguito nel paragrafo 2.10.

²⁵⁹ Le tabelle realizzate sono contenute nel *Power Point* scaricabile da seguente *link*: <https://www.impariascuola.it/edizione/34/scuola/37> (5/9/2019).

comuni e preconetti nella vita quotidiana. Anche in tal caso, si parte da un'inchiesta relativa al tempo libero, ai compiti in famiglia, allo sport ed alle attività ludiche preferite. I bambini e le bambine investigano non solo su loro stessi, ma interrogano anche sui/lle nonni/e, sui padri e sulle madri. Quanto registrato viene poi ordinato in aerogrammi ed istogrammi, così da poter avere una visione del quadro complessivo. Successivamente, si riflette in gruppo sugli aspetti stereotipati che caratterizzano le fiabe. Si giunge quindi all'invenzione di una storia, della quale il gruppo classe attuerà una drammatizzazione ed in cui i personaggi si discostano dai modelli sociali tradizionalmente imposti. In uscita, si ha una riflessione collettiva sul percorso e su quanto scoperto attraverso le varie attività. Nell'IC Manzoni²⁶⁰ ci si propone di far prendere coscienza ai/lle discenti dell'esistenza degli stereotipi di genere, ripensando criticamente al proprio vissuto. Anche in questa occasione viene compilato un questionario, proposto ai genitori dagli alunni e dalle alunne. Nell'analisi dei risultati, si divide tra risposte date dalle donne e risposte degli uomini e si organizzano in grafici i dati raccolti. Oltre a ciò avviene la visione di alcuni video tratti da film, atti a stimolare la discussione di gruppo. Inoltre, la classe sperimenta alcune attività ludiche, tra cui "Indovina chi"²⁶¹, che permette di riflettere sugli stereotipi interiorizzati relativi alle professioni associate a maschile ed al femminile.

²⁶⁰ La documentazione dell'intervento didattico svolto in questo istituto è visionabile al seguente *link*:
<https://www.impariascuola.it/sites/default/files/scuola/allegati/risultati/Classi%204%5EAB%20-%20ORNAGO.pdf>. (5/9/2019).

²⁶¹ Si tratta di un gioco a squadre nel quale vengono presentati una serie di personaggi misteriosi, ad essi vanno associati degli oggetti relativi ad una professione. Ogni abbinamento giusto fa guadagnare punti. Via via si ha accesso a maggiori informazioni sui soggetti indagati tramite biografie e filmati. Ad ogni *manche* si ha la possibilità di abbinare in modo diverso, basandosi sulle nuove scoperte, nel tentativo di indovinare.

Il progetto *Pari e di(s)pari lo impariascuola* è legato all’iniziativa “Progettare la parità in Lombardia 2012”²⁶² e si rivolge a due scuole primarie. In quella dell’IC Stoppani si concentra l’attenzione sulla famiglia, in particolare sulla divisione dei compiti domestici e di cura. Si inizia con una discussione sulle mansioni di bambini e bambine nella propria casa. Si prosegue con la scrittura di un tema dal titolo “All’interno della mia famiglia in quale modo mi posso rendere utile...”, accompagnato dalla rappresentazione grafica di quanto espresso. Nell’IC Moro ci si focalizza sull’avvio di uno scambio di opinioni sull’essere uomo e donna, ragionando sulla separazione/condivisione delle attività all’interno dell’ambiente familiare. A seguito di un dibattito su queste tematiche, si realizzano dei filmati. Essi consistono nella drammatizzazione di diverse situazioni: un viaggio in macchina, la cura di un/a figlio/a malato/a, la cena. Vengono presentate due tipologie di simulazione, da un lato c’è la condivisione della gestione della casa e dei compiti di cura, dall’altro la responsabilità ricade interamente sulle figure femminili. Quest’ultima esperienza permette di vivere la disparità e le sue conseguenze negative.

Il progetto *Pari lo impari a scuola*, realizzato nell’a.s. 2013/2014, è la prima occasione in cui ci si affaccia alla fascia d’età 3 – 6 anni. Nella scuola dell’infanzia H. C. Andersen si realizzano due percorsi personalizzati, uno per le sezioni C ed F, l’altro per la A e la D. Nel primo caso si intende non soltanto promuovere una riflessione sugli stereotipi di genere, ma anche un ragionamento sulla propria identità e desideri. Si inizia con una discussione in cerchio, a seguito della domanda-stimolo “come vorrei essere e fare da grande?”. Il lavoro procede con alcune rappresentazioni grafiche, sia di se stessi, dopo essersi osservati allo specchio, sia del proprio sport preferito. Ogni disegno può fungere da *input* per

²⁶² Quest’iniziativa della regione Lombardia finanzia interventi sul territorio finalizzati ad attuare e promuovere il principio di parità e di pari opportunità negli ambiti della lotta contro le discriminazioni e gli stereotipi di genere, della medicina di genere e salute delle donne.

aprire questioni di cui parlare, quali l'esistenza di attività fisiche da maschio o da femmina. I bambini e le bambine, colorando un mandala, esprimono quali colori piacciono loro di più. Si procede con delle interviste rivolte ai genitori, in cui il gruppo ricava informazioni sui loro lavori e compiti in famiglia. Si conclude con un gioco di simulazione relativo ai mestieri. Vengono forniti alcuni travestimenti, riguardanti professioni tipicamente legate ad uno dei due sessi²⁶³. Questi abiti vengono indossati sia dai bambini che dalle bambine, affinché provino ad interpretare quel personaggio.

Nelle sezioni A e D ci si avvale di due racconti di Adela Turin, intitolati *Rosaconfetto* e *Una fortunata catastrofe*²⁶⁴. Dopo averli letti, il gruppo si confronta sulle impressioni suscitate da quanto ascoltato. Avviene poi la rappresentazione grafico-pittorica degli eventi preferiti. Infine, abbigliandosi da elefanti ed elefantine, si drammatizza la prima storia.

Per quanto riguarda le scuole primarie coinvolte, partecipano per entrambe quattro classi V. Nell'IC Rodari si mira a far comprendere le ragioni storiche della disparità di genere. Per questo motivo, si visionano alcuni articoli di giornale di cronaca nera ed alcuni messaggi veicolati dai mezzi di comunicazione. Queste attività sono atte a prendere consapevolezza degli stereotipi che i *media* intendono trasmettere. Successivamente, si analizzano i termini di persona, diritto e dovere. Viene approfondita anche la figura della donna, in epoca greca e romana, focalizzandosi

²⁶³ Tra di esse possiamo citare il/la muratore/trice, il/la cuoco/a, il/la fotografo/a, l'autista, il/la dottore/ssa, il/la parrucchiere. Cfr. [https://www.impariascuola.it/edizione/10/scuola/18\(2/10/2019\)](https://www.impariascuola.it/edizione/10/scuola/18(2/10/2019)).

²⁶⁴ Queste due favole, pubblicate rispettivamente nel 1975 e nel 1976, permettono di riflettere sulle imposizioni sociali al maschile ed al femminile. Nel primo racconto le elefantine devono essere rosa e non possono sporcarsi e giocare con gli elefantini. Nella seconda storia, attraverso le avventure di una famiglia di topi, si ha modo di ragionare sui ruoli in famiglia. La mamma si occupa della casa e dei figli, il padre lavora. Nonostante ciò, a seguito di una catastrofe, la madre riesce a salvare tutti. Il marito, non ricevendo le cure della moglie, è spronato ad imparare i lavori domestici, apportando un contributo in casa.

sulle differenze rispetto al presente. In uscita si realizza un *power point*, che documenti quanto appreso durante il percorso didattico.

Nell'IC Moro si intende ricercare quali siano stati i cambiamenti nelle scelte lavorative tra le varie generazioni. Le classi rappresentano graficamente i mestieri dei propri nonni e genitori. Bambini e bambine creano disegni anche sulle aspirazioni professionali del loro futuro. Gli elaborati vengono condivisi per osservare e riflettere su cosa sia variato con il passare del tempo.

La settima edizione del progetto, *Pari lo impari a scuola: edizione II livello*, si è tenuta nell'a.s. 2014/2015. L'esperienza procede in continuità in tre gruppi della scuola dell'infanzia Andersen. Nella sezione Blu vengono organizzati due nuovi angoli: quello del parrucchiere e quello del falegname. I bambini e le bambine vengono invitati a giocare in questi nuovi spazi e sono poi intervistati sulle loro impressioni²⁶⁵. In seguito, arrivano in classe un parrucchiere ed una parrucchiera, ai quali è possibile porre domande sulla loro occupazione. Anche i genitori vengono inclusi attraverso un questionario, che riguarda la loro percezione dei mestieri²⁶⁶.

Nella sezione Arancio il percorso è finalizzato ad acquisire maggior consapevolezza sulla propria identità. Si creano degli autoritratti anonimi, che fungono da strumenti per il gioco "Mi presento, indovinate chi è?". Questa attività permette di descrivere agli altri la propria personalità ed al contempo di conoscere meglio i propri compagni. Si svolge poi un laboratorio artistico in cui si costruiscono dei burattini. Ogni bambino/a sceglie i materiali che preferisce (stoffe, bottoni, cartoncini, lana), per rappresentare se stesso/a da grande. Ogni marionetta è accompagnata dalla sua

²⁶⁵ Tra le domande poste citiamo "Questo lavoro possono farlo sia i maschi che le femmine?"; "Perché avete scelto di fare i parrucchieri?"; "Come hai imparato questo lavoro?". Cfr. con il documento "Intervista ai parrucchieri", che contiene le verbalizzazioni delle interviste ai/le parrucchieri/e al link <https://www.impariascuola.it/edizione/45/scuola/61> (2/10/2019).

²⁶⁶ Tra le domande poste: "Secondo voi ci sono lavori che possono fare solo i/le maschi/femmine? Se vostra figlia volesse fare il falegname o il meccanico glielo fareste fare? Perché?". Cfr. con il documento "Questionario genitori" al link <https://www.impariascuola.it/edizione/45/scuola/61> (2/10/2019).

carta d'identità, che informa sul nome, l'età, la professione, il colore ed il gioco preferito.

Nella sezione Rosa si intraprendono delle discussioni riguardo all'essere maschi e femmine. La maestra fornisce alcuni spunti di riflessione, spiegando la condizione della donna durante il '900. Si disegnano degli autoritratti, al termine dei quali ognuno verbalizza descrivendosi e rispondendo ad una piccola intervista sui propri sogni futuri. Inoltre, si ripropongono i mandala da colorare e la lettura di libri che valorizzino la diversità. Bambini e bambine partecipano a dei giochi di simulazione, dove inscenano il ruolo di papà, mamma e di parrucchieri.

Alla scuola dell'infanzia Rodari, nelle sezioni dei Gialli e degli Azzurri, si inizia con la lettura dell'albo *La principessa e il drago*²⁶⁷ di Robert Munsch e Michael Martchenko. Si interpella il gruppo riguardo alle loro impressioni sul comportamento del principe e della principessa. In seguito, i presenti rappresentano graficamente i due personaggi e ne descrivono il carattere. Le bambine drammatizzano la protagonista ed i bambini il principe. L'insegnante legge poi *Una bambola per Alberto*²⁶⁸ di Charlotte Zolotov e Clothilde Delacroix. Con la guida del/la maestro/a si discute su quanto ascoltato, domandandosi se si è d'accordo a comprare una bambola ad un maschio. Successivamente, i/le partecipanti interpretano le vicende dell'albo, scegliendo liberamente quale soggetto inscenare. Anche i padri e le madri vengono inclusi nel percorso, rispondendo ad alcune domande in forma scritta. I quesiti²⁶⁹ riguardano la loro reazione a possibili scelte

²⁶⁷ Questo libro, pubblicato nel 2014, narra della principessa Elizabeth, destinata a sposare il principe Ronald. Tuttavia, un drago brucia il castello e rapisce il futuro sposo, così la ragazza con coraggio ed astuzia parte per salvare l'amico. Pur riuscendo nell'impresa, Elizabeth non riceve alcun ringraziamento, decide così di non sposarsi.

²⁶⁸ Questo libro, pubblicato nel 2014, parla di Alberto, un bambino che desidera molto una bambola, ma che incontra le resistenze del padre nel comprargliela.

²⁶⁹ Cfr. con la sezione "Questionario per le famiglie" al *link* <https://www.impariascuola.it/edizione/45/scuola/53> (5/10/2019).

di gioco e sport dei/lle figli/e, la propria professione, le aspirazioni personali ai tempi della loro infanzia.

Presso la scuola primaria dell'IC Stoppani si punta a svincolare i/le discenti dagli stereotipi culturali, innescando una riflessione a partire dal libro *Extraterrestre alla pari*²⁷⁰ di Bianca Pitzorno. In questa storia il protagonista, arrivato sul pianeta Terra dalla stella Deneb, non è a conoscenza del suo sesso e vive i pregiudizi umani, sia sul maschile che sul femminile. Si intraprendono delle discussioni collettive sulla veridicità di quanto osservato dall'extraterrestre. L'insegnante guida la riflessione, fornendo argomenti su cui riflettere (sport, professioni, cura dei/lle figli/e, abbigliamento, faccende domestiche). Infine, vengono realizzati dei cartelloni per documentare l'attività svolta.

Nell'Istituto Comprensivo Rodari le docenti individuano i mestieri, come tema principale su cui concentrarsi. Dapprima, le quattro classi prime coinvolte vedono un capitolo del progetto-inchiesta *Ma il cielo è sempre più blu* di Alessandra Ghimenti²⁷¹. Si tratta di interviste poste a loro coetanei riguardo all'essere maschi e femmine. Al termine del filmato, i presenti rispondono alle stesse domande ascoltate nel documentario. Dopo aver espresso le proprie opinioni, si cerca di giungere insieme a delle asserzioni su cui tutti concordano. Il gruppo riconosce che il lavoro di ognuno è quello dello studente, così si scrivono alcune caratteristiche per svolgere bene questo compito. In seguito, i bambini e le bambine intervistano i propri genitori riguardo ai loro *hobby*, professioni e aspirazioni da piccoli²⁷². I risultati vengono registrati in alcune tabelle. Ogni alunno/a compila un

²⁷⁰ Questo testo, edito per la prima volta nel 1979, narra dell'esperienza sulla Terra dell'extraterrestre Mo, che scoprirà e proverà le usanze umane legate all'essere maschio ed all'essere femmina, pur non essendo a conoscenza del proprio sesso.

²⁷¹ La descrizione di questo progetto si trova al paragrafo 2.10.

²⁷² Le domande ed i risultati delle interviste ai genitori sono documentati in un *power point* nella sezione "Presentazione progetto" al link <https://www.impariascuola.it/edizione/45/scuola/52> (5/10/2019).

questionario²⁷³ su cosa vorrebbe diventare da grande, esplicitandone le motivazioni. In questa fase, si ha modo di ragionare sul motivo delle proprie scelte, capendo che esse vengono fatte per passione e non per l'appartenenza all'uno od all'altro sesso. Nella scuola primaria dell'IC Moro, le tre classi quarte avviano il percorso condividendo le loro aspirazioni professionali future. Viene svolta una ricerca su alcuni mestieri, quali il/la ballerino/a, lo/a scienziato/a, il/la calciatore/trice, lo/la scrittore/trice. Per ogni esempio, si individuano uomini e donne famosi per la loro abilità in quel campo. Con la tecnica del *collage*, vengono creati dei cartelloni, uno per ogni occupazione, contenenti foto e brevi biografie dei personaggi selezionati. L'esperienza prosegue con la fascia d'età 6 – 11 nell'anno scolastico 2017/2018, grazie alla decima edizione, denominata *Impariascuola*. Nell'IC Iqbal Masih di Via Molise, con la metodologia del *cooperative learning*, si intraprende un percorso interdisciplinare²⁷⁴. Le due classi terze, divise a gruppi, costruiscono delle carte di Propp²⁷⁵. Ognuna raffigura un diverso personaggio. Queste immagini costituiscono la base per l'invenzione di una storia. L'insegnante fa attenzione che i vari ruoli vengano scelti con parità di genere, garantendo la presenza sia maschile che femminile. Le narrazioni ideate vengono poi trascritte al computer. Si procede parlando collettivamente del proprio sport preferito e di quello praticato, organizzando le risposte all'interno di istogrammi ed ideogrammi. Inoltre, durante educazione motoria, nel gioco della palla a mano, si sperimentano sia le squadre omogenee che quelle miste. *Ex post*, gli alunni e le alunne ragionano sulla differenza delle due situazioni, giungendo a sostenere la superiorità del gruppo

²⁷³ Tra le opzioni di risposta sulla modalità di scelta lavorativa: 1) se è da maschio o da femmina 2) se ci piace e ci appassiona 3) se lo fa la tua mamma o il tuo papà 4) se lo hanno sempre fatto nella nostra famiglia.

²⁷⁴ Sono coinvolte le discipline di italiano, musica ed educazione motoria.

²⁷⁵ Si tratta di un dispositivo, ideato dal linguista Vladimir Jakovlevič Propp, che permette di inventare storie a partire da alcune carte. Propp individuò uno schema ricorrente nelle fiabe, costituito da 7 personaggi caratteristici e 31 funzioni (azioni). Ogni tessera raffigura uno di questi elementi. Il mazzo, distribuito o usato individualmente, dà avvio all'invenzione di una narrazione.

composto da maschi e femmine. In occasione della lezione di musica, a partire da una base sonora, le classi scrivono il testo di una canzone, relativa alle imposizioni di genere nella nostra società. Viene proposto il film *Monster High – La paura del venerdì sera*, che tratta le diversità e l’inclusione in un mondo popolato da varie specie di mostri.

Nella scuola primaria di Via Galilei, si agisce su tre fronti: la conoscenza di se stessi, i ruoli sociali ed all’interno della famiglia. Si inizia rappresentando graficamente lo sport che si preferisce. A seguito della condivisione degli elaborati, avviene una discussione sul se esistano attività sportive da maschi e da femmine. Ognuno parla poi del giocattolo più amato. Dopo aver ascoltato le preferenze emerse, i presenti riflettono su quelle che hanno in comune con i/le compagni/e. Il percorso prosegue con la lettura di *Una fortunata catastrofe*²⁷⁶ di Adela Turin, di cui si disegnano le principali fasi della vicenda. Questo racconto costituisce l’input da cui partire per un dibattito sulle mansioni svolte in casa dai propri genitori. Prendendo la parola ed attraverso dei disegni, ognuno descrive come aiuta in casa e di cosa si occupano la mamma ed il papà. Si affronta poi *Rosaconfetto*²⁷⁷ di Adela Turin. Questa occasione apre un dialogo riguardo allo stereotipo del rosa e dell’azzurro e dà modo di pensare e capire le gabbie di genere. Le insegnanti, oltre a riproporre la colorazione dei mandala, già vista nelle esperienze precedenti, forniscono delle schede che mettono a confronto le principesse del passato (Biancaneve, Cenerentola e la Bella addormentata nel bosco), con quelle del presente (Merida, Vaiana e Pocahontas). Gli alunni e le alunne parlano insieme delle loro differenze e caratteri, realizzando una descrizione scritta per ognuna.

Nella sede dell’Istituto Comprensivo Iqbal Masih di Via Bolivia, le docenti progettano attività incentrate sul tema dei mestieri. Innanzi tutto, si colloquia in

²⁷⁶ Si veda la nota 263.

²⁷⁷ Si veda il sotto-paragrafo 2.2.1.

gruppo per rilevare le percezioni dei bambini e delle bambine riguardo ad alcuni argomenti. Ci si interroga sul fatto che esistano o meno colori, lavori o sport da donne o da uomini. Si porta avanti il percorso indagando e ricercando fonti riguardo all'occupazione dei propri genitori e nonni. Si creano dei disegni che rappresentino quanto riscontrato, oltre al proprio sogno su chi diventare da grande. Tutti i prodotti vengono organizzati su alcuni cartelloni.

In aggiunta a queste attività, le classi terze coinvolte, dopo aver letto il libro *Nei panni di Zaff*²⁷⁸ di Francesca Cavallaro e Manuela Salvi, assistono ad uno spettacolo ideato dalla compagnia teatrale Zerocomma Zero Uno²⁷⁹. La storia parla di un bambino che desidera essere una principessa. Il protagonista è a suo agio nei “panni altrui”, per questo motivo viene criticato, non rispecchiando ciò che viene canonicamente attribuito ad un maschio. Lo spettacolo incoraggia una scelta libera riguardo alla propria identità.

L'undicesima edizione, denominata *Uguali e differenti... lo impariascuola*, rappresenta il progetto più recente ed è legata all'iniziativa “Progettare la parità in Lombardia 2018”. Nella scuola dell'infanzia di Villa Romanò, le attività didattiche sono mirate all'espressione delle emozioni, all'incrementare la comunicazione all'interno delle sezioni ed alla promozione del rispetto delle differenze. Si svolgono tre letture: *Mia mamma guida una balena*²⁸⁰ di Chiara Lorenzoni e Pino Pace, *Il trattore della nonna*²⁸¹ di Anselmo Roveda ed *Storia di un principe*, ovvero una rielaborazione della fiaba di Cenerentola, scritta dalle maestre. Questi testi presentano dei personaggi fuori dal comune, che si discostano dai modelli

²⁷⁸ Questo albo illustrato, pubblicato nel 2005, narra di un bambino che desidera vestirsi come una principessa. In opposizione a questo suo volere, gli vengono proposti molti altri modelli tradizionali in cui identificarsi. Nonostante ciò, si giunge alla conclusione che il rispetto delle diversità e la libera scelta siano gli aspetti da prediligere e valorizzare.

²⁷⁹ Cfr. https://www.puppenfesten.it/wp-content/uploads/2019/05/zaff_scheda.pdf (6/10/2019).

²⁸⁰ Questo libro, di recente pubblicazione (2017), narra di una mamma-autista, che riferisce le vicende più disparate una volta tornata dal lavoro.

²⁸¹ Si veda il sotto-paragrafo 2.2.4.

tradizionali. L'esperienza consiste in laboratori legati a queste narrazioni, che prevedono la rielaborazione verbale, grafica, teatrale e musicale. Il gruppo discute in cerchio sulle vicende ascoltate, riconoscendo e descrivendo i ruoli che i/le protagonisti ricoprono.

Nella classe II del plesso L. Cagnola, le attività sono indirizzate alla prevenzione dello sviluppo degli stereotipi. L'avvio consiste in un *brainstorming*²⁸² sulle parole "uomo" e "donna", seguito da un disegno sugli aspetti più significativi dell'uno e dell'altra. Gli alunni e le alunne sono liberi di intervenire, esprimendo il proprio punto di vista. Si proiettano alla LIM alcune immagini di donne storicamente importanti, commentando il loro vissuto. In seguito, vengono filmate tre scenette, in cui i partecipanti recitano, rappresentando le situazioni già inscenate nella terza edizione²⁸³. L'esperienza è arricchita dall'ascolto di alcune storie, quali *Una principessa piccola così, ma...*²⁸⁴ di Beatrice Masini e *Maschi contro femmine*²⁸⁵ di Silvia Vecchini. In tal modo, il lavoro in ottica di genere viene filtrato anche attraverso la letteratura per l'infanzia. Inoltre, vengono realizzati dei disegni riguardo ai mestieri dei propri genitori.

Nella scuola primaria Don Gnocchi, il progetto si focalizza sulle donne scienziate. Si introduce l'argomento in classe, attraverso la lettura di *In un cielo lontano* di Hugo Pratt e *Donne di scienza. 50 donne che hanno cambiato il mondo*²⁸⁶ di Rachel Ignatofsky. Si discute collettivamente sulla poca visibilità riscontrata dalle donne

²⁸² Cfr.

<https://www.impariascuola.it/sites/default/files/scuola/allegati/risultati/DISEGNI%20BRAIN%20STORMING%20UOMO-DONNA.pdf> (6/10/2019).

²⁸³ Si trattava della drammatizzazione di una cena, di un viaggio in macchina e della cura di un/a figlio/a malato/a, rappresentate in due modi: da un lato una gestione paritaria di queste situazioni, dall'altro l'impegno soltanto da parte della donna.

²⁸⁴ Questo libro, pubblicato nel 1999, narra della principessa Caterina, una persona discriminata per le sue dimensioni ridotte, ma con tanta voglia di scoprire ed imparare.

²⁸⁵ Questo libro, edito nel 2014, presenta la figura di Zoe che, arrivata in classe, scardina l'ordine prestabilito della rigida divisione delle attività e dei giochi maschili e femminili.

²⁸⁶ Questo testo, pubblicato nel 2018, racconta le biografie di 50 donne scienziate, ingegnere e matematiche, a partire dall'antichità fino ad arrivare ai nostri giorni.

in campo matematico e scientifico. La classe ricerca poi alcune figure femminili illustri in questo ambito. Infine, gli alunni e le alunne costruiscono un *memory*, dove si abbinano i personaggi alla loro professione.

Nella classe I del plesso G. Piermarini, la progettazione riserva particolare attenzione al tema dei ruoli in famiglia. Viene riproposto il libro *Mia mamma guida una balena*²⁸⁷, che ha permesso di avviare un confronto riguardo alle opinioni su lavori maschili e femminili e la suddivisione degli incarichi in casa. Ogni alunno/a ha modo di apportare il suo contributo, condividendo la sua esperienza personale. Parallelamente ad ogni riflessione, vengono realizzati dei disegni corredati da una didascalia, che vanno a costituire dei cartelloni finali.



Le immagini soprastanti mostrano alcune delle attività svolte nel progetto²⁸⁸.

²⁸⁷ Si veda la nota 279.

²⁸⁸ Da sinistra in alto le immagini 10 e 11 mostrano il *role playing* sui mestieri, sotto l'immagine 12 presenta un disegno relativo alla lettura di *Una fortunata catastrofe* di Adela Turin. Fonte: <https://www.impariascuola.it/> (20/7/2019).

2.5 Progetti in Friuli-Venezia Giulia

Per la regione Friuli-Venezia Giulia è stato selezionato il progetto di Trieste *Pari o dispari? Il gioco del rispetto*. Si tratta di un prodotto ludico commercializzato in diverse regioni italiane ed utilizzato per la conduzione di percorsi didattici di educazione al genere. È un esempio di cooperazione tra diversi enti territoriali che, mettendo insieme un *team* di figure professionali, hanno ideato due *kit* per promuovere le pari opportunità. *Il gioco del rispetto* è uno strumento fruibile già a partire dalla scuola dell'infanzia. Sono stati realizzati materiali assai utili per il corpo docente, incoraggiando il mondo dell'istruzione ad adattare le proprie pratiche educative in ottica di genere. Vengono illustrate proposte didattiche ed un libro cartonato senza stereotipi a cui poter attingere nell'attività quotidiana. Inoltre, l'iniziativa si rivolge non solo agli/le insegnanti, ma anche alle famiglie, creando una versione da usare a casa con i figli e le figlie.

Pari o dispari? Il gioco del rispetto

Questo progetto, nato a Trieste nel 2013, ha condotto alla realizzazione di un *kit* didattico per la scuola dell'infanzia. Si tratta di un gioco, ideato da un *team* di esperte²⁸⁹, che offre varie attività ludiche da poter svolgere in sezione. Quest'esperienza vede la collaborazione del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Trieste, del centro antiviolenza GOAP²⁹⁰ e dell'associazione

²⁸⁹ Lavorano al progetto un'insegnante della scuola dell'infanzia, una psicologa e ricercatrice, specializzata nel contrasto della violenza sui minori e sulle donne ed una consulente di comunicazione. Cfr. <https://giocodelrispetto.org/chi-siamo/> (1/10/2019).

²⁹⁰ GOAP (gruppi di operatrici antiviolenza e progetti) nasce nel 1998 come associazione ONLUS. È impegnata nella prevenzione e nel contrasto della violenza di genere. È attiva tuttora attraverso l'organizzazione di corsi di formazione, la gestione di case-rifugio e la partecipazione ad iniziative che agiscono direttamente e/o indirettamente contro il maltrattamento delle donne. Cfr. <https://www.goap.it/chi-siamo/> (1/10/2019).

culturale femminile La Settima Onda²⁹¹. La creazione di questi strumenti è finalizzata a:

- prevenire lo sviluppo della violenza di genere, incrementando il reciproco rispetto tra i bambini e le bambine e favorendo una risoluzione pacifica dei conflitti;
- promuovere le pari opportunità tra donne e uomini;
- proporre modelli maschili e femminili liberi da condizionamenti culturali.

La cosiddetta *school edition* prevede innanzitutto un breve corso di formazione in entrata, dedicato ai/lle docenti. In questa occasione vengono condivise con loro delle Linee Guida, un documento che contiene utili risorse. In esso è presente una sezione teorica relativa alla pedagogia di genere, dove vengono esplicitate le motivazioni per cui occuparsi di questo tema. Inoltre, si offrono indicazioni metodologiche e bibliografiche, anche riguardo a testi di letteratura dell'infanzia da poter sfruttare. Si consigliano alcuni esercizi propedeutici, che precedano l'attività ludica, al fine di rilevare le caratteristiche del proprio contesto. Per realizzarli si forniscono una scheda di autoriflessione e delle tabelle di osservazione strutturata²⁹².

Queste griglie pongono l'attenzione del/lla maestro/a su alcuni aspetti della realtà scolastica, quali l'abbigliamento, le scelte e gli spazi di gioco libero, l'uso dei colori ed i comportamenti. In particolare, si espongono tre attività di analisi del contesto da poter attuare: *Io vengo da Marte, Osservo e gioco...al contrario!* e *Sarà maschio*

²⁹¹ Si tratta di una delle associazioni fondatrici dell'ATS (associazione temporanea di scopo) La Casa Internazionale delle Donne di Trieste. Si occupa di promuovere e difendere i diritti delle donne, contrastando ogni forma di violenza. Cfr.

<https://www.casainternazionedonnetrieste.org/chi-siamo/> (1/10/2019).

²⁹² Questi materiali sono visionabili alle pp. 24 – 25 al link

[http://www.ilgiornale.it/sites/default/files/documenti/1426079229-](http://www.ilgiornale.it/sites/default/files/documenti/1426079229-IL%20GIOCO%20DEL%20RISPETTO_Linee%20Guida%202_slim.pdf)

[IL%20GIOCO%20DEL%20RISPETTO_Linee%20Guida%202_slim.pdf](http://www.ilgiornale.it/sites/default/files/documenti/1426079229-IL%20GIOCO%20DEL%20RISPETTO_Linee%20Guida%202_slim.pdf) (1/10/2019).

*o sarà femmina?*²⁹³. Nella prima l'insegnante si presenta come un marziano, desideroso di scoprire di più sui maschi e sulle femmine che abitano il pianeta Terra. Così si registrano delle interviste, svolte a coppie²⁹⁴, seguendo una serie di domande contenute nel *kit*. La seconda proposta riguarda l'osservazione del gioco libero, a seguito di una breve discussione in cerchio sui giochi che piacciono ai bambini e alle bambine. Si procede invitando i bambini a cambiare gioco secondo dei turni, utilizzando uno segnale visivo o sonoro. In uscita, ci si siede nuovamente insieme per esprimere le proprie opinioni e sensazioni provate. In *Sarà maschio o sarà femmina?* si utilizzano delle immagini raffiguranti degli elefanti²⁹⁵ con alcuni oggetti (valigetta, grembiule, *skateboard* e carrozzina). Dopo averle guardate, ognuno dice, ad una ad una, se a suo parere sia un maschio od una femmina.

Oltre a ciò, il *kit* fornisce la storia di *Red & Blue*, ovvero un libro composto da tavole illustrate²⁹⁶, che percorrono la vicenda avventurosa di due personaggi, uno maschile e l'altro femminile. Tra i due si vede un rapporto di aiuto e collaborazione reciproca, al di là degli stereotipi.

Il gioco del rispetto contiene anche delle memo tessere in cui sono rappresentate 20 coppie di uomini e donne, che compiono lo stesso lavoro. Possono essere utilizzate per attività ludiche di imitazione e *role playing*, per la lettura di immagine o come *memory*. Risultano utili per sensibilizzare al tema della parità a livello professionale.

²⁹³ Cfr. con http://www.ilgiornale.it/sites/default/files/documenti/1426079229-IL%20GIOCO%20DEL%20RISPETTO_Manuale%20Schede%20di%20gioco_slim.pdf (1/10/2019).

²⁹⁴ Si prevede di variare la composizione delle coppie per notare se si verificano degli atteggiamenti/risposte particolari, modificando i partecipanti in tal modo.

²⁹⁵ Come nel test degli orsetti del progetto della regione Piemonte *Quante donne puoi diventare?* al paragrafo 2.3 anche l'elefante si presta bene a questa indagine poiché non presenta caratteri sessuali secondari. Cfr. *ibidem*.

²⁹⁶ Si tratta di 12 tavole cartonate quadrate, che presentano da un lato il testo e dall'altro l'immagine. Questa impostazione del libro permette contemporaneamente la lettura e la visualizzazione delle figure da parte dei bambini e delle bambine.

In aggiunta a ciò, è incluso un fascicolo che descrive 8 proposte di gioco²⁹⁷:

1) *Tana libera tutt**

Questa attività è pensata preferibilmente per sezioni omogenee, dai 4 ai 6 anni. Si inizia con il gioco libero, svolto in due gruppi separati, quello dei maschi e quello delle femmine. Successivamente, avviene una discussione in cerchio su quanto svolto. Durante due momenti successivi, i bambini e le bambine, portati in uno spazio ampio della scuola, vengono invitati a prendere parte ad una situazione ludica allestita. Si mettono a disposizione oggetti e travestimenti, facendo immergere i partecipanti dapprima in ruolo tradizionalmente legato al femminile, poi ad uno associato maschile. Nel primo caso, può trattarsi di una clinica per animali, un ospedale o del gioco dei papà. Nella seconda circostanza, può svolgersi all'aperto e prevedere di arrampicarsi, costruire, saltare e salvare i compagni. Si conclude con un *circle time* per ascoltare il *feedback* dei/lle discenti su quanto sperimentato.

2) *Se io fossi te: un po' diversi, un po' uguali, l'importante è che siamo pari*

Questa proposta è rivolta al terzo anno della scuola dell'infanzia. In primo luogo, si introduce l'argomento in cerchio, spiegando che si scopriranno le differenze e le somiglianze tra maschi e femmine. Ponendosi davanti allo specchio, con la guida di domande-stimolo dell'insegnante²⁹⁸, si descrive il proprio riflesso. Successivamente, in palestra si compiono esercizi motori, alternati a momenti di rilassamento. Si pone l'attenzione sui cambiamenti corporei (respiro, sudore, battito cardiaco), a seguito dello sforzo fisico. Si parla poi collettivamente dell'esperienza, confrontandosi sulle reazioni

²⁹⁷ La descrizione di queste proposte ludiche è contenuta nel fascicolo del *Gioco del Rispetto*. Cfr. http://www.ilgiornale.it/sites/default/files/documenti/1426079229-IL%20GIOCO%20DEL%20RISPETTO_Manuale%20Schede%20di%20gioco_slim.pdf (1/10/2019).

²⁹⁸ Tra le domande poste citiamo: "Anche le bambine possono avere i capelli corti? Conoscete qualche bambino con i capelli un po' più lunghi, è possibile?" Cfr. *ibidem*.

riscontrate. Si nota così che per entrambi i sessi il corpo ha funzionato nella stessa maniera. Infine, la/il maestra/o predispone 3 cartelloni (“i maschi”, “le femmine”, “i maschi e le femmine”) ed una serie di immagini di giochi. Viene chiesto ai/lle bambini/e di associarle al pannello che ritengono appropriato. In seguito, si discute delle scelte fatte, argomentando per decostruire gli stereotipi, in caso emergano.

3) *Il momento magico: storie per mettere in discussione il genere*

In cerchio si racconta una storia, che rispecchia tutti gli stereotipi maschili e femminili²⁹⁹. *In itinere* vengono poste domande su cosa i presenti vorrebbero cambiare della narrazione. L’insegnante si traveste poi da folletto, avendo poteri magici, dà a disposizione dei bambini e delle bambine tre desideri per modificare il corso degli eventi della fiaba. Si procede poi alla rappresentazione grafica della vicenda e della sua trasformazione.

4) *Anche la maestra si traveste!*

L’insegnante si traveste in vari modi ed ogni volta il gruppo deve indovinare di che mestiere si tratti. In una seconda fase, viene chiesto alla sezione di raffigurare un mestiere “da uomo” ed “uno da donna”. Si prosegue osservando i disegni e discutendo insieme delle scelte operate. In seguito, si organizzano delle giornate in cui vengono invitati a scuola dei genitori, che svolgono una professione lontana dagli stereotipi. In questa occasione i bambini e le bambine possono intervistarli e scoprire nuovi punti di vista.

5) *Ristrutturare rinominare rigiocare*

²⁹⁹ Un esempio di storia è riportato nel fascicolo. Cfr. http://www.ilgiornale.it/sites/default/files/documenti/1426079229-IL%20GIOCO%20DEL%20RISPETTO_Manuale%20Schede%20di%20gioco_slim.pdf (1/10/2019).

La/il docente può ripensare la disposizione degli spazi di gioco, rinominandoli, riprogettandoli e dando loro nuova identità. È consigliabile l'uso di cartelli, che presentino un'immagine di un bambino ed una bambina che giocano in quell'angolo. Una volta ultimate le modifiche, si invitano i/le discenti a giocare in gruppi misti.

6) *Se fossi...*

L'insegnante, procuratasi dei travestimenti, scrive il loro nome su alcuni fogli. Ogni bambino/a ne pesca uno e riceve il travestimento corrispondente. Si procede con un gioco simbolico in cui i partecipanti inscenano il ruolo che è stato loro assegnato. Segue una discussione collettiva in cui si ha la possibilità di esprimere come ci si è sentiti, cosa è piaciuto e in che modo ci si è comportati nell'interpretare il proprio personaggio.

7) *Le mamme e i papà*

In cerchio si parla delle attività svolte a casa dai genitori. Si organizzano le informazioni in una tabella, in cui si registra chi dei due svolge una determinata azione³⁰⁰. Segue un dibattito sulla possibilità che esistano compiti da uomo e da donna.

8) *Ciak! Si...disegna!*

Si inizia con la visione di un film³⁰¹, al termine del quale in cerchio si chiede ai presenti di descrivere i personaggi femminili e maschili. Si riflette sui loro caratteri ed abilità, pensando se qualcuno conosca persone simili. Si conclude l'attività rappresentando graficamente i soggetti analizzati.

³⁰⁰ Tra di esse ricordiamo: lavorare al computer, lavare i piatti, stendere i panni, pulire il bagno, leggere il giornale, lavare i pavimenti, telefonare, cucinare. Cfr. http://www.ilgiornale.it/sites/default/files/documenti/1426079229-IL%20GIOCO%20DEL%20RISPETTO_Manuale%20Schede%20di%20gioco_slim.pdf (1/10/2019).

³⁰¹ Il film viene scelto tra le proposte delle Linee Guida del *Gioco del Rispetto*. Anche il sito ufficiale esplicita una "piccola cineteca" a cui attingere. Cfr. <https://giocodelrispetto.org/genitori/piccola-cineteca/> (1/10/2019).

Nel 2016 si affianca alla *school edition* una nuova versione³⁰² del gioco, pensata per le famiglie. Oltre ad includere la storia di *Red & Blue* e le memo tessere, contiene un puzzle *double face*, raffigurante da una parte un uomo e dall'altra una donna, entrambi astronauti. Questa edizione è accompagnata da un "libretto del rispetto", con proposte ludiche che promuovono le pari opportunità.

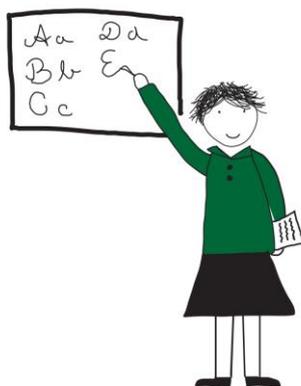
Si propongono di seguito quattro memo tessere del *Gioco del rispetto*³⁰³



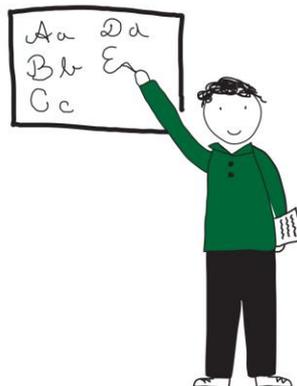
CASALINGA



CASALINGO



MAESTRA



MAESTRO

³⁰² Cfr. con la sezione *home edition* al link <https://giocodelrispetto.org/home-edition/> (2/10/2019).

³⁰³ Le immagini sono state concesse da Benedetta Gargiulo, componente dei *team* del *Gioco del rispetto*.

2.6 Progetti in Emilia-Romagna

Tra i progetti dell'Emilia-Romagna è stata selezionata un'esperienza realizzata a Modena, dal titolo *Da femmina e da maschio. Un progetto sull'identità e le differenze di genere nella scuola dell'infanzia*. Questo percorso didattico è indirizzato alla fascia d'età 0 – 6 e costituisce un modello di sinergia tra insegnanti, educatrici, coordinamento pedagogico e famiglie. Quest'iniziativa evidenzia l'importanza della formazione del corpo docente, dell'osservazione e modifica degli spazi scolastici. L'intervento mostra come coinvolgere i padri e le madri nella vita scolastica, in un'ottica di condivisione di intenti educativi. Vengono offerti spunti di riflessione sull'uso degli albi illustrati per questo tipo di progettazioni. Il percorso è ben documentato in un articolo presente in Appendice 2, che contiene alcune verbalizzazioni dei bambini e delle bambine.

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

Durante l'a.s. 2015/2016, il coordinamento pedagogico del servizio 0 - 6 di Modena, in collaborazione con il Centro Documentazione Donne, propone un percorso formativo, promosso da Memo³⁰⁴, dedicato ad insegnanti, educatrici e collaboratori/rici scolastici. Esso costituisce il “dietro le quinte”, nel quale il gruppo di lavoro idea il progetto *Da femmina e da maschio*, svolto nella scuola dell'infanzia Simonazzi, includendo le tre sezioni presenti (3, 4 e 5 anni). Esso mira a coinvolgere

³⁰⁴ Con Memo ci si riferisce al Multicentro Educativo Modena "Sergio Neri". Si tratta di una struttura del settore Istruzione nata nel 2004, che si occupa di numerosi servizi relativi al Comune di Modena, quali la diffusione di informazioni e progetti, l'accesso a testi della biblioteca specializzata, attività di ricerca, consulenza e formazione per insegnanti, educatori/trici e genitori.

anche le famiglie sul piano educativo, allacciandosi alle iniziative già in corso nell'istituto. Si tratta di un'esperienza su più fronti, non solo relativa ai/lle discenti, ma anche al corpo docente. Ciò appare evidente, visionando gli obiettivi a cui l'intervento punta:

- indagare sulla possibile interiorizzazione di ruoli stereotipati nelle bambine e nei bambini;
- sviluppare l'intelligenza emotiva;
- ragionare sulle modalità di gioco osservate;
- riflettere sull'identità, le differenze di genere e sulle pratiche educative adottate, rilevando l'eventuale presenza di stereotipi impliciti nelle insegnanti e/o nei/lle collaboratori/trici scolastici;
- sviluppare l'identità in ottica di apertura culturale, distaccandosi dal conformismo a modelli socialmente imposti.

Durante il corso di formazione, la discussione fa emergere alcuni interrogativi: se gli stereotipi siano già realmente diffusi; in quale misura sia opportuno spingersi nella decostruzione di essi; se sia più efficace lavorarci trasversalmente o progettando azioni specifiche. Di conseguenza, vengono pensate delle attività comuni, affiancate ad altre specifiche e personalizzate per l'età della sezione (3, 4, 5 anni). Tra le prime riscontriamo l'osservazione delle scelte di gioco, operata dalle maestre secondo una metodologia investigativa, prestando attenzione alle situazioni di quotidianità. Inoltre, sono previsti con i bambini e le bambine dei momenti di discussione tramite domande³⁰⁵, problematizzando le idee stereotipate. Inoltre, alcuni genitori volontari vengono a leggere alcuni libri di letteratura dell'infanzia, in modo da approfondire la riflessione sulle tematiche affrontate. Tra di essi si

³⁰⁵ Tra di esse citiamo: "Cos'è da maschio e cos'è da femmina? Quali giochi? I maschi possono comprare le bambole?", come esposto nell'articolo di Daniela Soci, citato nell'Appendice 1.

annoverano *I cinque Malfatti*³⁰⁶ di Beatrice Alemagna, *Mi piace Spiderman...e allora?*³⁰⁷ di Massimiliano Di Lauro e Giorgia Vezzoli, *Una bambola per Alberto* di Charlotte Zolotov.

Nella sezione di 3 anni si propone il gioco del bambolotto, chiedendo ai/lle discenti cosa ci farebbero. Questa attività permette di notare diverse modalità ludiche e di avvicinarsi alle azioni di cura. Inoltre, a seguito delle sollecitazioni provenienti dal progetto, vengono modificati alcuni spazi: nell'angolo della casa sono inseriti nuovi giocattoli, tra cui l'asse da stiro ed il seggiolone di colore azzurro, riducendo la classica connotazione di genere.

Nella sezione di 4 anni si inizia con un lavoro sulle emozioni. Dopo aver mostrato alcune foto dei volti dei genitori, con differenti espressioni, le bambine e i bambini le interpretano e le raffigurano. Segue un *circle time* nel quale si discute sulle capacità ed abilità maschili e femminili. Si svolgono percorsi motori e giochi per controllarne la validità delle ipotesi riscontrate. Si comprende così che la forza non dipende dal sesso, ma piuttosto dalla propria fisicità. Successivamente, si apre un dibattito sui personaggi in cui i bambini e le bambine si identificano. Viene proposto il gioco di *role playing* dei cavalieri nell'angolo della vestizione. La maestra chiede chi si sia dimostrato più forte, registrando le verbalizzazioni. Da esse risulta un clima paritario di gioco libero.

Nella sezione di 5 anni ci si focalizza invece sul tema della città, chiedendo ai/lle discenti chi sia il sindaco e se possa essere una donna. Ne segue un dibattito nel quale emergono posizioni stereotipate e non. L'insegnante presenta il libro *La regina dei baci*³⁰⁸ di Kristien Aertssen, spunto per parlare della figura paterna,

³⁰⁶ Questo albo, edito nel 2014, narra di 5 strani esseri e del loro incontro con un tipo Perfetto.

³⁰⁷ Questo libro, pubblicato nel 2014, racconta di Cloe, una bambina a cui piace Spiderman e giocare a calcio, per questo incontra obiezioni da parte della società che la circonda.

³⁰⁸ Questo libro, pubblicato nel 2002, narra di una principessa che non potendo ricevere baci dalla madre, troppo occupata nel lavoro, parte per un'avventura per incontrare la Regina dei Baci.

completando oralmente la frase “Il mio papà è il re di...” Il gruppo descrive generalmente una figura genitoriale affettuosa e che si discosta da quella tradizionale.

La scheda sottostante mostra uno degli elaborati del progetto³⁰⁹.

La mia faccia la vorrei fare blu perché è un colore dei maschi ... e per le femmine. È un colore felice come la mia faccia.



³⁰⁹ L'immagine è stata concessa da Daniela Soci, curatrice del progetto.

2.7 Progetti in Liguria

Per quanto riguarda la regione Liguria, è stato selezionato il progetto *St.E.P. - Stereotipi, Educazione, Pari opportunità*. Si tratta di un percorso pluriennale, portato avanti dal 2010 al 2012. L'intervento riguarda aree genovesi differenti dal punto di vista socio-economico. L'iniziativa evidenzia la valenza della formazione sul genere e dell'indagine sull'immaginario infantile. Quest'esperienza mette anche in luce l'importanza della formazione dei/le docenti e dell'osservazione per constatare la presenza di stereotipi di genere nei bambini e nelle bambine. È un esempio di collaborazione tra diverse agenzie educative, quali università e scuole dell'infanzia.

St.E.P. - Stereotipi, Educazione, Pari opportunità

L'ideazione del progetto *St.E.P.* è nata a seguito del Decreto Legislativo n.198/2006³¹⁰, che ne ha garantito i finanziamenti. Quest'esperienza, avviata nel 2010, ha interessato il Comune di Genova. La Direzione Pianificazione Organizzazione Relazioni Sindacali e Sviluppo Risorse Umane e la Direzione Politiche Educative hanno collaborato nella realizzazione di questo intervento, focalizzandosi su due principali fronti: la formazione degli/le insegnanti ed lo svolgimento di una ricerca-azione. Queste iniziative perseguivano alcune finalità:

- prevenire la permanenza di stereotipi, rinforzati inconsapevolmente da comportamenti quotidiani dei/le docenti;

³¹⁰ Si fa riferimento al *Codice delle pari opportunità tra uomo e donna, a norma dell'articolo 6 della legge 28 novembre 2005, n. 246*. In particolare, l'art.44 prevede finanziamenti da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per il rimborso parziale o totale di interventi, azioni o progetti positivi per la parità uomo-donna. Cfr. con il testo del Decreto Legislativo al link <https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/06198dl.htm> (24/9/2019).

- osservare come i bambini e le bambine vengono educati a diventare uomini e donne;
- analizzare i processi di riproduzione dei modelli di genere da parte dei maschi e delle femmine nella fascia d'età della prima infanzia.

Le azioni previste coprono un periodo pari a due anni, al termine dei quali si raccolgono i risultati in un rapporto di ricerca, a cura di Emanuela Abbatecola e Luisa Stagi³¹¹. L'intervento formativo, rivolto agli/le insegnanti della scuola dell'infanzia del territorio genovese, è incentrato su temi come la discriminazione, il sessismo e i ruoli di genere. Si prevedono due *focus group*, in entrata e in uscita, nei quali vengono svolti un questionario ed un'intervista collettiva. Queste attività mirano a registrare dati e a monitorare l'apprendimento. In fase iniziale, attraverso l'uso di stimoli scritti³¹² e visuali³¹³, si tenta di rendere coscienti degli stereotipi interiorizzati. Gli incontri si susseguono, affrontando nuove tematiche di volta in volta e alternando alla spiegazione la discussione fra pari. In fase finale, si ha la condivisione ed analisi con i/le docenti dei questionari compilati inizialmente, dei disegni e dei test realizzati nelle sezioni. Attraverso questi esercizi, si intende rilevare se sono state acquisite competenze di decostruzione e riflessione su di sé.

L'attività di ricerca riguarda due scuole dell'infanzia, situate in contesti socio-economici diversi. La prima fa parte del quartiere di Albaro, un'area residenziale del ceto medio-borghese; la seconda si trova in una zona più popolare, caratterizzata da un alto tasso di immigrazione e disagio sociale. La scelta di questi istituti è motivata dalla volontà di verificare se sia possibile individuare delle differenze

³¹¹ Emanuela Abbatecola e Luisa Stagi, docenti presso l'Università di Genova, sono deputate all'osservazione nelle scuole dell'infanzia coinvolte nella ricerca-azione del progetto St.E.P.

³¹² Si svolgono come stimoli scritti esercizi di scrittura, quali l'associazione di termini rispettivamente al maschile ed al femminile. Cfr. p.8 di http://www.arcosricerca.it/Lavori/step/rapporto_ricerca.pdf (24/9/2019).

³¹³ Tra di essi vengono utilizzate foto neutre, immagini tratte da cartoni animati, illustrazioni di personaggi delle favole.

anche in base all'ambiente di appartenenza. Partecipa una sezione mista per ogni scuola. *In primis*, si dispongono due incontri preliminari con i genitori, al fine di presentare il progetto ed esplicitarne gli obiettivi. In seguito, le maestre presentano le loro "amiche" ai bambini e alle bambine. Con questo espediente le ricercatrici si inseriscono, partecipando settimanalmente a due giornate scolastiche. Per l'indagine ci si avvale di un diario di campo e di una griglia di osservazione³¹⁴. Quest'ultima viene realizzata *in itinere* e permette di individuare nei maschi e nelle femmine la frequenza di alcuni fattori, tra cui l'abbigliamento sessuato, i comportamenti cooperativi, il rispetto delle regole e della turnazione. Una sezione a parte è adibita al monitoraggio della partecipazione paterna. Inoltre, vengono svolti alcuni giochi ed attività per arricchire lo studio. I bambini e le bambine esprimono la propria opinione nel test degli orsetti, ripreso dall'esperienza del progetto piemontese *Quante donne puoi diventare? Stereotipi di genere e libri per l'infanzia*³¹⁵. Le sezioni realizzano alcuni appelli personalizzati³¹⁶ e delle rappresentazioni grafiche sui temi "come mi vedo da grande" e "i maschi hanno...le femmine hanno...", dividendo il foglio a metà.

Al termine del progetto, è stata predisposta la piattaforma *online St.E.P*³¹⁷. Essa, oltre ad informare sull'esperienza, fornisce materiali documentari e bibliografici, strumenti e consigli per educare alla parità di genere.

³¹⁴ Cfr. <http://www.arcosricerca.it/Lavori/step/Griglia%20di%20osservazione.pdf> (24/9/2019).

³¹⁵ Questo progetto viene descritto al paragrafo 2.3.1.

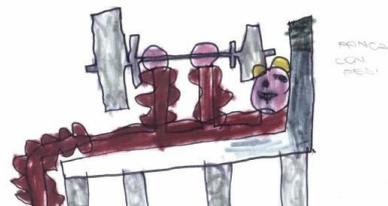
³¹⁶ Durante l'appello, al posto del nome, si risponde ad una domanda. Tra i quesiti posti: "Cosa farò da grande?", "Qual è il mio gioco preferito?". Cfr. con p.10 del Rapporto di Ricerca al link http://www.arcosricerca.it/Lavori/step/rapporto_ricerca.pdf (24/9/2019).

³¹⁷ Cfr. <http://www.arcosricerca.it/Lavori/step/index.html> (24/9/2019).

Si presentano di seguito alcune rappresentazioni grafiche realizzate dai bambini e dalle bambine durante il progetto³¹⁸.



NON CONOSCO NESSUNO
CHE FA PESI.
SI DEBE MUSCOLOSITÀ



LE FEMMINE HANNO ...



I MASCHI HANNO...



³¹⁸ La prima e la terza immagine illustrano l'attività "I maschi hanno, le femmine hanno". La seconda immagine esprime come un bambino si vede da grande. Fonte: http://www.arcosricerca.it/Lavori/step/rapporto_ricerca.pdf (6/7/2019).

2.8 Progetti in Puglia

Per quanto riguarda la regione Puglia, si è stabilito di descrivere due progetti ideati e condotti dall'associazione Astrea. Essa opera nella città di Lecce ed ha tra i suoi fini il contrasto della violenza di genere. Le iniziative scelte sono *Rompiamo il silenzio* del 2013/2014 e *Vietato morire* del 2018. I percorsi didattici selezionati mostrano una positiva sinergia tra istituti scolastici, famiglie ed agenzie esterne presenti sul territorio, con l'intenzione di creare una rete che abbia scopi comuni. In queste iniziative vengono coinvolte sia scuole dell'infanzia sia primarie. Inoltre, gli alunni e le alunne vengono chiamati nuovamente a partecipare anche a distanza di anni, durante il proseguimento dei loro studi. Si evidenzia così il valore della continuità didattica, riprendendo lungo il percorso scolastico le tematiche di genere sotto molteplici punti di vista. Questa esperienza mette in luce la condivisione dei progetti non soltanto con le famiglie degli/le studenti, ma anche con l'intera cittadinanza, con la volontà di diffondere quanto appreso alla comunità di appartenenza.

Le esperienze dell'associazione Astrea

In questo paragrafo si fa riferimento all'operato dell'associazione Astrea³¹⁹, attiva nel territorio leccese, che ha come *mission* la promozione di iniziative volte a prevenire ed eliminare gli stereotipi di genere, la violenza contro le donne ed i minori. Questo ente, oltre a collaborare con numerose realtà locali³²⁰, è impegnato

³¹⁹ Si tratta di un'associazione nata a Maglie, finalizzata allo svolgimento di attività volte all'eliminazione della violenza sulle donne e sui minori. Ha promosso l'apertura di uno sportello Donna, per offrire aiuto psicologico, ascolto e consulenza legale in caso di necessità.

³²⁰ Tra di esse l'associazione Casa di Noemi, con la quale ha cooperato per la realizzazione del progetto *Vietato morire*.

nella conduzione di laboratori didattici presso diversi istituti scolastici della provincia di Lecce.

Per quanto concerne la fascia d'età 3 - 11, due interventi risultano particolarmente significativi: il progetto *Rompiano il silenzio*, realizzato durante l'a.s. 2013/2014; il progetto *Vietato morire*, svoltosi nel 2018. Entrambi hanno coinvolto le scuole dell'infanzia, primarie (classi IV e V) e secondarie di primo grado (classi I, II e III) dell'Istituto Comprensivo di Scorrano. Quest'ultimo è situato in un piccolo paese di 7000 abitanti, la cui popolazione scolastica è di varia provenienza sociale e culturale, conta inoltre diverse unità di soggetti con BES, disabilità e/o disagio familiare.³²¹

La prima progettazione sopracitata persegue i seguenti obiettivi:

- promuovere nel contesto scolastico la conoscenza e la riflessione sulle differenze di genere, sulle diverse forme di violenza, sugli stereotipi legati alla falsa percezione della figura femminile nella società;
- creare una rete di enti locali pubblici e privati che cooperino nell'ideazione di manifestazioni di sensibilizzazione relativamente alle tematiche sopraelencate.

Questo intervento prende avvio con un laboratorio didattico denominato “Educare alla parità”, compiuto nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Si tratta di una serie di lezioni tenute dall'avvocato Valentina Presicce, dove vengono spiegati e discussi diversi argomenti, tra cui la trasformazione della famiglia italiana dal 1942 ad oggi ed alcune leggi che hanno contribuito ad alimentare gli stereotipi e la violenza sulle donne. A seguito dell'ascolto e del dibattito, gli alunni e le alunne si esprimono attraverso il disegno, rispetto alla tematica del giorno. Durante l'ultimo

³²¹ Cfr. con l'intervista n.7 in Appendice 2.

incontro, tutte le rappresentazioni grafiche realizzate vengono assemblate in un grande manifesto.

La fase successiva del progetto coinvolge le scuole dell'infanzia. *In primis*, le insegnanti introducono nella propria sezione il tema della violenza sui minori, servendosi anche di una poesia che viene preparata ed imparata. I bambini e le bambine portano poi un paio di scarpe vecchie che vengono dipinte di rosso. Queste fungono da oggetti simbolici in memoria dei/lle bambini/e vittime. Queste attività fanno capo ad una manifestazione denominata “Le scarpette rosse, i passi interrotti”: sul viale della scuola le sezioni recitano insieme la poesia e poggiano ad uno ad uno le scarpe; infine, fanno volare dei palloncini rossi per ricordare le vittime di violenza. Non a caso, questo avvenimento ha luogo il 25 novembre³²², in occasione della Giornata mondiale contro la violenza sulle donne, e vede la partecipazione sia dei genitori che delle figure istituzionali locali.

L'esperienza prosegue con la realizzazione di cartelloni da parte di tutti gli ordini di scuola, nei quali gli alunni e le alunne ideano delle frasi di incoraggiamento verso chi ancora non è stato capace di denunciare. Questi elaborati vengono esposti in occasione dell'evento “Mettiamoci la faccia”, dove vengono scattate molte fotografie. Esse andranno a riempire dei pannelli, affissi in molti paesi del leccese. A ciò va di pari passo una campagna di comunicazione, consistente nella distribuzione di 1000 opuscoli informativi relativi ai temi citati precedentemente. L'associazione fornisce queste *brochure* a diversi plessi scolastici del territorio, coinvolti nell'iniziativa e non. Successivamente, è previsto un laboratorio scolastico pensato per le primarie e le secondarie di primo grado. Si tratta di un corso di difesa personale anti-aggressione, al quale si registrano alti tassi di partecipazione. La fase

³²² Questa data indica, secondo la denominazione completa, la “Giornata internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne”, istituita il 17 dicembre 1999 dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite. La data del 25 novembre è stata scelta in commemorazione dell'omicidio delle tre sorelle Mirabal (1960), impegnate nell'attivismo politico nella Repubblica Dominicana.

conclusiva è un *meeting peer to peer*, tenuto nella piazza di Scorrano, a cui sono invitati non solo i genitori, ma anche la cittadinanza. Si organizza un'esposizione tramite *slide* di tutte le attività progettuali e si termina con un *flashmob* dei bambini e delle bambine.

Per mantenere continuità educativa su queste tematiche, l'associazione Astrea propone anche nelle annualità successive i propri laboratori didattici, sempre ben accetti dai dirigenti scolastici. Nel 2018 realizza il secondo progetto, *Vietato morire*. Esso si riallaccia a quello del 2013/2014, perseguendo gli stessi scopi e argomenti posti allora. Sono previsti laboratori didattici di sensibilizzazione che riguardano tutti gli ordini scuola dell'Istituto Comprensivo di Scorrano. Inoltre, viene realizzato un cortometraggio intitolato "Non è amore", ad esso partecipano 200 bambine e bambini. Queste attività vengono presentate in uscita in uno spettacolo, tenuto come di consueto il 25 novembre.



Le immagini soprastanti illustrano la manifestazione "Le scarpette rosse, i passi interrotti"³²³.

³²³ Le immagini sono state concesse da Valentina Presicce, presidente dell'associazione Astrea.

2.9 Progetti in Sardegna

Per la regione Sardegna è stato selezionato il progetto *Scuola differente*. Si tratta di un intervento didattico assai recente, condotto in una scuola dell'infanzia. Quest'iniziativa dà prova della necessità di portare avanti, parallelamente alle attività con le sezioni, corsi di formazione per insegnanti, padri e madri. In tal modo, il *setting* scolastico diventa un luogo di accoglienza e dialogo anche per le famiglie, intraprendendo percorsi di educazione alla genitorialità. L'esperienza mostra al contempo come la progettazione si debba naturalmente modellare in base al contesto in cui è inserita, adattandosi alle specifiche caratteristiche del gruppo di bambini e bambine. Inoltre, le attività ribadiscono la valenza educativa degli albi illustrati per introdurre le tematiche di genere a scuola.

Scuola differente

Il progetto *Scuola differente* rappresenta una delle esperienze più recenti, in quanto si è svolto durante l'anno scolastico 2018/2019. Ha interessato la scuola dell'infanzia di Dolianova, un Comune di 10000 abitanti, in provincia di Sud Sardegna. In quest'area territoriale prevale un'economia basata sul settore terziario e sulle attività agricole. Si registra una scarsa presenza di alunni/e stranieri/e³²⁴. Tre maestre, con la forte volontà di lavorare sul tema della parità uomo-donna, hanno collaborato con la psicologa e psicoterapeuta Francesca Fadda, ideando l'intervento didattico. Esso è indirizzato al raggiungimento dei seguenti obiettivi formativi:

- sviluppare l'intelligenza emotiva, relazionale e l'espressione di sé;

³²⁴ Cfr. con p.10 del paragrafo sul contesto territoriale del PTOF dell'Istituto Comprensivo Dolianova al link <http://comprensivodolianova.vargiuscuola.it/attachments/article/830/PTOF%202016-19%20-DOLIANOVA.pdf> (24/9/2019).

- educare alle pari opportunità, incentivando nei bambini e nelle bambine un atteggiamento aperto;
- analizzare gli stereotipi di genere all'interno della nostra società.

Al fine di perseguire questi scopi, si procede su due filoni: un percorso didattico in una sezione e la formazione di genitori ed insegnanti. Quest'ultima si realizza attraverso 7 – 8 incontri, condotti dall'esperta esterna³²⁵, nei quali si affrontano diverse tematiche. È prevista la presenza dei padri e delle madri degli/le alunni/e di tutte le sezioni e delle docenti interessate. Tra gli argomenti toccati si annoverano la costruzione sociale del genere e le sue implicazioni nell'età adulta, la *body positivity* e l'educazione alla sessualità. La metodologia privilegiata è interattiva e prevede il *role playing*: i partecipanti sono chiamati a riflettere sui propri comportamenti quotidiani, su come modificarli e su cosa poter fare in quanto uomo o donna. Inoltre, ogni lezione è accompagnata dalla lettura di passi di letteratura femminista. Un altro strumento di riflessione è quello della “scatola delle domande tabù”, essa viene riempita dai presenti, che successivamente essi provano autonomamente a rispondere ai quesiti di fronte al gruppo. Questa attività permette di mettersi in gioco, imparando come trattare determinati temi con i propri figli e figlie. Un esercizio metacognitivo segue tutto il percorso formativo: di volta in volta ognuno scrive cosa si porta dietro e ciò che lascia, a seguito dell'esperienza. Infine, si conclude con la condivisione collettiva degli elaborati.

Parallelamente, l'intervento didattico riguarda una sezione omogenea (4 anni) e consiste in un incontro settimanale di 2 ore e mezzo, per un periodo di 3 mesi. Ogni appuntamento vede la presenza in classe della professionista esterna, che si serve di un albo illustrato per introdurre ciascun argomento. Si intende lavorare sul genere trasversalmente, fornendo stimoli che possano far sì che emerga. Si inizia da tema

³²⁵ Si fa riferimento alla psicologa e psicoterapeuta Francesca Fadda sopraccitata. Cfr. <https://francescafadda.com/> (25/9/2019).

dei colori, leggendo *Bambini di tutti i colori*³²⁶ di Beatrice Masini e Donata Montanari. Attraverso l'uso della pittura si dipingono i volti, lasciando le bambine ed i bambini liberi di scegliere le tonalità relative al proprio stato d'animo. Si prosegue con l'albo *Piccolo blu e piccolo giallo*³²⁷ di Leo Lionni, chiedendo ad ognuno di che colore si sente. Successivamente, si realizza una ragnatela dell'amicizia, servendosi di gomitoli di lana di varie gradazioni, eliminando il rosa ed il celeste. Nel corso di questi laboratori, i partecipanti vengono guidati alla scelta libera delle varie tinte. Si continua affrontando il concetto di forza fisica, avvalendosi dell'albo *Ettore, l'uomo straordinariamente forte*³²⁸ di Magali Le Huche. Si vuole far riflettere sulla coesistenza di energia e dolcezza, sia nelle femmine che nei maschi. Si procede parlando delle professioni, attraverso *Il grande libro dei mestieri*³²⁹ di Éric Puybaret. Osservandone le illustrazioni, si chiede di indovinare di quale lavoro si tratti. Questa attività viene svolta facendo attenzione a declinare ogni termine sia al maschile sia al femminile. Infine, si svolge un'attività ludica di *role playing*, utilizzando le carte del "gioco del rispetto"³³⁰. Un bambino o una bambina, dopo aver pescato una carta, mima la professione raffigurata, gli altri tentano di capire quale sia la parola giusta e se sia una donna o un uomo. Per quanto riguarda le altre sezioni della scuola, l'esperta esterna fornisce alle insegnanti dei materiali letterari, quali filastrocche³³¹, al fine di dare spunti per introdurre una prospettiva di genere a livello più ampio.

³²⁶ Questo albo, pubblicato nel 1999, presenta bambini e bambine provenienti da tutto il mondo, ma tutti accomunati dalla voglia di giocare, andare a scuola e sognare.

³²⁷ Questo albo illustrato, pubblicato per la prima volta nel 1959, parla delle avventure due amici, piccoli, rotondi e colorati.

³²⁸ *Ettore, l'uomo straordinariamente forte* narra del circense più forte del mondo, che ha una segreta passione per i lavori a maglia. In lui convivono interessi che si discostano dal modello maschile tradizionale. Queste qualità si riveleranno essenziali per un esito positivo degli eventi.

³²⁹ Questo albo, pubblicato per la prima volta nel 2012, fa viaggiare attraverso una molteplicità di mestieri, rappresentati attraverso fantasiose ed accattivanti illustrazioni.

³³⁰ Si fa riferimento al gioco *Pari o dispari? Il gioco del rispetto*, descritto nel paragrafo 2.4.

³³¹ Tra di esse viene citata *La filastrocca sulla parità di genere* di Jolanda Restano, visionabile al link <https://www.filastrocche.it/contenuti/parita-di-genere/> (1/10/2019). Cfr. con l'intervista 12 in Appendice 2.



Attività di lettura sul tema dei colori con un albo illustrato³³².

³³² Immagine concessa dalla progettista ed esperta esterna Francesca Fadda.

2.10 Progetti relativi a più regioni

Per quanto riguarda i progetti realizzati in più regioni italiane, è stato selezionato *Ma il cielo è sempre più blu*. Si tratta di un percorso-indagine pluriennale, avviato nel 2011 e proseguito fino al 2016, che ha abbracciato la Toscana, la Lombardia, la Campania ed il Lazio. Questa esperienza si basa su una serie di interviste qualitative, offrendo un valido modello su come poter sondare le idee di bambini e bambine riguardo alla visione del maschile e del femminile ed alle loro aspettative future. L'impianto metodologico è ben declinabile in ogni annualità della scuola primaria e non solo. Inoltre, la varietà delle provenienze geografiche dei partecipanti permette di operare raffronti tra le opinioni riscontrate. Alcuni estratti delle interviste sono visionabili nel *blog* di riferimento³³³, che documenta via via le fasi del lavoro.

Il progetto-inchiesta *Ma il cielo è sempre più blu*

Questa singolare esperienza nasce dall'iniziativa personale della regista Alessandra Ghimenti che, a seguito della lettura di *Ancora dalla parte delle bambine*³³⁴ di Loredana Lipperini, decide di indagare sull'effettiva presenza degli stereotipi di genere nei bambini e nelle bambine della scuola primaria. *In primis*, viene stabilita come modalità investigativa l'intervista qualitativa. Ha così avvio l'ideazione di una serie di domande, che costituiranno la base della ricerca. Esse vertono su diversi temi, quali i ruoli in famiglia, la percezione della propria identità, le opinioni

³³³ Cfr. <https://mailcieloesemprepiublu.wordpress.com/tag/alessandra-ghimenti/>.

³³⁴ Questo testo, pubblicato nel 2007, in linea con *Dalla parte delle bambine* di Elena Gianini Belotti, sostiene la permanenza dello stesso quadro critico di educazione alla disparità ed inferiorità nei confronti delle bambine.

sull'essere maschi e femmine. Vengono elaborati in totale una ventina di quesiti³³⁵, la cui numerosità può variare anche a seconda delle specifiche esigenze del contesto³³⁶. Si richiede la partecipazione di almeno 5 soggetti per ogni classe (I, II, III, IV, V). Per quanto possibile, si tenta di creare gruppi misti, sia per sesso che per etnia. Gli alunni e le alunne vengono intervistati a coppie, rispondendo uno/a alla volta. È prevista la sola presenza dell'intervistatrice, così che si sentano più a loro agio nell'esprimere le proprie opinioni, in assenza della supervisione e del giudizio dell'insegnante. Quanto girato viene poi montato in un capitolo della durata complessiva di circa un'ora. La fase finale consiste nella restituzione e condivisione del documentario. Ciò costituisce un momento di confronto e riflessione insieme ai genitori ed al corpo docente. Inoltre, i video vengono divulgati, tramite la proiezione di essi in occasione di manifestazioni cittadine. La diffusione di quanto sperimentato è promossa anche dal *blog* "Ma il cielo è sempre più blu"³³⁷, che segue dettagliatamente le varie fasi progettuali e l'andamento del lavoro *in itinere*. La narrazione, quasi in forma di diario, trasporta il lettore all'interno del progetto, esplicitando curiosi aneddoti e dinamiche di interazione con i bambini e le bambine. La piattaforma presenta anche gli estratti³³⁸ riassuntivi di ogni capitolo realizzato.

La raccolta delle testimonianze inizia ad Altopascio, in Toscana, nel marzo del

³³⁵ Tra i quesiti proposti ricordiamo: "Che cosa vorresti fare da grande?"; "Come sono i maschi/ le femmine?"; "Chi si occuperà dei figli nella tua futura famiglia?"; "Un uomo/ una donna senza figli può essere felice?"; "C'è differenza tra maschi e femmine? Quale?"; "C'è qualcosa che le femmine/ i maschi non possono fare?"; "C'è qualcosa che le femmine/ i maschi devono saper fare?"; "Che cosa ti piace dell'essere femmina/ maschio?"; "Sei contento/a di essere maschio/ femmina?"; "Perché le calciatrici non sono famose come i calciatori?".

³³⁶ Nella scuola di Sesto San Giovanni sono state previste delle domande aggiuntive, trattandosi di un'iniziativa legata a *Progettare la parità in Lombardia*. Cfr. con l'intervista n.14 in Appendice 2.

³³⁷ Cfr. <https://mailcieloeseMPIpubli.wordpress.com/> (26/9/2019).

³³⁸ Cfr. per il capitolo I

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=zK93AOy9xBo;

per il capitolo II <https://www.youtube.com/watch?v=CG0mr5FSy6c;>

per il capitolo III <https://www.youtube.com/watch?v=h4D-0oPWos4;>

per il capitolo IV <https://www.youtube.com/watch?v=ccwkNerM51g;>

per il capitolo V <https://www.youtube.com/watch?v=zdeX-OzKP9c> (26/9/2019).

2011. Il video riscontra una buona diffusione in Lombardia, destando l'interesse di alcune maestre. Di conseguenza, si stabilisce di continuare l'inchiesta. Lo studio sarà portato avanti fino al 2016 e giungerà a contare sei capitoli, coinvolgendo ben quattro regioni. Nel proseguimento del lavoro, si opta per una comparazione territoriale, che metta a confronto centro città, periferia e provincia del Nord, del Centro e del Sud Italia. Il secondo capitolo viene girato a Milano, nel 2012. Due anni più tardi, si intraprendono nuove riprese a Palazzolo sull'Oglio, in provincia di Brescia. Nel 2015, la regista si interfaccia invece con il comune di Sesto San Giovanni. L'ultimo capitolo viene registrato nel 2016 in Campania, nella scuola primaria di Capaccio, a Paestum. L'inchiesta avviene anche nella periferia di Roma, ma il filmato non viene montato. In taluni casi, la ricerca si interseca con esperienze progettuali sulla parità di genere, che si svolgono di pari passo negli stessi istituti scolastici. Ciò accade in Lombardia, in quanto il secondo capitolo si inserisce nell'esperienza di *ImPARIascuola*³³⁹, andando ad arricchire le attività proposte da questo intervento didattico. Il quarto capitolo è legato invece a *Progettare la parità in Lombardia*³⁴⁰. Anche grazie a queste iniziative, l'indagine ha avuto seguito, raccogliendo osservazioni assai varie da poter analizzare. Lo studio si è infine arrestato per mancanza di tempo e di fondi economici. Nonostante ciò, questo percorso pluriennale restituisce dei preziosi materiali su cui poter riflettere, raffrontando diverse aree geografiche. Dai video emergono non soltanto stereotipi, ma anche spirito critico e *formae mentis* che, stimolate dalle domande, si interrogano su questi particolari temi, giungendo talvolta a mettersi in dubbio e

³³⁹ Si fa riferimento al progetto descritto al paragrafo 2.4.

³⁴⁰ Si tratta di un bando regionale che mette a disposizione di associazioni ed enti locali contributi economici, in caso di presentazione ed approvazione di progetti finalizzati alla parità di genere. Tale iniziativa ha avuto consenso e seguito fino ad oggi, infatti il bando è stato riproposto ogni anno.

Cfr. <https://www.regione.lombardia.it/wps/portal/istituzionale/HP/DettaglioBando/servizi-e-informazioni/enti-e-operatori/sistema-sociale-regionale/pari-opportunita/progettare-parita-2019/progettare-parita-lombardia-2019> (28/9/2019).

aprendo la propria strada a nuove consapevolezza.

Si presentano di seguito delle immagini tratte dai documentari³⁴¹.

Come sono i maschi?



³⁴¹ Le immagini sono state concesse da Alessandra Ghimenti. Fonte: <https://mailcieloesemprepublu.wordpress.com/> (28/9/2019).

Capitolo III
Metodologia di ricerca

3.1 Il metodo dell'intervista qualitativa: riferimenti teorici

L'approfondimento di alcuni progetti presentati nel capitolo precedente, è stato svolto attraverso la realizzazione di interviste qualitative. *In primis*, questa scelta è finalizzata al dare voce ad alcune delle donne coinvolte nei percorsi didattici esposti. Narrazioni di sé, sia per ottenere conoscenze più approfondite sulle esperienze vissute, sia per operare un'analisi ed un pensiero critico su alcuni argomenti cardine. L'intervista si articola e si snoda tra interazione ed ascolto, poiché

“[...] raccontare rappresenta la condizione imprescindibile per instaurare relazioni, creare legami, produrre socialità. Gli aspetti formativi di questa eterogenea e dinamica realtà sociale diventano di importanza essenziale sia nella lettura dei fenomeni, che nella proposta di un sapere pedagogico che si fa militante³⁴².”

Questa metodologia si presta in modo calzante al tema dei pregiudizi e degli stereotipi di genere, che rappresentano uno dei *social problems* dell'epoca contemporanea. Già a partire dagli anni '20 del '900, motivi di studio spinsero parte dei sociologi statunitensi a spostarsi dalla ricerca quantitativa a quella qualitativa³⁴³. In particolare, questo approccio mira a rintracciare gli aspetti sociali insiti nell'individuo, attraverso l'analisi del linguaggio, della comunicazione e dei relativi significati simbolici, che emergono nel corso dell'intervista. Una ricerca *dal basso*, che trae le sue radici dall'Interazionismo simbolico di George Herbert Mead³⁴⁴, che promuoveva una scelta dell'argomento di studio a partire da temi che interessassero

³⁴² BIAGIOLI R., *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori Editore, Milano 2015, cit. p.1.

³⁴³ GIANTURCO G., *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2004.

³⁴⁴ Tale corrente teorica riteneva fondamentale l'analisi personale della realtà e l'utilità delle interviste, unite al metodo qualitativo. L'approccio fu sistematizzato da H. Blumer, allievo di Mead, che lavorò presso l'Università di Chicago dal 1927 al 1952.

da vicino gli studiosi.

Innanzitutto, la ricerca qualitativa prende avvio dalla definizione di un problema e di un relativo piano di indagine; quest'ultimo necessita di flessibilità ed adattamenti *in itinere*, poiché si sviluppa e si arricchisce nel corso della raccolta dei dati³⁴⁵. Inoltre, risulta fondamentale informarsi non solo sul soggetto con cui ci si interfacerà, ma anche sul contesto al quale l'intervistato appartiene, su cui è doveroso documentarsi tramite una vera e propria mappatura. A priori, è necessaria una *ricerca di sfondo*³⁴⁶. Questa prevede un esame delle fonti relative al tema osservato, ovvero una lettura degli aspetti sociali e territoriali a cui si fa riferimento, unita ad un'indagine sul quadro teorico. Quest'ultima è nutrita dalla ricerca bibliografica, che si approfondisce nel corso del tempo, fornendo via via un bagaglio di conoscenze sempre più completo. Affinché si possa fissare un valido punto di partenza, è necessario che l'argomento costituisca un personale interesse del ricercatore, un'idea chiara che si converta in una questione investigabile. In fase iniziale, è opportuno elaborare una serie di domande conoscitive, tra le quali si operano poi eventuali modifiche e selezioni, secondo un criterio di rilevanza. Successivamente, si provvede alla registrazione ed analisi delle testimonianze, attraverso un processo sia di riflessione ed interpretazione, che di verifica e comparazione delle informazioni. Infine, si conclude il lavoro con un rapporto finale di ricerca.

Il metodo utilizzato in questa tesi si configura come *intervista semi-strutturata*. Tale tipologia prevede l'ideazione di una lista di domande a risposta aperta, poste a tutte le intervistate. Esse sono da rivolgere obbligatoriamente ai soggetti coinvolti, tuttavia, la formulazione e l'ordine degli interrogativi possono variare a seconda

³⁴⁵ Cfr. ERLANDSON D. A. et al., *Doing Naturalistic Inquiry*, Sage Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi 1993.

³⁴⁶ Cfr. GIANTURCO G., *L'intervista qualitativa*, op. cit.

delle peculiari circostanze comunicative³⁴⁷. Tanto è vero che durante la *situazione di intervista*

“Seppure, infatti, sia presente una traccia fissa che prevede le stesse domande per tutti gli intervistati, la conduzione dell’intervista può pretendere variazioni dipendenti dalle risposte date e dunque dalla singola situazione, dal singolo soggetto intervistato: è possibile, per esempio, che alcune domande non vengano proposte in conseguenza del fatto che l’intervistato ha già fornito informazioni su quel tema all’interno di un’altra, precedente, risposta³⁴⁸.”

In riferimento alle varianti elaborate da Patton, si attinge al modello dell’*intervista standardizzata aperta*³⁴⁹. Si prevede un elenco di quesiti ai quali si dà la possibilità di rispondere in maniera libera, senza porre limiti alla narrazione. Questa tecnica permette di evidenziare alcuni temi chiave dell’esperienza, scansionandoli nel discorso e corredando alla registrazione un’analisi critica *ex post*. Nella redazione delle domande si è deciso di porre l’attenzione sulle variabili ritenute maggiormente rilevanti, al fine di far emergere le pratiche più efficaci. Si riportano di seguito gli interrogativi posti:

- 1) *In che cosa è consistito e come si è articolato il progetto?*
- 2) *Come è nata l’idea di occuparvi del tema del genere?*
- 3) *A quali obiettivi mirava il progetto al momento della sua ideazione?*
- 4) *Qual è stato il ruolo degli/lle insegnanti e degli/lle educatori/trici coinvolti nel percorso?*
- 5) *I risultati osservati hanno dimostrato il raggiungimento degli obiettivi prefissati?*
- 6) *Qual è stata l’opinione dei padri e delle madri riguardo a questo tipo di*

³⁴⁷ Cfr. KANIZSA S., *L’intervista nella ricerca educativa*, in S. MANTOVANI, E. GATTICO, (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 2000.

³⁴⁸ Cfr. BICHI R., *L’intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 24.

³⁴⁹ Cfr. PATTON M. Q., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi 1990, 2001.

progetti?

7) *Quali cambiamenti avete potuto osservare sulle bambine e i bambini a breve e lungo termine?*

In ogni intervista vengono affrontati gli argomenti sopraelencati, quali aspetti privilegiati ove si è stabilito di soffermarsi. Essi costituiscono i punti focali su cui raccogliere informazioni. Inoltre, sono stati talvolta previsti dei quesiti aggiuntivi, nel caso in cui la documentazione a disposizione risultasse lacunosa o assente. Queste domande sono finalizzate a comprendere a pieno le attività svolte, così da poter stilare una descrizione esauriente del progetto. Infatti, nella pratica dell'*intervista semistrutturata* si contemplan interventi volti ad un miglior approfondimento delle risposte fornite³⁵⁰.

Appare doveroso chiarire il ruolo svolto dall'intervistatrice nel corso di questa esperienza, illustrandone il comportamento e l'interazione con gli intervistati. In primo luogo, il tipo di osservazione utilizzata si colloca tra quella neutrale e quella partecipante. Dalla prima si riprende l'ottica di guardare il fenomeno dall'esterno, rivestendo la funzione di osservatrice scientifica. Alla seconda si attinge per diversi aspetti: le interviste sono svolte dal ricercatore stesso, che interagisce con i soggetti coinvolti, al fine di ottenere le informazioni desiderate. È necessario che si instauri tra gli interlocutori una relazione partecipata, nella quale l'intervistatore si mostri curioso e motivato, mettendo in atto strategie comunicative che gli permettano una buona collaborazione con l'altro³⁵¹. Per quanto riguarda l'interazione, si fa riferimento ancora una volta ai metodi qualitativi, che fondano la propria azione conoscitiva su un atteggiamento di rispetto ed ascolto verso le persone³⁵². Si tratta

³⁵⁰ Cfr. BICHI R., *L'intervista biografica, op. cit.*

³⁵¹ Cfr. KANIZSA S., *L'intervista nella ricerca educativa, op. cit.*

³⁵² Cfr. FERRAROTTI F., *La storia e il quotidiano*, Laterza, Roma e Bari 1986.

di un *ascolto interessato*, attivo, attento e non giudicante, che segua modalità adeguate al soggetto, così che “gli *input* e le domande non vengano formulate sempre in modo univoco a chiunque abbiano davanti, ma si adattino ad esso, alla propria emotività ed al proprio livello cognitivo³⁵³.” È fondamentale considerare alcune buone prassi, che tengano viva la motivazione dell’intervistato a partecipare. In particolare, il coinvolgimento può essere dovuto al senso di responsabilità percepito, all’interesse per il tema d’indagine, alla volontà di condividere le proprie opinioni o all’eventuale desiderio di avere un ritorno di informazioni³⁵⁴. È necessario che l’intervistatore tenga conto di questi aspetti, mostrandosi partecipe ed appassionato all’argomento, rispettando ed ascoltando attentamente l’interlocutore. Inoltre, la disponibilità a condividere a posteriori i risultati della propria ricerca, potrebbe costituire per l’intervistato un incentivo a contribuire. L’intervista qualitativa ha carattere conversazionale, rimanda ad un dialogo quotidiano, nel quale sono inserite le domande scelte³⁵⁵. Perciò, risulta utile l’osservanza di alcune regole formali, quali il rispetto del turno di parola e la predisposizione di un clima positivo³⁵⁶. In tal modo, lo scambio comunicativo è connotato da continuità e naturalezza, poiché il ricercatore si inserisce nel discorso, prendendo spunto da quanto ascoltato, senza mai sovrapporsi all’altro individuo. In questo frangente, è da prediligere un atteggiamento non valutativo dell’intervistatore, che contribuisca a non far sorgere timori del giudizio in chi racconta³⁵⁷. Questa pratica è finalizzata alla riuscita dell’intervista, così che, creando una situazione di libertà espressiva, entrambi i soggetti si sentano a loro agio. Per garantire queste condizioni è dovere dell’intervistatore/trice assicurarsi di

³⁵³ BIAGIOLI R., *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, cit. p. 58.

³⁵⁴ Cfr. BICHI R., *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2007.

³⁵⁵ Cfr. ERLANDSON D. A. et al., *Doing Naturalistic Inquiry*, op. cit.

³⁵⁶ GOFFMAN E., *Forme del parlare*, Il Mulino, Bologna [ed. orig. 1981] 1987.

³⁵⁷ Cfr. KANIZSA S., *L’intervista nella ricerca educativa*, op. cit.

adattare il proprio linguaggio a quello dell'intervistato³⁵⁸. Esiste infatti una vera e propria cooperazione tra narratore ed ascoltatore, in quanto l'uno accetta di parlare con onestà delle tematiche proposte dall'altro³⁵⁹. Secondo questa prospettiva, è opportuno non porre limiti di tempo nel corso dello scambio comunicativo "non esistono regole per la durata del colloquio, si tratta di mettere a disposizione del narrante il tempo di cui ha bisogno per disvelarsi³⁶⁰". È indispensabile che il lavoro sia mosso da un genuino interesse dell'intervistatore³⁶¹. Difatti, quest'ultimo ha il ruolo di organizzare, gestire e mantenere la conversazione, rendendola, all'occorrenza, più leggera e scorrevole. Affinché ciò avvenga, è utile che chi raccoglie l'intervista sia paziente, incoraggiante e cordiale, così da facilitare la comunicazione e ridurre i fattori che possono inibirla³⁶². Si fa riferimento al metodo dell'*intervista semistrukturata*, in quanto si concede libertà a chi parla, consentendo di ampliare ed approfondire le risposte³⁶³. Secondo questa prospettiva, l'intervistatore deve porsi con *empatia controllata* di fronte al soggetto³⁶⁴. In tal modo è possibile rapportarsi efficacemente con l'altro, pur rimanendo focalizzati sugli obiettivi di ricerca. A questo fine, è opportuno avvalersi di tecniche di rilevazione proficue, passando dall'osservazione naturale a quella scientifica. Ciò avviene se il ricercatore è capace di guardare al fenomeno in modo

“[...] *orientato* e concentrato su un particolare obiettivo concreto di ricerca, già formulato; *pianificato* nelle sue fasi, nei suoi aspetti, relativamente ai luoghi e alle persone; *controllato* in ordine alla precisione della rilevazione e posto eventualmente in relazione con

³⁵⁸ BIAGIOLI R., *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, op. cit.

³⁵⁹ MANTOVANI S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 2000.

³⁶⁰ BIAGIOLI R., *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, cit. p. 59.

³⁶¹ MARRADI A., *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*, Carocci Editore, Roma 2005.

³⁶² Cfr. BICHI R., *L'intervista biografica*, op. cit.

³⁶³ CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999.

³⁶⁴ ALONSO L. E., *La mirada cualitativa en sociología*, Fundamentos, Madrid 1998.

proposizioni teoriche o ipotesi generali³⁶⁵.”

Per rispettare tali orientamenti metodologici, è essenziale una buona raccolta ed esame dei materiali. Essi sono costituiti sia da quelli creati durante l'indagine (*dati primari*), sia dalle informazioni preesistenti alla ricerca (*dati secondari*)³⁶⁶. Queste fonti devono essere non solo vagliate, ma comparate tra loro, così da ottenere un resoconto completo e coerente.

Ad ogni intervista segue la relativa trascrizione integrale ed analisi. Quest'ultima consiste sia nell'illustrare oggettivamente e sistematicamente le parole emerse (*analisi del contenuto*), sia nell'isolare una serie di argomenti e sotto-argomenti (*analisi tematica*). Secondo questa ottica, sono stati individuati all'interno di ogni conversazione i dati relativi ai sette quesiti principali. Per ognuno sono stati considerati e registrati i lati più significativi. Essi vengono evidenziati attraverso alcune citazioni, tratte direttamente dalle interviste. Infatti, l'uso del testo originale può essere utile a sostenere un ragionamento, fornendo un fondamento empirico del discorso del ricercatore³⁶⁷. Per quanto concerne l'articolazione dei progetti, è stata posta l'attenzione sulle attività svolte e sulle metodologie utilizzate. Secondo questa prospettiva, si è cercato di notare se esistessero delle pratiche ricorrenti. Inoltre, di volta in volta, sono stati identificati i soggetti formatori ed i destinatari prescelti. La concentrazione si è posata anche sugli strumenti sfruttati, sia letterari che materiali. Oltre a ciò, sono stati oggetto di interesse i tempi e gli spazi dei quali ci si è avvalsi per la conduzione dei percorsi didattici. Indagando sugli obiettivi e sulla motivazione che avesse portato ad occuparsi del genere a scuola, si intendeva non solo approfondire questi aspetti, ma anche capire se emergessero degli scopi

³⁶⁵ Cfr. GIANTURCO G., *L'intervista qualitativa*, cit. p. 51.

³⁶⁶ Sono citati tra gli esempi di dati primari: la trascrizione delle interviste, le risposte date nei questionari, il girato dei filmati fatti dal ricercatore. Sono esempi di dati secondari: memorie, diari, lettere, documenti d'archivio, atti ufficiali o notarili. *Ivi*, p. 49.

³⁶⁷ Cfr. BICHI R., *L'intervista biografica*, op. cit.

particolari o comuni tra le diverse esperienze. A ciò sono correlate le domande sul raggiungimento dei fini stabiliti in entrata. Questo ha permesso di saggiare l'efficacia delle attività, constatando se fossero stati soddisfatti gli obiettivi previsti ed in quale misura. In merito agli effetti a breve e lungo termine, osservati sui bambini e sulle bambine, sono stati riportati alcuni episodi particolari, che testimoniano la valenza educativa degli interventi. Nel quesito relativo alle insegnanti, si è cercato di rilevare il loro ruolo, il coinvolgimento e le opinioni riguardo alla formazione ricevuta. Infine, un tema di particolare importanza è rappresentato da quanto raccontato sulle famiglie. Si è indagato su quali fossero stati i punti di vista dei padri e delle madri sui progetti ed il livello di partecipazione. In questo frangente, si sono presi in esame i pensieri riscontrati, sia positivi che negativi, rispetto alle proposte didattiche.

L'analisi di ogni testimonianza va di pari passo con il confronto fra le diverse interviste effettuate.

3.2 Selezione degli intervistati e risorse

Il reperimento e la scelta degli intervistati ha avuto avvio con l'individuazione dei contatti dei soggetti coinvolti nei progetti. La ricerca è iniziata a partire dai nominativi riportati sulle documentazioni *online*, sui *blog* e i siti internet³⁶⁸, talvolta anche da articoli di testate giornalistiche presenti in rete³⁶⁹. La consultazione delle scuole, degli organizzatori, dei centri e delle associazioni³⁷⁰ promotrici dei percorsi

³⁶⁸ Per la documentazione *online* ed i siti si veda l'Appendice A1. Per quanto riguarda i *blog* ci si riferisce in particolare "Ma il cielo è sempre più blu", consultabile a <https://mailcieloesemprepiublu.wordpress.com/>.

³⁶⁹ Si fa riferimento alla rivista online "Educazione interculturale. Teorie, ricerche, pratiche." (ottobre 2015, Vol.13 n.3.) ed al mensile "Mediterraneaonline.eu".

³⁷⁰ Ci si riferisce in particolare al centro antiviolenza "Donne insieme Val d'Elsa", alle associazioni Stacciaburatta, laLut, Formica Viola, Astrea.

didattici, si è rivelata decisiva per la selezione. Infatti, in numerose occasioni, questi hanno fornito informazioni su coloro che maggiormente avevano curato il lavoro. Riguardo ai criteri operativi di costruzione del campione, la scelta è ricaduta su coloro che hanno rivestito un ruolo di particolare responsabilità all'interno dell'iniziativa. Al contempo, si è tentato di individuare persone che fossero auspicabilmente in grado di fornire risposte esaurienti sulle tematiche principali. La ricerca mirava quindi a rintracciare progettisti che conoscessero a fondo l'articolazione dell'intervento didattico e che lo avessero condotto personalmente. In questa ottica, gli individui che si sono interfacciati con i padri e le madri, con le docenti e che hanno seguito nel lungo periodo i risultati delle classi, costituiscono un valore aggiunto alle interviste. In conclusione, sono stati individuati 17 intervistati, provenienti da sette regioni italiane. Si tratta di un gruppo eterogeneo di persone, sia per origine che per varietà di professioni³⁷¹. Tra i molteplici incarichi ricoperti, troviamo docenti di scuole primarie e dell'infanzia, ricercatrici, psicologhe, operatrici di associazioni e coordinatrici pedagogiche. Tuttavia, è possibile identificare nell'insieme un denominatore comune, in quanto, ad eccezione di un caso, le interlocutrici sono tutte donne. Tantoché risulterebbe più verosimile parlare di "intervistate", anziché di "intervistati". Ciò avviene non per volontà di escludere i soggetti di sesso maschile, ma poiché, prendendo in esame i progetti in questione, si evince la quasi totale assenza di uomini nella loro realizzazione. Tale dato spicca, innescando ragionamenti sui motivi di questo fatto. Innanzitutto, la preponderante presenza di donne riflette la netta femminilizzazione del sistema scolastico. Inoltre, sorge spontaneo chiedersi in che misura gli uomini, non solo insegnanti, ma anche ricercatori, membri di organizzazioni, esperti esterni, siano interessati all'abbattimento degli stereotipi di genere a partire dalla scuola. Si

³⁷¹ Si veda l'Appendice 2: ad ogni intervista è preposta una scheda dell'intervistato, contenente informazioni riguardo al ruolo professionale svolto all'interno del progetto.

lascia aperto questo interrogativo, con l'impegno di approfondire tale questione nel corso delle interviste.

Come è stato precedentemente esplicitato, il gruppo delle intervistate appare, relativamente alle funzioni rivestite, assai variegato. L'ampia gamma di ruoli rappresenta un arricchimento per la ricerca, in quanto permette di osservare il fenomeno da punti di vista molto diversi. Difatti, alcune donne hanno seguito più da vicino gli alunni e le alunne, altre si sono occupate maggiormente dell'ideazione del percorso, altre ancora dei risultati e del dialogo con i genitori. Potendo saggiare questi aspetti, attraverso chi li ha vissuti a breve distanza, è possibile ottenere un quadro molto più completo. Talvolta, sia sotto consiglio delle professioniste coinvolte, sia nel caso di progetti maggiormente articolati, si è ritenuto utile prevedere più intervistate³⁷². Ciò ha permesso anche di constatare se ci fosse coerenza contenutistica tra le varie testimonianze.

Tale scenario è reso ancor più esauriente dalle risorse documentarie dei progetti, che hanno nutrito la *ricerca di sfondo*. Questa si è svolta a partire dai siti e dai fascicoli *online*³⁷³, informativi delle diverse esperienze. Tra di essi alcuni si presentano assai approfonditi, descrittivi del percorso fase per fase, comprendendo talvolta anche i verbali delle riunioni tra docenti e genitori. Inoltre, le documentazioni più ricche riportano le fotografie dei prodotti finali delle classi, l'esposizione delle diverse edizioni svolte e la bibliografia di riferimento. Tuttavia, è accaduto che altre fonti si siano rivelate povere di dati. In tali casi, risalendo al contatto di un responsabile, è stato possibile scoprire ulteriori progetti. In questo frangente, risulta ancor più essenziale il valore dell'intervista, così da colmare le lacune riscontrate. Per migliorare la *ricerca di sfondo*, sono state raccolte notizie

³⁷² Ciò è avvenuto per i progetti *Impariascuola*, *Storie di un altro genere* e per il percorso *Un mito d'argilla*. Al primo sono dedicate tre interviste, al secondo due ed al terzo una doppia intervista.

³⁷³ Si veda la Sitografia e l'Appendice 1.

sulle scuole nelle quali sono stati svolti i percorsi. A tale fine è utile visionare il PTOF³⁷⁴ e studiare il contesto sociale e territoriale. Inoltre, è valido ricercare informazioni sulle intervistate, in modo da sapere anticipatamente qual è il loro campo di azione. Attingendo a questi contenuti, si può già avere un'idea sul panorama con cui ci si confronterà.

Considerando le risorse tempistiche, il lavoro si è svolto nell'arco di circa tre mesi. A seconda di ciò che la persona sentiva di esprimere e raccontare, la durata di ogni intervista è variata. Nel corso della conduzione di ogni colloquio, si è notato che generalmente il lasso di tempo necessario oscillava mediamente tra i 30 e i 45 minuti. Inoltre, un altro strumento fondamentale è stato il registratore, che ha consentito di documentare ogni conversazione e di trascriverne successivamente il contenuto. Inoltre, ci si è avvalsi di un dispositivo di annotazione e confronto delle informazioni. Sono state costruite alcune tabelle³⁷⁵ per raccogliere più sinteticamente i risultati e constatare in quale misura emergesse uno stesso dato.

³⁷⁴ Sigla che indica il “Piano Triennale dell’Offerta Formativa”, documento che riguarda un insieme di scuole associate tra loro in un Plesso didattico o in un Istituto Comprensivo. Contiene dati tra cui informazioni sul contesto sociale, economico e territoriale, sulle scuole e sui progetti svolti. Viene inserito nel sito ufficiale di ogni Plesso o Istituto.

³⁷⁵ Si veda l’Appendice 3.

Capitolo IV
I risultati delle interviste

4.1 L'articolazione dei progetti

4.1.1 Partecipanti e attività

La realizzazione delle interviste ha permesso di analizzare più approfonditamente l'articolazione di 13 progetti. In primo luogo, essi si differenziano in base ai soggetti coinvolti, è quindi possibile notare la scelta di diversi destinatari a seconda del percorso didattico. Si individuano così alcune variabili: la partecipazione dei soli bambini e bambine, l'inclusione dei genitori, degli/le insegnanti o di entrambi nell'iniziativa. Innanzitutto, la totalità dei progetti è stata rivolta agli alunni e alle alunne. Difatti, ciò rappresentava in entrata uno dei criteri di selezione. In particolare, riguardo alla fascia d'età 3 – 11, questo tipo di esperienze risultano maggiormente destinate alla scuola primaria (32 istituti rispetto a 23 scuole dell'infanzia)³⁷⁶. Ancor più rara la partecipazione delle sezioni del nido, riscontrata in un due soli casi³⁷⁷.

Per quanto concerne la presenza degli adulti, emergono sia progettazioni che offrono un percorso di formazione ai genitori, ai/le docenti o ad entrambi, sia eventi in cui ciò non è previsto. L'aggiornamento per gli/le insegnanti viene svolto nel 62% delle esperienze analizzate. È possibile notare che laddove esista una collaborazione con un Università, un Centro Pari Opportunità od un coordinamento pedagogico, vengono pianificati incontri di formazione con i/le maestri/e. Appare più rara la disposizione di *meeting* istruttivi per i padri e le madri (38%). Inoltre, emerge che nei progetti in cui sono organizzati momenti educativi per le famiglie, sia previsto lo stesso anche per il corpo docente. Tuttavia, non accade il contrario. Talvolta, si programmano modalità di coinvolgimento dei familiari di carattere più

³⁷⁶ Si veda tabella 1 in Appendice 3.

³⁷⁷ Si fa riferimento al progetto *Educare al genere: differenze e complessità*.

ridotto rispetto all'impegno di un corso formativo. Tra di esse si rintracciano in entrata le riunioni di introduzione delle attività, la possibilità di partecipazione *in itinere* a "giornate del genitore" o la compilazione di questionari, eventi finali di restituzione ed esposizione degli elaborati in uscita. Nell'85% dei casi presi in esame, è pianificata l'organizzazione di un incontro, preliminare alla conduzione del percorso didattico, destinato principalmente ai genitori e ai/le docenti. Si tratta di un momento di presentazione e di trasparente dichiarazione d'intenti. In tre progetti, appare un'altra forma per le madri e i padri di apportare il proprio contributo: in date stabilite è possibile recarsi volontariamente ad assistere alle attività scolastiche. In queste occasioni i genitori vengono chiamati per essere intervistati sulla loro professione o partecipano leggendo un libro ai bambini e alle bambine:

*Ci sono dei genitori che si prestano per fare delle letture. Sono particolarmente motivati ed anche quelli più brillanti nel leggere sono stati coinvolti in questo progetto*³⁷⁸.

Un altro aspetto interessante riguarda coloro che si sono occupati dell'ideazione e della conduzione dei progetti. Nel 46% dei casi, si riscontrano come autori delle associazioni culturali. Queste si servono dei propri professionisti in qualità di esperti esterni che intervengono nella classe/sezione. Tra i curatori di questo tipo di esperienze, si incontrano anche Università, Centri Pari Opportunità e Coordinamenti Pedagogici (31%). In queste circostanze è prevista la presenza di professori/esse, sia in vista dell'aggiornamento dei/le docenti e dei genitori, sia di un'osservazione a fini di ricerca. Più di rado (15%) sono gli/le insegnanti stessi a progettare le lezioni da realizzare con i bambini e le bambine. In queste occasioni, la spinta a pensare attività sul tema del genere è sempre conseguente ad una formazione ricevuta in precedenza:

Questo ci è venuto anche perché noi [...] abbiamo trattato questo tema

³⁷⁸ Si veda l'intervista n.9 in Appendice 2.

perché avevamo fatto [...] un incontro formativo in cui si trattava questo argomento praticamente. Erano venute a scuola anche delle specialiste, delle docenti universitarie, che c'avevano presentato anche un po' di materiale, [...] abbiamo analizzato criticamente alcune pubblicità televisive, alcuni giochi, giocattoli e dei materiali pubblicitari in vendita per i bambini, a partire dall'abbigliamento, a partire dai giochi e tutto che ciò veniva destinato dall'industria per il mondo dell'infanzia³⁷⁹.

Analizzando le interviste, è possibile individuare alcuni nuclei tematici ricorrenti nei percorsi didattici: l'identità personale, la visione del maschile e del femminile, il ruolo paterno e materno in famiglia. Nel 54% dei progetti, è di particolare rilevanza la scoperta e l'approfondimento della propria soggettività da parte dei bambini e delle bambine. In tal senso, si lavora sviluppando attività incentrate sui mestieri, i colori, le emozioni, gli *hobby* preferiti e i giochi³⁸⁰. Aspetti quali la violenza di genere e la condizione dell'uomo e della donna nelle diverse epoche storiche risultano temi toccati più raramente. Introducendo tali argomenti è possibile trattare il genere a scuola trasversalmente, in misura più o meno diretta, pianificando un lavoro di carattere interdisciplinare. Questi contenuti vengono affrontati non solo oralmente, ma anche attraverso molteplici tecniche artistiche. Nel corso delle esperienze studiate, si annoverano l'espressione attraverso il disegno, la realizzazione di foto e video, laboratori sull'argilla, la costruzione di libri, cartelloni e marionette, il *collage*, l'*assemblage* e l'acquerello steineriano. La rappresentazione grafica risulta la pratica maggiormente utilizzata (38%). Essa costituisce il mezzo per esplicitare l'esperienza personale e le proprie aspirazioni. Toccando temi quali la famiglia, la professione futura desiderata, la visione di sé e le preferenze, far illustrare questi elementi permette di sondare più approfonditamente l'immaginario infantile. In particolare, troviamo la

³⁷⁹ Si veda l'intervista n.2 in Appendice 2.

³⁸⁰ Si riscontrano i temi dei mestieri e delle emozioni nel 31% dei progetti, quello dei colori nel 46%, quello dei giochi ed *hobby* nel 23%. Si vedano le tabelle 5.1, 5.2 e 5.3 in Appendice 3.

realizzazione di autoritratti e mandala, sempre accompagnata dalla scelta libera dei colori.

Un'altra attività ricorrente in questo tipo di progettazioni è la lettura. Spesso il libro funge da *input* per l'apertura della discussione su una determinata tematica e permette di catturare l'attenzione della classe/sezione. Nel 48% dei casi vengono sfruttati testi di letteratura per l'infanzia, tra cui albi illustrati di recente pubblicazione. Ad essi seguono le filastrocche sulla parità di genere (23%) e le fiabe tradizionali (15%). Queste ultime, pur avendo origini lontane dalla contemporaneità, presentano personaggi maschili e femminili dal carattere forte, in cui potersi identificare:

Le fiabe hanno una grande chance, una grande potenza fortissima, perché i ruoli sono sempre maschili e femminili, riferiti alla stessa persona. [...] raccontare le fiabe giuste, all'età giusta, permette al bambino di riconoscere ciò che è dentro di lui. [...] Quando si dice che nelle fiabe la bambina è passiva è una bugia, non è vero, perché nei Sette Corvi la bambina libera i fratelli, [...] e lei è protagonista, è vincente³⁸¹.

All'ascolto dei testi, si accompagnano talvolta attività di scrittura creativa (31%). Esse consistono principalmente nell'invenzione di storie o nella rielaborazione di fiabe, nel caso in cui si lavori nel piccolo gruppo. La condizione di parità tra i diversi personaggi costituisce l'elemento imprescindibile per la costruzione della narrazione. A livello individuale, sono previste domande a risposta aperta o l'elaborazione di frasi legate alle proprie emozioni, al fine di manifestare pensieri riguardo al tema affrontato.

Oltre ai momenti educativi in cui i bambini e le bambine sono occupati in prima persona, sono organizzate in alcuni progetti delle osservazioni in merito ai/le discenti ed all'ambiente (38%). Le rilevazioni sono solitamente svolte dalle ricercatrici coinvolte, in accordo con le insegnanti. In particolare, si analizzano

³⁸¹ Si veda l'intervista n.1 in Appendice 2.

criticamente gli spazi di gioco, gli oggetti ludici presenti, i colori prevalenti, l'organizzazione degli angoli della sezione. In seguito alla condivisione con i/le maestri/e di quanto registrato, è possibile valutare di apportare modifiche agli arredi scolastici, in visione di una maggiore neutralità del *design* degli interni e di un aumento delle possibilità di gioco.

[...] la prima cosa che abbiamo guardato è stata la strutturazione degli spazi e dei materiali negli spazi. Lì abbiamo trovato subito appunto che avevamo più una connotazione al femminile e nessuno mai aveva pensato a un discorso poi al maschile. [...] l'osservazione veniva stesa per scritto, [...] poi si incontravano le educatrici e se ne discuteva insieme. [...] gli spazi son stati modificati, [...] son stati introdotti anche materiali della vestizione da maschio, (scarpe da maschio, cravatte, cose...). [...] Queste variazioni negli angoli noi le abbiamo fatte anche al nido. La cassetta degli attrezzi è presente anche nella cucina, [...] e le posso assicurare che i bambini sono molto interessati³⁸².

4.1.2 Metodologie

Analizzando quanto emerso dalle interviste sull'articolazione dei progetti, è possibile rintracciare alcune metodologie prevalenti, che ricorrono in più esperienze. Innanzi tutto, l'interdisciplinarietà caratterizza la maggior parte dei percorsi didattici presi in esame (62%)³⁸³. Alla scuola primaria il tema del genere viene sviluppato attraverso attività che coinvolgono l'italiano, l'arte e immagine, la storia, la tecnologia, le scienze, l'educazione fisica e la matematica. Infatti, le progettazioni affrontate prevedono la discussione in gruppo e l'esternazione dei propri pensieri in forma orale, scritta e grafica. Inoltre, le opinioni emerse vengono spesso messe alla prova utilizzando il metodo scientifico per avvalorare o meno le idee dei bambini e delle bambine. Talvolta ciò implica prove di forza e resistenza, interessando l'ambito psicomotorio. Quest'ultimo viene toccato anche durante

³⁸² Si veda l'intervista n.3 in Appendice 2.

³⁸³ Ai veda la tabella 10.2 in Appendice 3.

attività legate alle emozioni, in cui sono programmati esercizi di espressione corporea. In altri casi, accade che siano le alunne e gli alunni stessi a ricercare informazioni dai propri familiari e a registrare i dati in tabelle e grafici, elaborando statistiche sugli aspetti più rilevanti. Ciò implica l'utilizzo degli strumenti multimediali come mezzo di organizzazione dei risultati. La storia entra in campo attraverso approfondimenti sulla condizione di vita maschile e femminile nelle epoche passate. In modo analogo, alla scuola dell'infanzia i percorsi didattici si riferiscono a quasi tutti i campi di esperienza. Si tratta di un lavoro che agisce introducendo la tematica del genere in maniera trasversale, ma che al contempo contribuisce ad avvicinarsi ai traguardi per lo sviluppo delle competenze previste dalle *Indicazioni Nazionali*. Dal campo di esperienza "il sé e l'altro" si attinge pianificando momenti di confronto con gli altri e riflessioni sul proprio vissuto e sui sentimenti. L'ambito esperienziale "il corpo e il movimento" è implicato nelle attività progettuali legate allo schema corporeo ed alla comunicazione espressiva. Il campo di esperienza "immagini, suoni e colori" riguarda tutte le occasioni relative all'alfabetizzazione emotiva ed in cui sono previsti il disegno e la drammatizzazione. L'area "i discorsi e le parole" è coinvolta nei momenti di ascolto di storie ed invenzione di nuove, oltre che nell'interazione nelle diverse situazioni comunicative.

Le metodologie attive rivestono un ruolo preponderante in questa tipologia di progetti. Si tratta di tecniche che ritengono fondamentale l'esperienza diretta, il lavoro manuale e l'interazione sociale per conseguire un apprendimento significativo. L'insegnante si pone come guida e facilitatore, gestendo il gruppo così che ognuno abbia il suo spazio espressivo. Talvolta, avvalersi di queste pratiche ha costituito il presupposto per progettare gli interventi:

Nel loro percorso formativo li accompagno nell'elaborazione di un progetto per la classe, un progetto che deve essere interdisciplinare, quindi coinvolgere si spera tutte le materie. Deve essere un progetto

che si basi sulle metodologie didattiche attive, quindi non la lezione frontale a cui spesso siamo abituati a scuola, e soprattutto che tenga conto del piano esperienziale³⁸⁴.

Tra le metodologie attive utilizzate, è possibile identificarne alcune particolarmente frequenti. Nel 54% dei casi, ci si serve di una didattica laboratoriale per lavorare sul tema del genere. In questo frangente i bambini e le bambine sono coinvolti in prima persona nella costruzione di prodotti di varia natura, esercitando la propria motricità fine, la coordinazione oculo-manuale e la manipolazione. Si riscontra il *circle time* (38%) come mezzo per aprire un discorso nel quale gli/le alunni/e manifestano le proprie idee. Questa pratica è unita spesso alla riflessione guidata dalla maestra, sfruttata nel caso in cui ci si appresti alla decostruzione degli stereotipi emersi. In tale circostanza si apre un ragionamento, presentando delle evidenze esemplificative che mettano in dubbio i pregiudizi e discutendone in gruppo. Nei percorsi analizzati il *role playing*³⁸⁵ riveste spesso una funzione chiave, in quanto permette ai bambini e alle bambine di spaziare nel loro immaginario identitario. Rappresenta una modalità per vivere possibilità inedite, aprendo la mente ad opportunità non considerate in precedenza. Si incontrano attività di mimo e di travestimento per sperimentare mestieri o nuovi giochi. Inoltre, si utilizza la drammatizzazione dei personaggi di fiabe o albi illustrati letti in classe. Nel 46% dei progetti, compare la didattica ludica, quale filo conduttore tra le diverse lezioni. Questa tecnica sfrutta non soltanto oggetti ludici strutturati, ma introduce sotto forma di gioco esercizi di psicomotricità (31%) ed attività di animazione teatrale (15%). Ciò contribuisce a sostenere la motivazione ed il coinvolgimento di alunni ed alunne nel partecipare agli interventi proposti. Un'altra metodologia, che compare nel 31% dei percorsi, è l'intervista. Essa è rivolta ai bambini e alle bambine

³⁸⁴ Si veda l'intervista n.6 in Appendice 2.

³⁸⁵ Il *role playing* viene utilizzato nel 31% dei casi presi in esame. Si veda la tabella 10.1 in Appendice 3.

o fatta da loro stessi ai genitori ed ai familiari. In entrambe le circostanze si pongono domande per indagare sulla presenza di stereotipi o sulle professioni e mansioni domestiche. L'intervista funge da mezzo di ricerca-azione per le classi, che agiscono da piccoli giornalisti. La lista degli interrogativi è elaborata collettivamente, con la guida dell'insegnante. I quesiti posti agli alunni ed alle alunne si focalizzano sull'immaginario infantile relativo al maschile ed al femminile e sulle loro aspirazioni future in merito al mestiere ed alla famiglia.

Inoltre, riscontriamo più raramente metodologie quali la visualizzazione, la pedagogia steineriana, il *cooperative learning*, la *peer education* ed il *brainstorming*³⁸⁶. Tale fatto è motivato dalla scelta di prediligere altre tecniche. La lettura di albi e libri di letteratura per l'infanzia è stata maggiormente adottata rispetto alla visione di film. L'educazione tra pari ed il lavoro cooperativo sono stati meno utilizzati, improntando le attività in termini più introspettivi verso la propria individualità. Al *brainstorming* è stato preferito il *circle time*, poiché il primo è spesso sfruttato per la risoluzione di problemi, tuttavia in questi interventi didattici si mirava più a discorrere collettivamente sul tema del genere, ascoltando l'opinione di tutti i partecipanti. Infine, ci si è avvalsi di tecniche artistiche largamente diffuse nella scuola, citate in precedenza, rispetto all'acquerello steineriano, che compare in un unico progetto.

4.1.3 Tempi e spazi

Analizzando le tempistiche entro le quali si sono svolti i progetti, è possibile notare la presenza di alcune esperienze più brevi e di altre maggiormente durature. Per quanto riguarda le prime, si incontrano soprattutto nel caso in cui le attività didattiche siano curate da associazioni culturali. In queste circostanze, l'ente

³⁸⁶ Si vedano le tabelle 10.1, 10.2, 10.3, 10.4 in Appendice 3.

conduce una serie di lezioni, coprendo un periodo dell'anno scolastico limitato. Di solito accade che gli incontri avvengano settimanalmente e procedano per un massimo di circa tre mesi. Questa impostazione progettuale è stata riscontrata nel 38% dei percorsi ed è spesso dovuta ai fondi messi a disposizione. A seconda delle risorse economiche alle quali si può attingere, l'associazione prevede un intervento più o meno lungo. In particolare, si registrano proposte che vanno da un minimo di 3 appuntamenti ad un massimo di 12, ognuno della durata di circa 2 ore. Altri percorsi (23%) prevedono un lasso di tempo più dilatato, che investe un'intera annualità scolastica. In tal modo, la prospettiva di genere riguarda il curriculum trasversalmente, toccando un maggior numero di discipline o campi di esperienza. Laddove compare questa configurazione, è spesso pianificata la formazione del corpo docente. Talvolta, sono le insegnanti stesse a progettare e condurre attività didattiche per sensibilizzare alla parità. Ciò conferisce all'intervento non solo maggior continuità, ma anche un miglioramento delle pratiche educative, grazie all'acquisizione di competenze che permetteranno di mantenere un'ottica di genere. Infine, si rileva una significativa completezza nei progetti pluriennali (38%). Essi consistono in percorsi che procedono per diverse edizioni, portando avanti il lavoro su più fronti. Difatti, sono generalmente destinati non soltanto ai bambini e alle bambine, ma anche ai/le maestri/e ed ai genitori. La durata degli interventi incide sull'apprendimento, poiché un periodo di decantazione maggiormente disteso permette di incamerare più a fondo gli argomenti affrontati.

Inoltre, molte intervistate sostengono la necessità di tempi più lunghi di conduzione dei progetti, al fine di incidere in maniera significativa sulla formazione dei/le docenti e di alunni ed alunne. Nel 69% dei percorsi didattici, viene riferita la volontà di espansione cronologica dell'esperienza. Questa aspirazione è talvolta riportata dalle insegnanti stesse, che affermano che il lavoro si potrebbe meglio svolgere, avendo a disposizione un maggior numero di lezioni di aggiornamento.

Coloro che hanno curato gli interventi ribadiscono analogamente che, per produrre cambiamenti incisivi e tangibili, un progetto *una tantum* non è sufficiente. Come testimoniato dalle intervistate:

La lamentela più frequente è sempre stata quella del tempo. Sia il tempo dedicato alla realizzazione del progetto, [...] sia i pochi incontri. [...] Bisognerebbe cominciare prima e bisognerebbe forse fare più incontri. Questa cosa è anche un po' legata alla carenza che abbiamo di fondi, perché di solito questi progetti vengono finanziati con pochissime migliaia di euro da parte dell'ente locale, quindi più di tanto l'intervento non si può espandere³⁸⁷.

Credo che ci voglia un intervento duraturo, che inizia dal primo sino all'ultimo anno dell'infanzia, che sia trasversale alla didattica e quindi non un'ora e mezzo alla settimana. [...] Sono assolutamente convinta che andrebbe fatto un corso di formazione e di accompagnamento alle insegnanti quotidiano. Quotidiano! In modo tale che poi da sole [...] portino il tema della parità di genere e dell'educazione alle differenze in qualsiasi attività che loro propongono³⁸⁸.

Per quanto concerne gli spazi privilegiati per la conduzione di questo tipo di progetti, le intervistate riferiscono di aver sfruttato diversi ambienti. Nella totalità degli interventi, si verifica l'utilizzo dell'aula scolastica, sia per lo svolgimento delle attività con la classe/sezione, sia per i *meeting* formativi con le insegnanti e le famiglie. Questo posto si configura come il luogo di riferimento per l'introduzione del percorso e per la presentazione degli esperti esterni al gruppo degli alunni ed alunne. Vi si realizzano laboratori e osservazioni, servendosi degli angoli della sezione. Talvolta, particolari tecniche artistiche vengono sperimentate nella stanza di arte della scuola, se presente, così da avere a disposizione piani spaziosi ed idonei alla realizzazione degli elaborati. Un altro *setting* di cui ci si avvale è la palestra (23%), particolarmente adatta alla drammatizzazione, agli esercizi teatrali di espressione e a giochi legati allo schema corporeo. Inoltre, per i momenti di lettura svolta dalla maestra o da esterni, ci si reca talvolta in biblioteca (23%). Entrando in

³⁸⁷ Si veda l'intervista n.5 in Appendice 2.

³⁸⁸ Si veda l'intervista n.12 in Appendice 2.

questo ambiente, si è consapevoli anticipatamente dell'attività che si andrà a svolgere, così da disporsi mentalmente nella condizione di prestare attenzione al racconto. Ciò permette di creare un clima positivo ed accogliente, favorendo il raccoglimento e l'ascolto della storia. Nel caso in cui siano programmati eventi finali di restituzione, ci si avvale di spazi esterni alla scuola, quali teatri e piazze, così da mettere in scena una rappresentazione delle attività. Questo *setting* si presta bene a spettacoli e mostre di esposizione dei prodotti realizzati dalle classi/sezioni. Al contempo, tale *location* permette una maggior affluenza di partecipanti, allargando l'invito a livello cittadino.

4.2 Gli obiettivi

I progetti analizzati, pur presentando attività assai disparate tra loro, sono spesso accomunati dalle medesime finalità. Sono stati perciò individuati alcuni obiettivi rilevanti, poiché dichiarati in molte esperienze diverse. Innanzi tutto, queste tipologie di percorsi didattici mirano a constatare l'avvenuta formazione di modelli culturali di ruolo nei bambini e nelle bambine. Il fine di ricercare la presenza di stereotipi, già interiorizzati nella prima infanzia, ricorre nel 62% dei casi presi in esame. La valenza del percorso quale indagine conoscitiva è più volte testimoniato dalle intervistate:

Questo progetto è stato fondamentalmente quasi un percorso-indagine, è stato quasi una sorta di indagine sociologica. [...] l'obiettivo principale era quello di andare a sondare un po' nell'immaginario infantile e andare a registrare, a rilevare in maniera più oggettiva possibile, [...] il processo di costruzione sociale dell'identità di genere. Quindi, se la formazione dei modelli culturali di ruolo, modello maschile e modello femminile, potesse già essere influenzata, se ci potevano già essere dei preconcetti precostituiti e culturali, che condizionavano la formazione dell'identità di ruolo nei bambini³⁸⁹.

³⁸⁹ Si veda l'intervista n.2 in Appendice 2.

L'idea, l'obiettivo era osservare, studiare, analizzare il modo in cui si riproducono gli stereotipi di genere e in che modo i bambini e le bambine vengono educati a diventare uomini e donne³⁹⁰.

Le domande che pongo [...] indagano la permanenza degli stereotipi di genere nei bambini delle elementari e i ruoli in famiglia, come vedono la famiglia, come si sentono rispetto alla propria identità³⁹¹.

Con queste progettazioni si aspira ad offrire un orientamento di genere a scuola (31%). Ciò comporta l'introduzione e comprensione del concetto di stereotipo nella classe/sezione. Si tratta di un lavoro che tenga conto delle pari opportunità, adattandosi a questo principio anche nella scelta dei testi di letteratura per l'infanzia e nell'uso del linguaggio. A queste esigenze si lega l'obiettivo di formare e rendere progressivamente autonomi i/le docenti ed i genitori (31%). Nel primo caso si forniscono contenuti non soltanto a livello epistemologico, ma si danno una serie di indicazioni metodologiche per lavorare sulle pari opportunità. Gli/le insegnanti in prima persona provano a progettare e gli elaborati vengono condivisi e commentati criticamente. Con le famiglie si tende a privilegiare un lavoro di riflessione e scambio di punti di vista, presentando immagini che inneschino un ragionamento sulle stereotipie trasmesse ai/le figli/e. Si possono prevedere presentazioni di materiali letterari e ludici senza stereotipi, così da sviluppare una scelta più consapevole di questi prodotti. Queste attività si attuano anche nell'ottica di una continuità, di modo che la prospettiva di genere non si esaurisca al termine dell'esperienza, ma continui ad essere tenuta in considerazione nelle annualità successive:

Il nostro obiettivo è proprio di fornire un bagaglio teorico, ma anche pratico metodologico agli insegnanti e ai genitori, [...] per rendere poi autosufficienti. Nel senso che nel momento in cui si lavora sugli adulti di riferimento è più facile che poi, finito il progetto, la pratica rimanga all'interno della scuola. Cosa che spesso non avviene negli altri

³⁹⁰ Si veda l'intervista n.13 in Appendice 2.

³⁹¹ Si veda l'intervista n.14 in Appendice 2.

*progetti, perché si chiamano degli esperti ad intervenire in classe, senza poi formare il corpo docente. E quindi cosa succede? Che fai il progetto, anche molto bello e poi però non si va più avanti perché gli insegnanti non son stati preparati*³⁹².

Inoltre, nel 31% dei casi, si riscontra la volontà di decostruire gli stereotipi eventualmente emersi. In tali circostanze, il lavoro va oltre l'indagine e procede con la messa in dubbio delle idee manifestate dai bambini e dalle bambine. L'insegnante svolge un ruolo decisivo in questo frangente. È necessario porsi dapprima come un soggetto non giudicante, al fine di far esprimere i partecipanti liberamente. Successivamente, è opportuno non imporre *dall'alto* la negazione delle convinzioni stereotipate, ma innescare un ragionamento apportando esempi anche pratici, utili alla confutazione. Ciò è ben evidenziato dalle parole delle intervistate:

*Abbiamo anche tentato di metterli in discussione, insomma di decostruirli, [...] cioè di far capire a questi bambini che, anche se uno è maschio, può indossare una maglietta rosa e che il rosa non necessariamente, non obbligatoriamente identifica il ruolo della bambina. [...] oppure che anche le bambine possono fare tranquillamente dei giochi, che nella nostra cultura e nella nostra società sono comunemente ritenuti da maschio e non da femmina*³⁹³.

*Quindi in qualche modo, stare attenti a non rischiare per decostruire lo stereotipo di andare a imporre una visione di maschile e femminile per forza anti-stereotipo e che però non è frutto di una costruzione, in un qualche modo, del bambino e della bambina. [...] Però bisogna stare attenti a questa identità a non direzionarla troppo, ma a farla emergere*³⁹⁴.

Tra gli obiettivi si individua anche quello di sviluppare l'alfabetizzazione emotiva (31%), anche in vista di un miglioramento a livello relazionale tra bambini e bambine (23%). Infatti, molte progettazioni sono focalizzate sul tema delle emozioni, articolato attraverso attività quali il racconto di storie, la

³⁹² Si veda l'intervista n.6 in Appendice 2.

³⁹³ Si veda l'intervista n.2 in Appendice 2.

³⁹⁴ Si veda l'intervista n.9 in Appendice 2.

drammatizzazione, la scrittura creativa ed esercizi teatrali legati alla fiducia. Questi ultimi sono organizzati in coppie o piccoli gruppi, nei quali è prevista l'alternanza dei componenti (maschio-maschio, femmina-femmina, maschio-femmina), così da interagire con più compagni/e. Secondo questa ottica, la base della parità trarrebbe origine proprio dallo stabilire una relazione positiva e di reciproco affidamento tra alunni e alunne. Inoltre, i momenti di *circle time* pongono i presenti di fronte all'ascolto ed al rispetto dell'opinione altrui.

Il 31% dei percorsi mira a lavorare alla promozione delle pari opportunità, facendo acquisire ai bambini e alle bambine un atteggiamento aperto verso le diversità e le possibilità future. Si propongono quindi modelli non stereotipati, che permettano di ampliare l'immaginario infantile riguardo alla loro libertà di scelta, di espressione ed a ciò che potranno diventare da grandi.

Ho progettato attività che mi parevano adatte ad aprire nuovi possibili scenari nell'immaginario delle bambine e dei bambini, incoraggiando i loro desideri per il futuro professionale al di là del genere di appartenenza. In generale ci sembrava importante sensibilizzarli, già da piccoli, al valore della differenza, promuovendo anche la loro predisposizione a un cambiamento dei codici comunicativi - linguistici ma anche iconici, in riferimento ai ruoli di genere nella società³⁹⁵.

4.3 Educare al genere a scuola

In merito ai progetti analizzati, ci si domanda come sia nata l'idea di affrontare a scuola il tema del genere. È doveroso porsi questo interrogativo in quanto si riscontra la rarità di tali esperienze in ambito educativo. Capire le motivazioni dell'esistenza di questi interventi didattici può contribuire a comprendere i fattori che ne garantiscono lo svolgimento e l'eventuale continuazione nel corso del tempo.

³⁹⁵ Si veda l'intervista n.15 in Appendice 2.

Nel 48% dei casi, le intervistate sostengono di essere state spinte da interessi di ricerca personale o voluta da un *team*. Nel primo caso l'*input* può essere derivato da una formazione avvenuta in precedenza (15%), dalla lettura di testi sull'argomento o dalla curiosità verso ricerche analoghe:

*Avevo letto il libro della Lipperini Ancora dalla parte delle bambine e avevo deciso di andare a vedere se quanto lei trova degli stereotipi dei bambini, in effetti equivalessero nella realtà ad un quadro così critico*³⁹⁶.

*Allora l'idea è nata per questa ragione: in quel periodo, [...] il coordinamento pedagogico 0 – 6 di cui facevo parte [...] si stava appunto occupando di formare insegnanti ed educatrici, rispetto al loro ruolo educativo nel prestare attenzione a non veicolare stereotipi di genere e soprattutto costruire un contesto dove saper leggere come i bambini si ponevano rispetto al tema del maschile e del femminile, [...] avevamo messo in piedi tutto un percorso formativo [...] per insegnanti ed educatrici di nido e scuola dell'infanzia e anche per i collaboratori e collaboratrici scolastici*³⁹⁷.

È evidente che le esperienze formative inneschino in chi le ha vissute la volontà di indagare più a fondo, affacciandosi sulla propria realtà territoriale e non solo. I casi di *team working* riguardano invece i progetti che hanno visto collaborazioni con le Università³⁹⁸. In tali circostanze, i fini accademici di ricerca hanno dato avvio al percorso. Si tratta di studi più lunghi e distesi su più annualità, che hanno permesso di arricchire il materiale di competenza della Pedagogia di Genere e della Sociologia.

Un'altra ragione per cui occuparsi del genere è dettata dagli statuti stessi degli enti coinvolti (48%). Infatti, dalle interviste emerge che i centri e le associazioni che hanno preso parte ai progetti abbiano tra le loro finalità la promozione delle pari opportunità ed il contrasto della violenza di genere. Si incontrano talvolta gruppi

³⁹⁶ Si veda l'intervista n.14 in Appendice 2.

³⁹⁷ Si veda l'intervista n.9 in Appendice 2.

³⁹⁸ Tra di esse si annoverano le Università di Firenze, Genova e Torino.

composti quasi interamente da donne o da uomini, aventi una forte convinzione nella *mission* della loro organizzazione:

Noi tra l'altro siamo un gruppo molto femminile, come proprio situazione allargata [...] Proponi anche all'interno di una situazione di laboratorio la presenza di donne, questo è già anche un altro messaggio, perché di solito le ceramiche vengono viste come elemento maschile³⁹⁹.

Quindi il ruolo di uomini, come in questo caso sono io per Maschile Plurale, dentro questi progetti, è quello di arrivare ai maschi per una via diretta di similitudine, di essere dalla stessa parte delle relazioni, in questo discorso delle relazioni di genere⁴⁰⁰.

Inoltre, nel 38% dei casi risulta che l'interesse etico delle associazioni sia stato sostenuto dall'emanazione di bandi e leggi, che stanziavano fondi finalizzati alla messa in atto di questo tipo di iniziative. Laddove ciò si è verificato, la possibilità di finanziamenti ha incontrato l'inventiva nella progettazione dei vari gruppi di lavoro, che hanno proposto il proprio intervento didattico. Si tratta dunque di percorsi passati al vaglio e risultati idonei a seguito di una selezione. L'esito positivo ha reso possibile la loro realizzazione, avvalendosi dei soggetti e degli strumenti pensati e programmati in entrata. L'emanazione di normative sulle pari opportunità ha supportato lo sviluppo dell'educazione al genere a scuola, come testimoniato dalle intervistate:

Modena e Quartieri mettono a bando un pochino di risorse per dei progetti per le scuole. [...] la questione di genere è proprio un tema elencato tra le attività da promuovere come progetti, quindi avevamo deciso di concentrarci su questo, di lavorarci sia come gruppo di lavoro, sia con le famiglie⁴⁰¹.

Io sono la responsabile del Centro Pari Opportunità della Provincia. Siamo il braccio operativo di un ente pubblico, che ha tra le proprie funzioni fondamentali quella di promuovere le pari opportunità. [...] noi come tale abbiamo anche dei finanziamenti dalla Regione Toscana per fare delle particolari attività che hanno a che fare, volta per volta,

³⁹⁹ Si veda l'intervista n.8 in Appendice 2.

⁴⁰⁰ Si veda l'intervista n.4 in Appendice 2.

⁴⁰¹ Si veda l'intervista n.9 in Appendice 2.

con un tipo di pari opportunità o delle promozioni di politiche di genere. Nel caso specifico, avevamo avuto risorse sulla legge regionale 16 del 2009⁴⁰².

Oltre alle ragioni precedentemente illustrate, si motiva la volontà di educare al genere in quanto costituisce uno strumento di prevenzione (15%). Secondo questa visione, è importante affacciarsi in età scolare a determinate tematiche, quali i diritti degli uomini e delle donne, i pregiudizi sociali vigenti e la libertà di scelta professionale. Trattare questi argomenti già a partire dall'infanzia permette di riflettere sulla propria identità in formazione, costruendo i fondamenti del proprio pensiero critico. Secondo le ideatrici di questi percorsi, capire il valore delle differenze e sviluppare una relazione positiva tra maschi e femmine da bambini/e contribuisce a ridurre fenomeni negativi dell'età adulta, quali la violenza, l'autosegregazione a livello professionale, le discriminazioni sul lavoro e lo sviluppo degli stereotipi di genere. Risulta perciò ancor più preziosa la presenza di questo tipo di progettazioni, nate non soltanto da nobili intenzioni, ma anche in vista dell'edificazione di una società futura migliore.

L'idea è stata molto intuitiva, nel senso che il punto di partenza era questo: piuttosto che intervenire in ambito lavorativo sulle discriminazioni, quando ormai il danno è fatto, perché non lavoriamo in ottica preventiva? [...] Con questo progetto è entrato un tassello ulteriore, che era appunto quello di introdurre il genere anche a scuola [...] per impedire comportamenti scorretti futuri in ambito lavorativo. Scorretti perché appunto non rispettosi delle pari opportunità, ma anche per evitare quell'autosegregazione che spesso si le donne, ma anche gli uomini si fanno nelle scelte formative o comunque professionali⁴⁰³.

⁴⁰² Si veda l'intervista n.16 in Appendice 2.

⁴⁰³ Si veda l'intervista n.6 in Appendice 2.

4.4 I risultati

In corso di svolgimento delle interviste, si è indagato sull'avvenuto raggiungimento o meno degli obiettivi che i progetti si erano prefissati in entrata. Approfondendo l'aspetto dei risultati degli interventi didattici, a seguito della loro ultimazione, è possibile riflettere sull'efficacia dei percorsi ideati. Talvolta, si rilevano fenomeni così ricorrenti da investire, nella quasi interezza, tutti i casi analizzati. Innanzitutto, laddove fossero previste attività atte a sondare l'immaginario infantile sul maschile e sul femminile, si riscontra che siano emersi in misura più o meno accentuata degli stereotipi di genere⁴⁰⁴. Questo fatto è stato registrato tanto nelle scuole primarie quanto in quelle dell'infanzia, confermando le ricerche già attuate nel campo della Pedagogia di Genere. Difatti, si osservano bambini e bambine già influenzati da preconcetti relativi alla visione dell'uomo e della donna nella nostra società. Questa realtà è motivata sia dalle figure di riferimento in famiglia, sia dal forte condizionamento dei *media* e dell'ambiente di appartenenza, come riportano le intervistate:

Una cosa che era emersa era anche che non sempre il loro immaginario era tarato su quello che vedevano a casa. [...] Ad esempio i tacchi, tutte mettevano i tacchi nei disegni. [...] Allora chiedevo: "Ma tua mamma li usa i tacchi?" "No no." [...] Quindi come dire, un immaginario che sembrava più governato da rappresentazioni generali, complessive, più che dal contesto familiare⁴⁰⁵.

Si capiva chiaramente che avevano già strutturato mentalmente un preciso modello culturale di ruolo, ruolo di genere. Quindi la donna usa determinati oggetti, svolge determinate mansioni e l'uomo ne fa tutt'altre. [...] Chiaramente rispondevano in base alle loro esperienze personali. Per cui sono stati rilevati appunto già dei cliché, la presenza di forti stereotipi culturali di genere in questi bambini⁴⁰⁶.

⁴⁰⁴ Questo dato si riscontra nell'85% dei progetti analizzati. Si veda la tabella 13.1 in Appendice 3.

⁴⁰⁵ Si veda l'intervista n.13 in Appendice 2.

⁴⁰⁶ Si veda l'intervista n.2 in Appendice 2.

Alla domanda se ci sono mestieri diversi o se ci sono ruoli diversi in famiglia, quasi tutti ti dicono di no. Poi in realtà, quando vai a scavare e fai domande molto più specifiche, ti rendi conto che le famiglie sono molto stereotipate⁴⁰⁷.

Ponendo l'attenzione sul raggiungimento dei fini progettuali, si nota che esistono molteplici sfaccettature di tale questione. *In primis*, si osserva che in tutti i percorsi-indagine le attività messe in atto abbiano permesso di soddisfare gli scopi della ricerca. Ciò si rivela un dato alquanto positivo, poiché dimostra l'utilizzo di metodologie investigative adeguate. Nonostante ci si imbatta in pratiche assai disparate tra loro, quali l'intervista, il *circle time*, la rappresentazione grafica, l'osservazione pedagogica, esse si confermano idonei strumenti per sondare l'immaginario infantile. Le ricercatrici denotano l'efficacia della rilevazione, poiché evidenziano una netta uniformità dei risultati, come raccontato più volte:

Si rilevava nelle risposte un'uniformità veramente impressionante, al punto che chiedemmo una supervisione a una psicologa e alla nostra interlocutrice di Parigi Adela Turin. [...] Si fece la simulata e da entrambe le esperte noi abbiamo avuto la stessa risposta: "No. Il modo di porre le domande è assolutamente corretto, è ludico. Bambini e bambine si divertono, si aprono e dicono quel che hanno da dire. Quello che voi state rilevando è la potenza dello stereotipo⁴⁰⁸."

La cosa interessante è che non c'era differenza tra i risultati dell'osservazione della mia classe e i risultati dell'osservazione della classe della mia amica – collega. [...] In linea di massima, erano situazioni molto omogenee⁴⁰⁹.

Analizzando il conseguimento degli scopi fissati in entrata, risulta che nel 92% dei casi sono stati raggiunti alcuni dei risultati attesi. In particolare, in 6 progetti su 13 le intervistate si mostrano soddisfatte del lavoro, affermando di aver centrato integralmente i traguardi. Quest'esito positivo è spesso sostenuto esplicitando il

⁴⁰⁷ Si veda l'intervista n.14 in Appendice 2.

⁴⁰⁸ Si veda l'intervista n.10 in Appendice 2.

⁴⁰⁹ Si veda l'intervista n.13 in Appendice 2.

valore del tempo e di un lavoro caratterizzato da continuità, che non si esaurisca in un unico episodio didattico, ma che si protragga nel curriculum per più annualità. Questo aspetto è ribadito da diverse interlocutrici, appare perciò un parametro fondamentale a cui fare riferimento nell'ideazione di questo tipo di percorsi:

Gli obiettivi del progetto io a distanza di 2014 – 2019 penso di averli raggiunti. Nell'arco di 4 – 5 anni però, perché è una tematica nuova, è una tematica che i bambini devono saper affrontare, saper prendere. E diciamo che un anno scolastico non basta. Quindi, continuando poi con loro le attività progettuali, siamo riusciti a raggiungere gli obiettivi prefissati⁴¹⁰.

In alcune esperienze, emerge una conquista parziale degli obiettivi iniziali (38%). Infatti, le intervistate sostengono di aver raggiunto i fini prefissati non integralmente, poiché talvolta è risultato efficace solo il lavoro di indagine, talvolta quello con le insegnanti o con le bambine ed i bambini. Le attività proposte producono effetti, ma essi non sempre sono della portata corrispondente ai traguardi attesi. Nel caso di un mancato successo con gli alunni e le alunne, si motiva questa non riuscita dichiarando la necessità di interventi più incisivi e distesi nel tempo. La sensibilizzazione funziona meglio se l'intervento è protratto nelle diverse annualità, ripresentandosi in molteplici forme durante l'intero percorso della scuola dell'infanzia o primaria. Inoltre, è fondamentale che il *team* docente sia attento alla prospettiva di genere, in ogni ambito disciplinare e in termini generalizzati nella *routine* scolastica. Affinché ciò avvenga, è utile che gli/le insegnanti stessi/e riflettano sulle proprie pratiche educative, pensando a come migliorare il comportamento ed il linguaggio. L'autocritica facilita questo processo, permettendo, anche grazie alla formazione, di giungere a nuove consapevolezza. Laddove non si conseguono i fini sperati con i/le maestri/e, si riscontrano difficoltà legate alla potenza degli stereotipi interiorizzati, più ardui da decostruire in età adulta. Ciò comporta il verificarsi di sbagli in maniera inconsapevole da parte dei/le docenti, proprio per la complessità di distaccarsi dai preconcetti sviluppati. Questi meccanismi di resistenza ostacolano il raggiungimento degli obiettivi con questo tipo di destinatari, anche nel caso in cui si dimostrino volenterosi di

⁴¹⁰ Si veda l'intervista n.7 in Appendice 2.

imparare.

Con i bambini [...] abbiamo lavorato più sull'educazione alle differenze e alla parità [...] Vedo un non raggiungimento dell'obiettivo con il corpo docente, assolutamente. Una forte resistenza⁴¹¹!

La nostra percezione [...] è che abbia funzionato molto bene il percorso di ricerca, [...] un po' meno dei risultati del percorso di formazione. Il che però non dipende tanto dagli strumenti che abbiamo messo in campo, quanto dal fatto che appunto i valori e le aspettative vengono incorporati, per cui noi stesse con tutta la nostra presunta consapevolezza, gli studi, le riflessioni, cadiamo! [...] i valori che abbiamo interiorizzato, magari noi li rifiutiamo di testa, ma emergono inconsapevolmente di pancia⁴¹².

4.5 Le insegnanti e delle educatrici

Un altro aspetto su cui si è stabilito di porre l'attenzione è il ruolo degli/le insegnanti nel corso degli interventi didattici. Abbiamo precedentemente constatato che, nella maggior parte dei casi, il corpo docente non ha ideato le attività. Esse sono state principalmente condotte dagli esperti esterni coinvolti nell'esperienza. In queste circostanze, la funzione del/lla maestro/a è stata quella di osservatore ed affiancamento alla didattica. Si tratta di una posizione non marginale, bensì attiva e presente durante lo svolgimento delle progettazioni. Innanzitutto, l'insegnante fa da ponte tra la classe/sezione ed i professionisti, introducendo queste nuove figure e predisponendo un ambiente adatto al lavoro. Sostiene il mantenimento di un clima positivo all'apprendimento ed ascolta attentamente le attività proposte. Nel 46% dei casi presi in esame, risulta che le docenti effettuino delle osservazioni su ciò che accade, registrando l'andamento della lezione e le risposte dei bambini e delle bambine. Ciò viene fatto con un atteggiamento non giudicante nei confronti di chi si esprime. Talvolta, accade che le osservazioni vengano condivise in sede di corso

⁴¹¹ Si veda l'intervista n.12 in Appendice 2.

⁴¹² Si veda l'intervista n.13 in Appendice 2.

formativo o contribuiscano alla documentazione che verrà stilata. Difatti, alcune maestre redigono una relazione sull'esperienza, non solo per motivi burocratici, ma anche affinché resti un riferimento scritto a cui poter attingere in seguito. Come riferito da alcune intervistate *“in classe o in sezione, invece, hanno lasciato a me il laboratorio. Principalmente, quindi, hanno osservato, ma sempre in maniera attiva, registrando le risposte e i comportamenti dei loro allievi⁴¹³”*.

Nel 77% dei casi analizzati, le insegnanti dimostrano un atteggiamento collaborativo e disponibile, per tutta la durata del percorso didattico. Ciò è alquanto apprezzato dagli esperti esterni, poiché facilita lo svolgimento delle attività. In tal modo, il lavoro risulta coerente a livello educativo, poiché c'è accordo tra tutte le parti in campo. Questo contribuisce a creare un clima di classe migliore, così che si consegua un apprendimento significativo. Il comportamento aperto e ben disposto a cooperare delle docenti è spesso testimoniato dalle intervistate:

Gli insegnanti erano presenti lì con noi. [...] Quindi, sono stati una spalla e un tutor per i bambini, perché non hanno lasciato i bambini ai professionisti esterni, ma hanno partecipato attivamente. [...] Posso proprio parlare di un ruolo attivo e partecipativo delle insegnanti in tutte le fasi del progetto, perché si sono sentite anche supportate da noi professionisti nel settore ad affrontare una tematica così difficile⁴¹⁴.

Laddove era previsto un percorso formativo per gli/le insegnanti, risulta che, nella maggior parte dei casi, i partecipanti siano apparsi molto motivati ad imparare. In queste occasioni di approfondimento delle tematiche di genere, sono stati trattati non solo argomenti teorici, ma si è tentato anche di far riflettere sulle proprie pratiche educative. Talvolta, è stata concessa graduale autonomia ai/le maestri/e così che essi stessi pensassero a progettare un'unità di apprendimento per la propria classe/sezione. È accaduto che fosse proposto loro di condurre un laboratorio, sotto la supervisione delle ricercatrici. Successivamente, questo lavoro è stato oggetto di

⁴¹³ Si veda l'intervista n.15 in Appendice 2.

⁴¹⁴ Si veda l'intervista n.7 in Appendice 2.

condivisione e discussione nel gruppo. L'aggiornamento permette così ai/lle docenti di mettersi in gioco maggiormente e di interiorizzare alcune pratiche utili, così che l'ottica di genere permanga a scuola anche a progetto ultimato.

Dopo aver fatto diversi laboratori, [...] abbiamo voluto giocare questa carta dell'autonomia. [...] Hanno progettato a partire da quell'argomento che gli piaceva di più, che gli pareva più applicabile nella loro situazione. [...] Ci siamo poste questo problema dall'anno scorso, che le insegnanti siano autonome su questo versante, perché appunto poi possono cambiare formatori, docenti, ma quello che conta è che loro in prima persona sappiano tranquillamente affrontare questo tema con i genitori⁴¹⁵.

Nelle interviste si hanno principalmente riscontri positivi sull'atteggiamento volenteroso degli/lle insegnanti. La maggior parte delle intervistate parlano di disponibilità, apertura e curiosità dei partecipanti alla formazione. Nonostante ciò, in fase finale dei corsi, si è verificato che siano emerse affermazioni ancora imperniate su pregiudizi saldamente radicati. Ciò è accaduto indipendentemente dalla positività con cui gli incontri sono stati affrontati. Quindi, risulta al contempo difficile che un unico corso formativo riesca a scardinare stereotipi interiorizzati negli adulti da molto tempo. Viene riferito che *“tutte le maestre erano lì perché volevano imparare, volevano migliorarsi, perché volevano attrezzarsi. Il problema è che le norme, i valori e le aspettative sociali, che noi incorporiamo quando siamo piccoli, poi son difficili da scardinare⁴¹⁶”*.

In particolare, in due progetti la resistenza psicologica di alcune docenti si è rivelata un ostacolo allo svolgimento dei percorsi didattici. Anche laddove in entrata si erano manifestati atteggiamenti apparentemente favorevoli, il proseguimento dell'esperienza ha portato alla luce la vera opinione dei/lle maestri/e. In tali casi, si sono osservati comportamenti schivi, non interessati ed infastiditi. Parlando di

⁴¹⁵ Si veda l'intervista n.3 in Appendice 2.

⁴¹⁶ Si veda l'intervista n.13 in Appendice 2.

questi eventi, le intervistate riportano episodi di boicottaggio ed assenze agli incontri di formazione. In queste circostanze, le divergenze di pensiero hanno causato una mancata condivisione d'intenti tra le parti in campo e ciò non ha permesso di raggiungere i risultati sperati. Si tratta di una realtà più rara, ma ancora presente, come testimoniato:

Tutte le altre maestre, pur dichiarandosi in un incontro preliminare aperte e sensibili, non hanno mai manifestato interesse. Anzi abbiamo proprio avvertito un po' di fastidio per la nostra presenza. [...] Continuavano a dire che non serviva a nulla quello che stavamo facendo, alcune, e che dovevamo lavorare soltanto sui genitori perché già loro facevano. Cosa assolutamente errata, perché non rispondente al vero⁴¹⁷.

È l'unica scuola che non ha mai voluto proiettare il documentario. [...] Lì anche quando l'ho girato, compattamente le quarte hanno deciso di boicottare il progetto. Non ho mai riscontrato accoglienza nella scuola, dopo che l'avevo girato. Secondo me è il fatto che prima non avevano capito cosa fosse, quando se ne sono accorti hanno cercato di ostacolarci in tutti i modi⁴¹⁸.

Le insegnanti non hanno partecipato. Quindi, oltre a non aver collaborato la mattina durante le attività, non rispettavano nemmeno gli accordi, perché inizialmente l'accordo era che ad ogni incontro ci fosse un'insegnante presente con noi, almeno un'insegnante. E non si sono mai presentate⁴¹⁹!

4.6 Le opinioni dei genitori

Nella raccolta delle testimonianze, il modo in cui i genitori hanno reputato questo tipo di progetti ha costituito un punto su cui focalizzarsi. Si è tentato di capire se esistessero delle differenze tra padri e madri, in merito all'opinione ed all'adesione alle attività proposte. Nella maggior parte dei casi, sono affiorati da parte delle interlocutrici ricordi nitidi rispetto alla relazione instaurata e spunti di riflessione

⁴¹⁷ Si veda l'intervista n.12 in Appendice 2.

⁴¹⁸ Si veda l'intervista n.14 in Appendice 2.

⁴¹⁹ Si veda l'intervista n.12 in Appendice 2.

sulla propria esperienza. Analizzando i dati registrati, il primo fatto che emerge è una differenza a livello di partecipazione. Nel 48% dei percorsi, si evince una netta maggioranza delle mamme rispetto ai padri. Questa configurazione investe tanto gli incontri di formazione, quanto le occasioni di presentazione iniziale e restituzione finale. Viene riferito più volte che le presenze maschili, se ci sono, si aggirano sempre intorno al 10% e non superano il 20%. Anche variando l'orario degli incontri, non si rilevano cambiamenti. Questa realtà è motivata spesso affermando che ciò rispecchia la nostra società, in cui è la madre a rivestire il ruolo di cura. Secondo lo stereotipo tradizionale, sono le donne ad occuparsi dell'educazione dei figli e per questo risultano maggiormente coinvolte nella vita scolastica. Ciò si manifesta anche in epoca contemporanea, considerando la preponderante presenza femminile in questi percorsi.

Ovviamente i padri sono sempre una presenza molto scarsa. Nel senso che su una classe di 15 – 18 persone i padri sono da 1 a 3. [...] Questo è la conferma che, ancora ad oggi, l'educazione dei bambini e delle bambine è in mano alle mamme. E siamo a Milano qua eh⁴²⁰!

Son le mamme che vanno all'asilo, son le mamme che partecipano alle riunioni, son le mamme che sono sulle chat. [...] Per cui di papà ne abbiam visti pochi⁴²¹.

Coloro che conducono i progetti, sostengono di aver riscontrato difficoltà nel coinvolgere i genitori. Viene spesso notato che le persone che partecipano attivamente al percorso sono già sensibilizzate alle tematiche di genere. Interessare chi è meno informato su questi argomenti risulta un'operazione più complessa. Nonostante ciò, si registra una forte convinzione da parte dei professionisti esterni nell'instaurare una relazione significativa con i padri e le madri. Infatti, ripensare e riflettere sulle proprie pratiche educative a scuola, capendo come potersi migliorare,

⁴²⁰ Si veda l'intervista n.6 in Appendice 2.

⁴²¹ Si veda l'intervista n.13 in Appendice 2.

può produrre cambiamenti positivi a casa. Se ciò avviene, l'itinerario didattico si rivela assai più esauriente e completo, rispetto al lavorare unicamente con i bambini e le bambine.

Per quanto riguarda la visione e l'opinione su questo tipo di progetti, si evince un quadro connotato da caratteristiche contrastanti tra loro. Innanzitutto, nel 77% degli interventi, si incontrano genitori aperti e favorevoli alle attività proposte. Spesso la risposta verso l'idea di lavorare sul genere a scuola è positiva e le iniziative messe in atto sono apprezzate. In particolare, ciò si riconferma nei momenti di restituzione finale, connotati generalmente da una larga adesione. Ciò è prova di soddisfazione, curiosità verso il lavoro svolto e voglia di partecipare da parte delle famiglie. Inoltre, l'essere bendisposti è anche indice di una buona relazione tra padri, madri e corpo docente, che denota un'aspettativa positiva nell'affidare all'insegnamento scolastico i figli e le figlie.

I genitori devo dire che hanno accolto con entusiasmo la tematica. [...] Hanno partecipato veramente attivamente a tutte le iniziative, senza distinzione alcuna tra padre e madre. [...] Non si sono fermati a quel progetto, hanno voluto che i bambini continuassero con altri laboratori⁴²².

Tuttavia, approfondendo questo tema, si scopre che sono molto rari i casi in cui la totalità dei genitori vede positivamente questi progetti. All'interno degli stessi 10 progetti in cui ci sono famiglie a favore, 7 di essi vedono la compresenza di padri e madri scettici, preoccupati o contrari. Anche laddove si incontra un ambiente sociale accogliente verso questo tipo di percorsi didattici, accade di ascoltare alcune voci che mostrano resistenze psicologiche. Un gruppo di persone integralmente concordi non è affatto semplice da rinvenire. C'è chi parla di una vera e propria spaccatura ideologica, che contrappone genitori pro e contro, anche all'interno della stessa classe o sezione. Le intervistate riportano spesso che i timori sono legati alla

⁴²² Si veda l'intervista n.7 in Appendice 2.

paura dell'*indottrinamento gender*. L'idea diffusa tra coloro che si oppongono a questi progetti consiste nella convinzione che i docenti e gli operatori esterni intendano plagiare le menti dei propri figli. Il pensiero che ricorre è che i percorsi contengano attività di ferrea imposizione di abiti o oggetti ludici considerati prettamente femminili, nel tentativo di far emergere e favorire lo sviluppo dell'omosessualità.

Abbiamo avuto genitori molto preoccupati di questo progetto che facevamo, è stato un lavoro di lungo, lunghissimo dialogo per tranquillizzarli. [...] Era proprio il periodo in cui era molto forte il tema "la paura del gender", "la polemica sul gender"⁴²³.

All'epoca il clima era molto più accogliente, per cui c'era ricordo un papà che era preoccupato, perché aveva detto: "Ma non è che insegnerete a mio figlio a giocare con le bambole?!" Però c'era molta curiosità, molto interesse, una notevole accoglienza⁴²⁴.

Mai prima in una scuola avevo avuto problemi a lavorare sui temi delle pari opportunità. [...] Con questo progetto, invece, già dal momento in cui è iniziato il coinvolgimento delle classi nel territorio, si sono verificati problemi nel raccogliere adesioni e, più o meno esplicitamente, in molte scuole, è stata opposta una notevole resistenza proprio per i contenuti trattati. In due parole: "Storie di un altro genere" è stato individuato e classificato come un'azione di "indottrinamento gender"⁴²⁵.

In queste circostanze, gli enti promotori dei progetti sostengono di aver cercato di rassicurare i genitori, esplicitando la programmazione delle attività. Gli esperti esterni hanno tentato di supplire alla disinformazione, comportandosi in maniera trasparente. Sono state predisposte delle occasioni di riunione con i padri e le madri, mostrandosi disponibili a chiarire i dubbi e dando la possibilità di porre qualunque domanda. Talvolta l'apertura di un dialogo con le persone più titubanti ha avuto gli effetti sperati, permettendo la realizzazione dell'intervento didattico. In altri casi, il

⁴²³ Si veda l'intervista n.9 in Appendice 2.

⁴²⁴ Si veda l'intervista n.13 in Appendice 2.

⁴²⁵ Si veda l'intervista n.15 in Appendice 2.

quadro troppo chiuso e critico ha portato ad un rifiuto della proposta. In questo frangente, si riscontra come la potenza del pregiudizio possa rendere inefficace ogni tentativo di negoziazione. In alcune scuole, il clima culturale si è rivelato non disposto ad accettare ciò che veniva considerata un'errata e scorretta ingerenza nell'educazione dei bambini e delle bambine. Le intervistate riportano spiacevoli episodi di boicottaggio e diniego a partecipare:

Abbiamo cercato di instaurare un dialogo, di assicurare i genitori sugli obiettivi, anche chiedendo di esplicitare in maniera chiara i dubbi, per poterli sciogliere. In uno dei due casi la maggior parte dei genitori si è convinta. [...] Nell'altra scuola, invece, l'intero gruppo, che comprendeva padri e madri di due intere numerose classi, ha rifiutato ogni tipo di negoziazione e costretto le insegnanti ad annullare il progetto⁴²⁶.

In particolare, così come è stata rilevata la presenza di stereotipi negli alunni e nelle alunne, a seguito dei progetti-indagine, è accaduto lo stesso per gli adulti. Difatti, negli interventi didattici dove era pianificata la partecipazione dei genitori attraverso la compilazione di questionari e sondaggi, si sono spesso verificate risposte impregnate da pregiudizi sui temi trattati.

Si fece un questionario anonimo in cui si presentava una sorta di check list, [...] venne inoltrato alle famiglie, venne compilato dai genitori e dettero delle risposte diciamo molto chiare, in cui effettivamente emergeva la presenza di stereotipi culturali su questo discorso dell'identità di genere⁴²⁷.

Riflettendo sulle opinioni negative emerse da parte dei genitori, ci si è domandati se esistessero delle differenze di opinione tra i padri e le madri. Ponendo questo interrogativo alle intervistate, sono stati espressi ogni volta pensieri pressappoco analoghi tra loro. Sostanzialmente, risulta che non esistano nette diversità ideologiche tra uomini e donne in merito a questi progetti. Le idee e la visione di

⁴²⁶ Si veda l'intervista n.15 in Appendice 2.

⁴²⁷ Si veda l'intervista n.2 in Appendice 2.

questi interventi didattici cambiano piuttosto da individuo a individuo. In particolare, le interlocutrici evidenziano che quando si manifestano opposizioni da parte di un genitore, il parere è condiviso a livello di nucleo familiare. Si tratta quindi di una questione che riguarda non tanto il maschile o il femminile, quanto il clima ideologico, i valori ed i principi vigenti all'interno della famiglia. Quando ci sono modelli di ruolo riconosciuti nell'ambiente domestico, questi sono adottati e considerati validi da tutto il gruppo. Perciò, proprio perché le famiglie la pensano allo stesso modo, non si è mai verificato che emergessero convinzioni contrastanti tra loro da parte di padri e madri degli stessi figli. Ciò è frequentemente raccontato dalle intervistate:

C'è chi ha apprezzato, sai quello è un po' un fatto soggettivo. C'è chi ha apprezzato il tema, chi è stato contento insomma, chi inizialmente era un po' scettico. [...] Si vedeva che qualcuno aveva anche delle resistenze psicologiche più marcate e qualcuno invece no, era più disinvolto. Non tanto tra uomo o donna sinceramente, tra genitori, padri o madri, [...] più che altro da soggetto a soggetto⁴²⁸.

C'è tanta complicità femminile rispetto al patriarcato. Non tutti i maschi sono maschilisti! E non necessariamente più delle femmine. Quindi, la discriminante secondo me non è tanto l'essere maschi o l'essere femmine, ma l'adesione o meno a una certa visione del mondo, della famiglia e dell'ordine di genere. [...] E per cui, più che differenze tra madri e padri, differenze tra nuclei familiari, a seconda del clima che si respira in quella famiglia, del tipo di rappresentazione, di visione, di modelli, di adesione o meno ai modelli di maschilità⁴²⁹.

Inoltre, in alcune interviste viene riportato un altro fattore di disturbo ed opposizione. È accaduto di riscontrare tra gli autori che tentassero di contrastare e mettere in dubbio i progetti, alcune associazioni di stampo cattolico estremista. Ad esse appartengono talvolta parte dei genitori stessi, intenzionati a non far partecipare la classe all'iniziativa. Si sono verificate vere e proprie campagne anti-

⁴²⁸ Si veda l'intervista n.2 in Appendice 2.

⁴²⁹ Si veda l'intervista n.13 in Appendice 2.

educazione al genere. È avvenuto che fossero organizzate manifestazioni di protesta, al fine di favorire la decisione di non aderire al progetto. Di pari passo a questi eventi, c'è stata la diffusione di informazioni falsate sul contenuto delle attività proposte alle classi. In questi casi, gli oppositori sostengono che i percorsi didattici di educazione al genere intendano ledere la famiglia tradizionale e desiderino legittimare l'omosessualità. Talvolta, questi episodi hanno portato all'uscita dell'istituto scolastico dall'iniziativa. In altre situazioni, altri genitori favorevoli hanno fatto sentire la loro voce, riuscendo a mantenere la partecipazione all'esperienza.

L'altro problema da parte delle famiglie, in alcuni casi, è stata l'invasione dei movimenti per la vita e i movimenti no gender. In un caso è successo che un Comune si sia ritirato ad esempio, preoccupato e spaventato da queste presenze fastidiose. In alcuni casi è successo che venissero ai nostri incontri, non so se fossero veramente padri o madri di alunni o alunne, comunque si sono presentati come genitori e hanno intralciato i nostri incontri. Però c'è stato, come dire, anche una forte levata di scudi da parte dei genitori favorevoli⁴³⁰.

Nonostante le forme di opposizione ed i dubbi, vengono riportati anche episodi di cambio di opinione. Laddove era prevista la formazione rivolta ai genitori, gli incontri sono stati utili a chiarire e sciogliere i timori, affrontando tematiche prima sconosciute. Molti dei partecipanti agli incontri si sono resi conto di aver abbandonato le paure iniziali, uscendo dal percorso con maggiori consapevolezza per l'educazione dei propri figli. Gli effetti positivi dei *meeting* formativi sono testimoniati anche dalle famiglie che riferiscono di aver modificato i loro comportamenti in casa a seguito degli incontri. In conclusione, sebbene si possano manifestare atteggiamenti di titubanza, un punto di incontro e dialogo con i padri e le madri è possibile. Soprattutto se entrambe le parti sono disposte a comunicare e

⁴³⁰ Si veda l'intervista n.5 in Appendice 2.

a mettersi in gioco, l'esperienza può rivelarsi alquanto costruttiva per lo sviluppo di senso critico e nell'auto-migliorarsi in quanto genitori.

All'inizio erano molto scettici e non volevano partecipare, solo alla fine hanno detto: "Noi siamo cattolici e pensavamo che questa cosa fosse fuorviante. Invece siamo molto felici ed emozionati di aver partecipato." [...] Tutte le mamme hanno raccontato di aver subito attivato delle riflessioni con le proprie compagne, di aver modificato il proprio comportamento nei confronti dei figli e delle figlie. [...] I feedback ricorrenti erano: "Lascio ignoranza, lascio paure, lascio solitudine, lascio isolamento e mi porto dietro consapevolezza, strumenti per affrontare l'educazione dei miei figli."⁴³¹

4.7 Effetti a breve e lungo termine

Considerando le progettazioni che miravano al raggiungimento di determinati obiettivi con i bambini e le bambine, sono stati approfonditi alcuni aspetti, osservati a seguito dello svolgimento delle attività didattiche. Si è tentato di focalizzarsi su quali cambiamenti si fossero eventualmente verificati nell'immediato e nel lungo periodo. Riflettendo su questi effetti, è possibile notare in che misura questi percorsi influiscano sull'immaginario infantile. Per quanto riguarda gli sviluppi a breve termine, si è avuto modo di constatare che siano avvenuti in 8 progetti su 10. Ciò rappresenta un bilancio positivo, poiché in questi percorsi le classi/sezioni hanno dimostrato coinvolgimento ed entusiasmo nel partecipare. Approfondendo la natura di questi cambiamenti, è possibile individuarne alcuni riferiti da più intervistate. Innanzitutto, emerge una maggior consapevolezza nel parlare e l'uso del linguaggio di genere da parte degli alunni e delle alunne. Le interlocutrici riportano spesso che i partecipanti hanno apprezzato le attività, poiché le hanno percepite come legate alla loro vita ed ai loro giochi. Inoltre, è accaduto che, di propria iniziativa, parlassero a casa di ciò che veniva fatto a scuola, dimostrando un genuino interesse

⁴³¹ Si veda l'intervista n.12 in Appendice 2.

verso quanto sperimentato. I bambini e le bambine hanno manifestato di aver riflettuto sulla propria identità, incrementando in positivo la loro espressione orale nel descrivere se stessi e le proprie aspirazioni. Difatti, è stato notato che nel descriversi sono consci della propria individualità ed unicità, non parlando di sé in quanto “bambino” o “bambina”. Questi miglioramenti sono evidenziati da diverse intervistate:

La cosa che abbiamo osservato è una maggiore consapevolezza nel parlare. Una maggior dimestichezza col plurale femminile e maschile, uno scarso utilizzo delle categorie di genere⁴³².

In una scuola, dove l'insegnante ha preso molto a cura la sua espressione linguistica, ha avuto riscontro che fuori di scuola i bambini fanno osservare agli adulti che quando ci si rivolge a loro bisogna utilizzare la parola “bambini e bambine”, linguaggio di genere. [...] Per esempio in gita sul porto l'accompagnatrice si rivolge e fa al gruppo-sezione: “Bambini allora ora andiamo...” E qualcuno l'ha ripresa e ha detto: “Noi siamo bambini e bambine.” Quando fuori dal contesto scolastico succede questo, vuol dire che l'apprendimento è significativo⁴³³.

Un altro cambiamento, rilevato in più occasioni, riguarda i rapporti umani all'interno della classe/sezione. Infatti, a seguito delle attività progettuali, è stato osservato un miglioramento delle relazioni tra maschi e femmine. Alcune intervistate riferiscono di aver notato un maggior rispetto a livello comunicativo e comportamentale. L'interazione tra compagni e compagne si è fatta via via più positiva e significativa. In particolare, si riconosce il contributo delle esperienze di *cooperative learning* e degli esercizi di fiducia svolti a coppie. Collaborare ed interfacciarsi con l'altro, per il raggiungimento di uno scopo comune, permette di approfondire lo scambio tra pari, aiutandosi a vicenda. Talvolta, il lavoro ha permesso di smussare alcune rigidità caratteriali dei bambini e delle bambine. Muovendosi all'interno di un *setting* di apprendimento privo di giudizio, taluni hanno avuto modo di considerare alunni ed alunne con cui in precedenza non avevano stabilito una profonda amicizia. Entrare in relazione ha permesso loro di

⁴³² Si veda l'intervista n.12 in Appendice 2.

⁴³³ Si veda l'intervista n.3 in Appendice 2.

capire le potenzialità dell'impegnarsi insieme, stemperando eventuali ostilità.

*L'hanno giudicato molto utile e hanno visto un miglioramento della relazione all'interno della classe. [...] hanno visto dei comportamenti un po' più rispettosi tra maschi e femmine all'interno della classe, quindi meno insulti e un po' più rispetto fra relazioni*⁴³⁴.

A progetto ultimato, un'altra caratteristica osservata è stata una maggiore libertà da parte dei bambini e delle bambine in diversi ambiti. Sia nelle attività di gioco libero, sia nell'uso dei colori, le classi/sezioni hanno dimostrato scelte non stereotipate, bensì legate alla volontà personale. I laboratori li hanno guidati nella libera espressione di sé, nell'associazione delle tonalità al proprio stato d'animo, indipendentemente dalla valenza tradizionalmente attribuita. Inoltre, sono state sperimentate nuove attività ludiche, proponendole ugualmente sia ai maschi che alle femmine. Entrambi hanno accolto con curiosità ed interesse le iniziative previste, riconoscendo che la separazione di alcuni giochi in maschili e femminili sia soltanto una costruzione sociale. Il gruppo è stato accompagnato nell'esplorazione di albi e oggetti, notando come qualsiasi preferenza per un giocattolo sia legittima e non vada giudicata.

*Ognuno di loro doveva dire di che colore si sentiva in quel giorno, proprio per uscire dall'attribuzione stereotipata e anche per fare una scelta più emotiva, più personale del colore. Ed è venuto fuori tantissime volte che alcuni bambini dicessero di sentirsi fucsia o rosa e gli altri non avevano nulla da dire*⁴³⁵!

*Abbiamo proposto delle attività tendenzialmente maschili alle bambine e loro le hanno accolte, hanno partecipato attivamente e senza problemi, per cui si vedeva che era proprio un qualcosa indotto dalla società. [...] Abbiamo presentato tutta una serie di giochi, che i bambini hanno fatto normalmente. [...] Anche loro poi hanno capito che [...] in realtà non esiste una categorizzazione così netta e rigida in natura*⁴³⁶.

Inoltre, un altro aspetto che alcune intervistate riscontrano è l'efficacia delle attività di decostruzione dei pregiudizi. È avvenuto che, a seguito dei momenti di *circle time* e di discussione collettiva, i bambini e le bambine abbiano iniziato a mettere

⁴³⁴ Si veda l'intervista n.6 in Appendice 2.

⁴³⁵ Si veda l'intervista n.12 in Appendice 2.

⁴³⁶ Si veda l'intervista n.2 in Appendice 2.

in dubbio le proprie convinzioni stereotipate. Gli interventi mirati dei/le insegnanti hanno contribuito a far ragionare i discenti, innescando riflessioni e nuovi interrogativi. Le attività proposte hanno provocato una graduale presa di coscienza dei propri preconcetti, dimostrandone l'infondatezza. Il lavoro è stato portato avanti promuovendo il pensiero critico di ognuno, senza alcuna imposizione relativa alla falsità delle loro credenze. Si è cercato di far comprendere l'importanza del confronto delle proprie idee con quelle altrui, mantenendo la mente aperta a nuove scoperte. Gli alunni e le alunne sono stati portati a considerare ulteriori ed inedite possibilità per se stessi, non riducendo il proprio campo di scelta a ciò che già conoscono. Spesso le interlocutrici raccontano di aver osservato classi ben disposte a lavorare insieme, proprio per il fatto di sentirsi liberati da rigidi modelli precedentemente assimilati. È stata riscontrata quindi una maggior esplorazione degli angoli e degli spazi d'azione all'interno dell'aula, con l'entusiasmo e la serenità nello scegliere ciò che si preferisce, senza essere criticati.

L'idea di creare un dubbio sul fatto che non è detto che le macchinine, per dire una cosa banale, sia un gioco da maschi! [...] Questi dubbi qua secondo me li abbiamo ampiamente sviscerati nei bambini e nelle bambine, che li hanno un po' decisamente proiettati. [...] Aiutare i bambini a farsi delle domande sul mondo che hanno intorno, a non darle per scontate, a costruirsi dei punti interrogativi da indagare credo che sia l'obiettivo della scuola dell'infanzia⁴³⁷.

Per quanto riguarda gli effetti, osservati a lungo termine sui bambini e sulle bambine, si individua un quadro più lacunoso. Infatti, non sempre è possibile controllare se i cambiamenti, emersi a seguito dell'intervento didattico, si mantengano nel tempo. Ciò è motivato dal fatto che i progetti consistono in un numero finito di incontri, al termine dei quali gli esperti esterni spesso non hanno modo di effettuare rilevazioni successive. Per la suddetta causa, nel 38% dei casi, i partecipanti al percorso non sono stati monitorati nel lungo periodo, perciò non si

⁴³⁷ Si veda l'intervista n.9 in Appendice 2.

hanno informazioni approfondite sulla permanenza degli apprendimenti. Di grande valore risultano invece le esperienze che prevedono una continuità nelle annualità seguenti. In queste occasioni, si ha l'opportunità di proseguire con l'educazione secondo una prospettiva di genere, in maniera trasversale o attraverso la progettazione di altre attività mirate. Allo stesso tempo, si può continuare ad occuparsi dello stesso gruppo di alunni ed alunne, prendendo visione degli atteggiamenti messi in atto e delle nuove consapevolezze acquisite. Tutte le intervistate sostengono che sia fondamentale procedere il lavoro sul genere per tutto il percorso scolastico, mantenendo di pari passo anche la formazione del corpo docente. In tal modo, le insegnanti possono crearsi un bagaglio di contenuti ed un'autonomia professionale sempre crescente rispetto a queste tematiche. La pratica didattica trova così una sua coerenza, non esaurendosi con un unico progetto. Nelle esperienze pluriennali si manifesta una permanenza degli effetti sugli alunni e le alunne nel lungo periodo. Risulta perciò che continuare a trattare questi argomenti all'interno del curriculum produca apprendimenti significativi, osservabili anche dopo molto tempo.

Perché questa esperienza non è stata limitata in sé e per sé al progetto svolto in quell'anno lì e poi si è conclusa. È rimasto un filone educativo di riferimento, sul quale abbiamo impostato anche la nostra attività didattica quotidiana negli anni successivi⁴³⁸.

Il progetto è stato finanziato per tre anni consecutivi nella scuola. E quindi siamo riusciti a fare un ottimo lavoro, [...] anche perché appunto era verticale come progetto, quindi i ragazzi delle elementari hanno poi continuato anche alle medie. [...] E lì invece devo dire che il cambiamento è stato molto più tangibile, ma cosa positiva in famiglia, proprio in famiglia. Nel senso che poi abbiamo rivisto i genitori e ci dicevano che i bambini stessi li rimproveravano su alcuni loro atteggiamenti stereotipati⁴³⁹!

⁴³⁸ Si veda l'intervista n.2 in Appendice 2.

⁴³⁹ Si veda l'intervista n.6 in Appendice 2.

Capitolo V

Parità di genere: una proposta didattica

5.1 Riflessioni sulla ricerca

5.1.1 Punti di forza emersi dall'analisi progettuale

Tenere presente alcune pratiche efficaci, riscontrate analizzando i risultati dei percorsi didattici e sostenute dalla ricerca bibliografica, può costituire un valido riferimento di partenza per la progettazione di attività di educazione al genere. Innanzitutto, è consigliabile prediligere la pianificazione di interventi duraturi, distesi nel corso di più annualità scolastiche. Difatti, si è constatato che siano stati esaurientemente raggiunti gli obiettivi prefissati nella totalità dei progetti pluriennali. Questa modalità permette di approfondire il tema del genere sotto diversi aspetti, includendo un maggior numero di ordini di scuola. I bambini e le bambine continuano così l'educazione ad una cultura di parità per tutta la durata degli studi, consolidando i valori e le consapevolezza acquisiti. Al contempo, il corpo docente ha modo di sperimentare e far proprie nel lungo periodo molteplici pratiche didattiche, toccando le tematiche di genere più dettagliatamente e facendo riferimenti a più aspetti e punti di vista.

Un altro punto di forza è il coinvolgimento del maggior numero di soggetti educativi in percorsi di formazione. Si tratta di includere non soltanto i/le docenti, ma anche le famiglie, partecipando in maniera congiunta ad occasioni istruttive. Da un lato, ciò costituisce un'opportunità di aggiornamento per gli/le insegnanti, dall'altro, un mezzo di educazione alla genitorialità per padri e madri. L'approccio pedagogico alle tematiche di genere, non può prescindere dall'inclusione dei familiari che hanno figli e figlie nella prima infanzia:

“Educare al genere e alle differenze si deve fin dal nido e dalla materna, procurando di sensibilizzare a tali tematiche anche i genitori, perché è in famiglia che per prima vengono affermati e rafforzati gli stereotipi che fissano i ruoli femminili e maschili⁴⁴⁰.”

⁴⁴⁰ Cfr. SERRA C., *Rosa e azzurro*, cit., p. 207.

È opportuno che gli interventi vengano organizzati da enti specializzati in materia, creando una sinergia con specifiche associazioni o con l'Università di Scienze della Formazione Primaria locale. Si possono prevedere collaborazioni con le diverse agenzie di socializzazione, in modo da creare una rete atta alla promozione delle pari opportunità e dell'eliminazione degli stereotipi sessisti. Pianificare percorsi di formazione pluriennali, fa sì che genitori ed insegnanti affrontino e si confrontino su tematiche sempre nuove, giungendo progressivamente ad una condivisione di intenti. In tal modo, esisterà maggior coerenza tra pratiche educative scolastiche e familiari. Oltre a ciò, avverrà una graduale sensibilizzazione alle tematiche di genere, così che sia più probabile che i padri e le madri comprendano la valenza di percorsi didattici sulla parità rivolti ai figli e alle figlie. È utile che l'aggiornamento promuova nelle famiglie l'autocritica ed il ripensamento dei propri atteggiamenti e comportamenti nei confronti della prole. Come ben esplicita Venera:

“Occorre sottolineare che qualsiasi percorso sulle differenze di genere a scuola deve considerare anche le famiglie degli allievi/e in quanto l'istituzione scolastica oggi è una comunità multietnica dove i valori presenti sono variegati e risentono delle storie e tradizioni che i diversi soggetti si portano dietro nella loro narrazione individuale. Spiegare alle famiglie l'importanza di riflettere sulla costruzione della società che hanno fatto, nel tempo, dell'essere maschile e femminile permette di evitare malintesi [...]. Un'intenzionalità educativa attenta avrà cura di coinvolgere le famiglie nel percorso formativo, chiedendo loro di raccontarsi⁴⁴¹.”

Al contempo, è opportuno che la formazione motivi ed incoraggi il corpo docente a progettare unità di apprendimento sugli argomenti trattati. Ciò consente di ragionare su come servirsi delle conoscenze acquisite per innovare la didattica. Inoltre, permette di guadagnare progressiva autonomia nell'includere l'ottica di genere nelle attività quotidiane. Secondo questa prospettiva, si intende evitare che la scuola sia un luogo di perpetuazione degli stereotipi⁴⁴². Difatti, il corpo docente

⁴⁴¹ Cfr. VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, cit. p. 23.

⁴⁴² *Ibidem*.

ha responsabilità ed influenza sul processo di costruzione identitaria degli alunni e delle alunne. Tale fatto deve essere visto come un'opportunità per fornire "chiavi di riscrittura dei copioni di genere dominanti"⁴⁴³. È utile che gli/le insegnanti abbiano l'opportunità di ricevere dei *feedback* sulle proprie progettazioni da parte del gruppo dei pari e dei/le professionisti/e in Pedagogia di Genere, così da poter ascoltare critiche costruttive per migliorarsi. Le unità didattiche devono mirare allo sviluppo di un'identità libera da condizionamenti, agendo in una fase vitale ancora caratterizzata da malleabilità. Tra i temi che ben si prestano all'educazione al genere, si annoverano i ruoli sessuali ed il loro scambio, la conoscenza del corpo ed i rapporti con gli amici e la famiglia⁴⁴⁴. Attraverso l'aggiornamento dei/le maestri/e ci sarà maggior preparazione e capacità di declinare questi argomenti nell'attività quotidiana. Ciò è fondamentale dal momento che

"Le differenze di genere costituiscono una tematica significativa nella trasmissione dei saperi che avvengono nel percorso scolastico e, pertanto, diventa necessario promuovere una formazione specifica del corpo docente che consenta di valorizzare il dibattito culturale presente, [...] ribadire l'importanza di favorire una cittadinanza attiva attraverso le pari opportunità e la coesione sociale"⁴⁴⁵.

Inoltre, è adeguato che il corso di aggiornamento promuova pratiche di osservazione pedagogica relativa agli ambienti, ai materiali ed agli/le alunni/e. È importante che i/le docenti vengano incitati alla messa in atto di validi accorgimenti. Tra di essi si possono annoverare l'osservazione del gioco libero, la revisione dei libri di testo e di letteratura per l'infanzia presenti in classe e/o nella biblioteca scolastica, l'analisi ed il rinnovamento degli arredi e degli oggetti ludici in ottica di parità.

Per una buona riuscita di questo tipo di progettazioni, un altro strumento valido ed efficace di cui avvalersi è costituito dalle metodologie didattiche attive. Il *circle*

⁴⁴³ *Ivi*, p. 188.

⁴⁴⁴ Cfr. SERRA C., *Rosa e azzurro*, *op. cit.*, pp. 126-127.

⁴⁴⁵ Cfr. VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, cit. p. 24.

time si presta bene ai momenti di ragionamento e discussione su una tematica, al fine di far esprimere ai bambini e alle bambine le proprie opinioni. La riflessione guidata dall'insegnante è consigliabile per avviare la decostruzione dei concetti stereotipati. È necessario che questa destrutturazione non venga imposta *dall'alto*, ma che il/la docente fornisca stimoli verbali e/o visivi, così da far emergere nei discenti dubbi sulle proprie idee, in maniera naturale e volontaria. Organizzando il lavoro secondo un'ottica interdisciplinare, è possibile svolgere un intervento più completo, facendo permeare in più insegnamenti il tema della parità, armonizzandolo all'interno del curriculum. Difatti, come sostiene Serra parlando dell'educazione al genere “è evidente che siffatta educazione deve attraversare trasversalmente tutti gli ambiti scolastici dall'educativo al cognitivo interessando le varie discipline mano a mano che si procede negli ordini scolastici⁴⁴⁶.” Per attuare percorsi di costruzione identitaria, la progettazione di un *curriculum* interdisciplinare è fissato come uno dei principali frangenti su cui agire, assieme alla formazione degli insegnanti ed all'utilizzo di metodi che favoriscano l'intersoggettività⁴⁴⁷.

L'uso del *role playing* mantiene viva l'attenzione e la motivazione degli/le alunni/e, consentendo di imparare giocando. Oltre a ciò, permette alla classe/sezione di sperimentare in prima persona vari ruoli, professioni e possibilità, così da incamerare nel proprio immaginario una maggiore gamma di opportunità future. L'educazione al genere si configura come una “trasgressione dei modelli dominanti. [...] Richiede un'attitudine differente volta a incentivare e sostenere il superamento della dicotomia tra maschile e femminile per conquistare spazi di libertà

⁴⁴⁶ Cfr. SERRA C., *Rosa e azzurro*, cit., p. 207.

⁴⁴⁷ Cfr. DATO D., DE SERIO B., LOPEZ A. G., *La formazione al femminile: itinerari storico-pedagogici*, Progedit, Bari 2015, p. 103.

soggettiva⁴⁴⁸.” È essenziale ed indispensabile ricordare che la trasmissione dell’importanza della parità non è sufficiente a realizzarla pragmaticamente nella nostra società. Se la comprensione del valore delle differenze non è accompagnata dal rispetto tra maschi e femmine, nella vita adulta permarranno dinamiche di prevaricazione. Esercizi di psicomotricità ed attività in piccoli gruppi, basati sul *cooperative learning*, possono contribuire a sviluppare relazioni amicali tra pari. Prevedere coppie, composte da un maschio e una femmina, ponendo loro un obiettivo comune da raggiungere aiutandosi reciprocamente, è utile per coltivare interazioni e scambi positivi con l’altro. Come conferma Musi, descrivendo un progetto didattico di educazione al genere, si mira “allo scopo di favorire i processi di integrazione utili [...] a creare nella scuola forme di cooperazione che abituino i bambini e le bambine a vivere bene insieme nel rispetto delle proprie differenze⁴⁴⁹.” Queste pratiche concorrono anche a stabilire un clima di apprendimento migliore all’interno della classe/sezione. Inoltre, tra le metodologie, è consigliabile attingere alla didattica laboratoriale, al fine di fissare e rielaborare personalmente gli argomenti trattati, attraverso l’utilizzo di varie tecniche artistiche. La scuola organizzata per laboratori permette ai/lle discenti di “coniugare il sapere con il saper fare⁴⁵⁰.”

Un valido strumento per introdurre e aprire dibattiti sulle tematiche di genere è costituito dagli albi illustrati. Materiali di qualità che consentono di mostrare un aspetto specifico legato alla parità, catturando l’attenzione attraverso le immagini e le trame innovative. Dalla scuola primaria, si può incentivare l’approccio a libri sulla valorizzazione delle differenze:

⁴⁴⁸ Cfr. VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, cit. p. 190.

⁴⁴⁹ Si fa riferimento al progetto “Io e te diversi ma insieme” svolto nell’a.s. 2005/2006 nel circolo didattico C. Collodi. Cfr. MUSI E., *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 109.

⁴⁵⁰ Cfr. SERRA C., *Rosa e azzurro*, cit., p. 227.

“la ragione che ci spinge a preferire il libro come mezzo per veicolare tematiche riguardanti il genere e la differenza [...] è che i libri per ragazzi appaiono sotto questo aspetto molto innovativi. La letteratura per ragazzi ha infatti accolto ampiamente le istanze più innovative del pensiero pedagogico e della ricerca sociale offrendo storie dove i personaggi maschili e femminili si liberano degli stereotipi che ancora persistono in famiglia e nella società⁴⁵¹.”

Attraverso le letture dell'insegnante, i bambini e le bambine hanno modo di incrementare le proprie capacità narrative ed ampliare il lessico. L'ascolto di storie permette ai/lle discenti di ordinare i ricordi, richiamando stati d'animo ed offrendo modelli in cui riconoscersi⁴⁵². Sarebbe opportuno aggiornare ed includere testi di recente pubblicazione privi di stereotipi, per arricchire il materiale letterario a disposizione della scuola.

5.1.2 Riferimenti alle Indicazioni nazionali

Le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 offrono agli/lle insegnanti spunti per l'educazione alla parità. Seppur essa non sia stata costituita in una vera e propria disciplina, analizzando il documento è possibile rintracciare alcuni temi su cui lavorare per mettere in atto una didattica in ottica di genere. Innanzitutto, nella sezione “la scuola nel nuovo scenario” si esplicita tra gli impegni della scuola il promuovere nei/lle discenti l'autonomia di pensiero, al fine di poter imparare a stare al mondo, dando sostegno alle varie forme di diversità e sviluppando una cittadinanza partecipativa⁴⁵³. Nel paragrafo dedicato alla centralità della persona, si esplicita il rispetto dell'identità personale degli alunni e delle alunne, considerando le loro peculiarità. Ne consegue che il corpo docente non debba avere atteggiamenti differenziati ed orientare i/le

⁴⁵¹ *Ivi*, cit., p. 209.

⁴⁵² *Ivi*, p. 208.

⁴⁵³ Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, pp. 7-9.

discenti, basandosi su preconcetti legati al loro sesso, poiché

“la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. [...] La scuola affianca al compito “dell’insegnare ad apprendere” quello “dell’insegnare a essere”. L’obiettivo è quello di valorizzare l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente⁴⁵⁴.”

Allo scopo sopracitato ben si prestano i percorsi per l’abbattimento degli stereotipi, dal momento che sono spesso incentrati sull’approfondire la conoscenza di sé, attraverso l’espressione delle proprie preferenze e particolarità. Risulta quindi fondamentale far emergere durante il percorso scolastico le peculiarità di ognuno, evitando di associare gli alunni e le alunne alle categorie di genere.

Inoltre, le progettazioni di educazione alla parità comportano l’inclusione delle famiglie, per conseguire assieme ai/lle maestri/e una formazione ed una condivisione di intenti. In tal modo, si ha la possibilità di costruire congiuntamente pratiche educative tra loro coerenti nei confronti dei bambini e delle bambine. Ciò risponde perfettamente a quanto esplicitato dalla sezione “Per una nuova cittadinanza” delle *Indicazioni Nazionali*:

“La scuola perseguirà costantemente l’obiettivo di costruire un’alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative. La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall’autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali⁴⁵⁵.”

Facendo riferimento alla scuola dell’infanzia, è possibile ricavare validi punti di partenza per educare al genere osservando i traguardi per lo sviluppo della competenza di quasi tutti i campi di esperienza. Durante questa fase si ha modo di

⁴⁵⁴ *Ivi*, pp. 9-10.

⁴⁵⁵ *Ibidem*.

prendere coscienza della propria identità e di confrontarsi con il gruppo dei pari e con gli adulti, esprimendo le proprie opinioni. È un'età in cui sorgono molte domande sul mondo e sulle persone, apprendendo via via le regole del vivere sociale⁴⁵⁶. Nei traguardi del campo di esperienza “il sé e l'altro” si legge:

“Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato. [...] Pone domande su temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme⁴⁵⁷.”

Tali obiettivi sono attinenti all'educazione al genere, poiché essa parte dall'infanzia avvalendosi di attività di alfabetizzazione emotiva e *circle time* per esporre le proprie idee. Si approfondiscono inoltre le regole per stare insieme agli altri, la conoscenza della propria personalità e del corpo⁴⁵⁸. Sono tutti aspetti implicati nelle progettazioni sulla parità nella fascia d'età 3 – 6. Tali temi si possono rintracciare anche nei traguardi degli altri campi di esperienza. “Il corpo e il movimento” afferma che al termine del percorso scolastico il/la bambino/a è in grado di riconoscere le differenze sessuali ed il proprio corpo nelle sue diverse parti⁴⁵⁹. In “immagini, suoni e colori” viene ribadita l'espressione delle emozioni, il disegno, la comunicazione ed il racconto, anche attraverso il linguaggio del corpo e la drammatizzazione⁴⁶⁰. Esercizi che comprendono questi elementi sono spesso inclusi negli interventi sulla parità di genere. Il tema dell'alfabetizzazione emotiva ritorna anche nei “discorsi e le parole”, i cui tra i traguardi esplicitano l'espressione e la comunicazione agli altri dei propri sentimenti⁴⁶¹.

Per quanto concerne la scuola primaria, è di particolare rilevanza per educare al

⁴⁵⁶ *Ivi*, p. 24.

⁴⁵⁷ *Ivi*, p. 25.

⁴⁵⁸ *Ibidem*.

⁴⁵⁹ *Ivi*, p. 26.

⁴⁶⁰ *Ivi*, p. 27.

⁴⁶¹ *Ivi*, p. 28.

genere la sezione delle *Indicazioni nazionali* denominata “cittadinanza e Costituzione”. In questa parte del documento si esplicita l’importanza di promuovere “forme di cooperazione e di solidarietà”, al fine di fare esperienze significative per educare alla cittadinanza. Si tratta di una fase di acquisizione di principi comuni, imparando ad agire in modo collaborativo, così da favorire un clima di convivenza positivo⁴⁶². È fondamentale la trasmissione di alcuni articoli della Costituzione, tra cui è specificato quello sul riconoscimento della pari dignità sociale (art. 3) e sulle varie forme di libertà (art. 13-21)⁴⁶³. I percorsi didattici per la valorizzazione delle differenze rispondono anche a questi scopi delle *Indicazioni*. Esse specificano che è essenziale sviluppare il rispetto reciproco, promuovendo lo scambio di opinioni ed il confronto comunicativo tra i discenti:

“È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti⁴⁶⁴.”

Ciò è coerente con quanto atteso dagli/le studenti/esse alla fine del primo ciclo di istruzione. Difatti, il profilo delle competenze da sviluppare specifica:

“Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità⁴⁶⁵.”

Un altro documento a cui attingere per progettare in ottica di genere, è costituito dalle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018. Questo testo mette in luce

⁴⁶² *Ivi*, p. 33.

⁴⁶³ *Ibidem*.

⁴⁶⁴ *Ibidem*.

⁴⁶⁵ *Ivi*, p. 16.

alcuni punti fondamentali a cui fare particolare attenzione nella didattica, affinché il sistema scolastico possa contribuire alla costruzione di una società futura migliore. Inoltre, vi vengono citati i 17 obiettivi dell'Agenda del 2030⁴⁶⁶, con particolare riguardo al quarto, che afferma la necessità di “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti⁴⁶⁷.” Questo è un aspetto di cui la scuola deve occuparsi, sia cercando di progettare attività che rispondano alle esigenze di alunni/e con BES, sia promuovendo una didattica priva di stereotipi di genere. Tutto il documento mette in risalto il valore della cittadinanza, che gli/insegnanti devono sempre considerare nella pratica educativa. Tra le finalità della scuola dell'infanzia si evidenzia il

“vivere le prime esperienze di *cittadinanza* significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura⁴⁶⁸.”

Per la predisposizione dell'ambiente e per la progettazione didattica vengono sottolineati alcuni utili accorgimenti. Tra di essi si annoverano la realizzazione di interventi adeguati nei riguardi delle diversità, l'utilizzo dell'apprendimento collaborativo e del laboratorio⁴⁶⁹.

Pur non facendo esplicitamente riferimento all'educazione al genere ed all'eliminazione degli stereotipi, tutte queste indicazioni operative toccano velatamente il tema, fornendo stimoli per progettare interventi didattici sulla parità.

⁴⁶⁶ Cfr. con il paragrafo 1.2.1 del capitolo 1, relativo alla normativa europea ed internazionale in materia di genere.

⁴⁶⁷ Cfr. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018, p. 7.

⁴⁶⁸ *Ivi*, p. 8.

⁴⁶⁹ *Ivi*, p. 17.

5.2 Una proposta didattica per la scuola dell'infanzia

Premessa

Questa progettazione è pensata per una sezione mista della scuola dell'infanzia nella quale si desidera iniziare un percorso di educazione al genere, introducendo i temi della parità e la riflessione sull'identità personale. Gli obiettivi formativi, tratti dalle *Indicazioni Nazionali*, a cui si mira sono:

- Dal campo di esperienza “il sé e l’altro”: sviluppa il senso dell’identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato; riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.
- Dal campo di esperienza “il corpo e il movimento”: prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l’uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all’interno della scuola e all’aperto.
- Dal campo di esperienza “immagini, suoni, colori”: il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.

Si ipotizza che il percorso didattico venga avviato all’inizio dell’anno scolastico, rivolgendosi *in primis* al corpo docente ed ai genitori. Innanzitutto, si predispongono degli incontri di aggiornamento e formazione sulle tematiche di genere, dedicati agli/le insegnanti ed alle famiglie. Grazie a questi momenti si avrà l’occasione di introdurre la sensibilizzazione relativa agli stereotipi interiorizzati, ai modelli di ruolo sessisti ed all’importanza della parità. Ciò costituisce un’opportunità di avvicinare le agenzie educative formali e non, instaurando un dialogo tra scuola, padri e madri, in un’ottica di condivisione di buone pratiche da

attuare con bambini e bambine. Al contempo, il corpo docente ha occasione di confrontarsi e conoscere più a fondo il *background* familiare degli alunni e alunne. Le/gli insegnanti possono parallelamente avviare delle osservazioni in classe, sia sugli arredi e gli oggetti, sia sul gioco libero, al fine di analizzare l'ambiente e rilevare stereotipi. Riflettere sull'educazione al genere ha conseguenze su due fronti: da un lato, può costituire per i/le maestri/e uno stimolo per ripensare le proprie pratiche didattiche e progettare attività che si adattino ai bisogni specifici della propria sezione; dall'altro, può costituire la base per una scelta più oculata da parte dei genitori di libri, giochi e comportamenti agiti nei confronti dei/lle figli/e. Riunire insegnanti e famiglie può portare allo sviluppo di alleanze strategiche, basate sulla messa in comune di intenti educativi, conferendo coerenza alle azioni ed ai messaggi veicolati da entrambe le parti.

Per quanto riguarda l'intervento didattico con la sezione, esso è costituito da due moduli. Il primo riguarda delle attività di psicomotricità che possono aver principio già a partire dall'inizio dell'anno, il secondo riguarda un ciclo di letture di albi illustrati, alle quali sono legati dei laboratori e dei giochi. Si stabilisce di avviare il quest'ultimo modulo durante la seconda metà dell'anno scolastico. Si può considerare di iniziare il percorso nel mese di marzo e portarlo avanti fino a giugno. I temi principali su cui si intende lavorare sono la decostruzione degli stereotipi sul maschile e sul femminile, l'identità personale, lo schema corporeo, l'alfabetizzazione emotiva, le aspirazioni per il futuro e il miglioramento del rispetto tra pari, sviluppando le relazioni di amicizia. Le attività progettate si avvalgono di metodologie efficaci, riscontrate nelle progettazioni analizzate nel capitolo precedente, tra cui il *circle time*, il *role playing*, la psicomotricità, il *problem posing*, la didattica ludica, la riflessione guidata.

Modulo 1

Obiettivi specifici

Sviluppare la cooperazione all'interno della sezione; migliorare la consapevolezza corporea; incrementare relazioni di amicizia basate sul rispetto tra bambini e bambine.

Tempi e spazi

Questo modulo ha avvio ad inizio anno e comporta attività di psicomotricità da svolgere quotidianamente, per almeno 30 minuti al giorno. Per fare in modo che gli esercizi entrino nella *routine* della sezione, si prevede di continuare per tutto l'arco dell'anno. Le esperienze possono essere svolte sia all'interno della palestra della scuola, sia nel salone, sia nel cortile esterno, a seconda della presenza e della disponibilità degli spazi.

Svolgimento

Questo primo intervento consiste nel coinvolgimento dei bambini e delle bambine in esercizi ludico-motori, svolti quotidianamente. L'insegnante può decidere di far sperimentare una o più prove diverse, partendo da un esercizio conosciuto, per poi introdurne successivamente uno nuovo. È possibile iniziare con un *riscaldamento*, che la sezione già conosce e a cui è più abituata, così da scandire mentalmente e corporeamente l'avvio dell'attività. È fondamentale che quanto svolto possa essere realizzato e portato a buon fine mediante la cooperazione tra pari. Inoltre, è importante prevedere di volta in volta nei lavori a coppia uno scambio dei partecipanti, organizzando configurazioni maschio-maschio, femmina-femmina, femmina-maschio. Al termine dell'esperienza, si può pianificare un *circle time* su ciò che si è preferito e sulle impressioni suscitate. Inoltre, si può corredare l'attività motoria facendo realizzare rappresentazioni grafiche, accompagnate dalla verbalizzazione di chi ha terminato il disegno. Di seguito si descrivono alcuni esercizi ludici e psicomotori da poter attuare.

La zattera

Questa attività ludica vede impegnata l'intera sezione in un gioco di cooperazione, immaginazione ed astrazione. Muovendosi in uno spazio delimitato, i bambini e le bambine devono camminare tentando di tenere in equilibrio una zattera immaginaria. Per non affondare, è necessario che si guardino gli uni gli altri, controllando che le persone siano ben distribuite e non ci siano zone troppo vuote. Si può variare il gioco prevedendo diverse andature, partendo lentamente ed andando progressivamente ad aumentare la velocità. Mettendo un sottofondo musicale ed interrompendolo, si possono stabilire dei momenti di "stop" in cui si controllano le condizioni dell'imbarcazione. Questo esercizio può essere sfruttato come riscaldamento, per entrare ed ambientarsi nel nuovo *setting* di apprendimento.

L'orca assassina

In questa attività di cooperazione e *role playing* i bambini e le bambine impersonano una famiglia di pinguini. Il/la docente ha posto al suolo dei materassi che simboleggiano gli iceberg. Con una musica in sottofondo, i pinguini nuotano nello spazio, muovendosi ovunque fuorché sul ghiaccio. Quando la canzone si interrompe, è il segnale dell'arrivo dell'orca assassina, molto affamata e pericolosa per loro. I bambini e le bambine devono cercare di difendersi, riuscendo a stare tutti insieme sul ghiaccio. È fondamentale non trascurare nessuno, poiché se anche un solo pinguino non riesce a salvarsi, tutti gli altri muoiono per la tristezza. Andando avanti nel gioco la difficoltà aumenta, riducendo il numero di materassini.

Danza Movimento Terapia

Gli esercizi di Danza Movimento Terapia sono mirati all'acquisizione di maggior consapevolezza di sé ed al miglioramento dell'espressione corporea. Se ne propongono due tipologie: la kinesi sfera ed il gioco dello specchio.

La kinesfera

Il/la maestro/a organizza la sezione in cerchio, per svolgere un esercizio di esplorazione della propria kinesfera. Essa è costituita dalla sfera immaginaria che circonda il nostro corpo ed è grande quanto il maggior volume che ognuno è in grado di occupare. Si procede camminando in cerchio, cercando di allungare gli arti al massimo delle proprie capacità, attraverso movimenti grandi ed aperti. Successivamente, si prova ad occupare il minimo spazio possibile. Questi esercizi possono essere scanditi ed accompagnati da diversi sottofondi musicali strumentali.

Il gioco dello specchio

L'insegnante divide la sezione in coppie ed avvia una musica strumentale di sottofondo. I bambini e le bambine, posti l'uno di fronte all'altro, svolgono a turno dei movimenti a piacere. Il/la compagno/a di coppia deve muoversi in modo analogo, come se fosse uno specchio. I ruoli poi si invertono ed è la volta dell'altro/a compagno/a. Si può stabilire di impersonare animali o alberi mossi dal vento, prevedendo diverse intensità e tracce musicali.

Esercizi di fiducia

La sezione viene divisa in coppie o piccoli gruppi per lo svolgimento di prove di fiducia. Si enunciano di seguito alcuni esempi di esperienze da poter mettere in atto. Ogni volta è necessario prevedere lo scambio dei ruoli, di modo che entrambi i componenti sperimentino il guidare e l'essere condotti.

Si organizzano brevi percorsi, in cui l'uno guida l'altro che cammina bendato. Utilizzando dei materassini, si svolgono delle *cadute di fiducia*, in cui un/a bambino/a, lasciandosi andare giù, viene sostenuto dai compagni di gruppo. Un altro esercizio a coppia, consiste nel porsi in posizioni simmetriche ed inclinate, con l'obiettivo di rimanere in equilibrio bilanciando i propri pesi.

Percorsi di equilibrio legati agli albi

L'insegnante divide la sezione a coppie per lo svolgimento di tragitti ludico-simbolici, che rappresentano la trama dell'albo letto in classe. Vengono predisposti nella palestra dei percorsi, avvalendosi di strumenti come i birilli, i cerchi, i materassini, la palla. Si tratta di sentieri in cui è previsto lo stare in equilibrio, il rotolare, il superare ostacoli di diversa grandezza, il saltare. È importante essere in due, poiché alcuni passaggi necessitano obbligatoriamente della collaborazione di qualcuno per essere portati a termine. Premettendo una spiegazione, si ripercorre poi la storia realizzando il percorso, grazie all'aiuto del/lla proprio/a compagno/a.

Modulo 2

Come esplicitato nella premessa, si considera di avviare questa unità di apprendimento a partire dalla seconda metà dell'anno, prevedendo di svolgere un'attività ogni settimana. Si ipotizza una situazione ideale nella quale da settembre sia stata inserita nella *routine* scolastica il momento del postino, nel quale un/a incaricato/a si traveste da postino per leggere insieme delle lettere, che i bambini e le bambine possono inviare ai/lle compagni/e, facendole scrivere ai genitori o disegnando loro stessi. Inoltre, per quanto riguarda le letture degli albi illustrati, si considera di includere la presenza di padri e madri, che hanno la possibilità di recarsi volontariamente a scuola per leggere alla sezione.

Attività n.1 – *Una lettera da un extraterrestre*

Obiettivi specifici

Indagare sulla presenza di stereotipi sul maschile e sul femminile nell'immaginario infantile; confrontarsi ed esprimere le proprie opinioni rispettando il turno di parola.

Tempi: un'ora e mezzo.

Spazi: l'aula.

Svolgimento

Il/la postino/a incaricato/a del giorno trova nella cassetta della posta della sezione una strana lettera. In cerchio, osservando la busta e leggendone il contenuto, l'insegnante scopre che si tratta di una lettera di un extraterrestre, che è molto incuriosito dagli umani e vorrebbe tanto sapere che cosa sono i maschi e le femmine. Prende avvio un *circle time* nel quale i partecipanti espongono le proprie idee, così da rispondere alle richieste dell'alieno. Con la guida del/lla maestro/a, si pensa che sarebbe utile anche mostrare con dei disegni i maschi e le femmine, così da far capire bene al destinatario come sono fatti. Si realizzano delle rappresentazioni grafiche da aggiungere alla risposta, dividendo il foglio a metà e raffigurando da una parte un maschio e dall'altra una femmina. Durante l'attività il/la docente si pone con un atteggiamento non giudicante, registrando le idee emerse e constatando se emergono opinioni stereotipate.

Attività n.2 – Dubbi alieni sulle femmine

Obiettivi specifici

Avviare una decostruzione degli stereotipi sul femminile; riflettere e confrontarsi con punti di vista diversi, sviluppando il pensiero autocritico e rispettando la turnazione; migliorare la capacità di ascolto e comprensione durante la lettura di una storia; acquisire consapevolezza sulla propria identità e preferenze.

Tempi: 2 ore.

Spazi: l'aula.

Svolgimento

Prevedendo che sia emersa durante lo svolgimento dell'attività precedente, la presenza di qualche stereotipo di genere, si procede alla loro decostruzione, sia per mezzo delle repliche del corrispondente epistolare, sia con il supporto di una

riflessione guidata da parte dell'insegnante.

L'extraterrestre ha risposto alla lettera: ha alcune incertezze sulle femmine e pone ulteriori domande alla sezione. Le richieste sono atte ad insinuare il dubbio di aver sbagliato qualcosa nella descrizione del femminile, semplificando troppo il concetto attraverso categorizzazioni di genere. Si apre una riflessione guidata dal/la docente, in modo da ragionare sulle domande poste dall'alieno. Si procede con la lettura dell'albo *Io sono così*⁴⁷⁰, nel corso della quale il gruppo viene incoraggiato a indovinare chi è il/la protagonista. La storia si alterna tra “mi piace” e “non mi piace”, pronunciati da un anonimo personaggio, che svela la propria identità solo alle ultime battute. Si tratta di una bambina che ha interessi e passioni anticonvenzionali, rispetto ai preconcetti tradizionali. In secondo luogo, si riflette in cerchio sulla propria identità. I bambini e le bambine espongono a turno le attività che preferiscono e quelle che non piacciono loro. Successivamente, si rappresenta graficamente quanto emerso su di sé, dividendo un foglio in due sezioni “mi piace” e “non mi piace”. Una volta terminato il lavoro, avviene la verbalizzazione dell'elaborato con il/la maestro/a. I disegni possono essere inviati nella lettera di risposta per fornire all'amico alieno più informazioni su maschi e femmine della sezione.

Attività n.3 – Dubbi alieni sui maschi

Obiettivi specifici

Avviare una decostruzione degli stereotipi sul maschile; riflettere e confrontarsi con punti di vista diversi, sviluppando il pensiero autocritico e rispettando la turnazione;

⁴⁷⁰ Si fa riferimento all'albo illustrato, vincitore del Premio Andersen nel 2015, di DEGL'INNOCENTI F., FERRARA A., *Io sono così*, Settenove, Pesaro e Urbino 2014. Esso guida ad una decostruzione degli stereotipi sul femminile, presentando un personaggio misterioso e vivace che svelerà il proprio sesso solo alla fine della storia.

migliorare la capacità di ascolto e comprensione durante la lettura di una storia.

Tempi: 2 ore.

Spazi: l'aula.

Svolgimento

In cerchio viene letta la lettera di risposta dell'alieno, ha idee più chiare sulle femmine, ma nuovi dubbi sui maschi. Sorgono così ulteriori domande poste alla sezione dall'extraterrestre, atte a decostruire gli stereotipi sul maschile. A seguito di una discussione sulle questioni esposte dal corrispondente, si individuano nuove idee con cui dare spiegazioni e replicare. Si prosegue leggendo l'albo *Lunghicapelli*⁴⁷¹ ed aprendo un dibattito sul personaggio principale, attraverso domande stimolo poste dall'insegnante. Attraverso la tecnica dell'*assemblage*, i bambini e le bambine possono riprodurre il loro episodio preferito della storia. Tra i materiali a disposizione ci sono colla, forbici, stoffe e fili di lana, per ricreare la lunga chioma del protagonista.

Attività n.4 – *Lo specchio di me*

Obiettivi specifici

Migliorare la conoscenza dello schema corporeo; esercitare le capacità di lettura d'immagine; migliorare l'interazione con il gruppo dei pari e l'espressione corporea, esercitandosi in movimenti e schemi motori imitativi.

Tempi: 2 ore.

Spazi: la palestra o il giardino e l'aula.

Svolgimento

⁴⁷¹ Si fa riferimento all'albo di LACOMBE B., *Lunghicapelli*, EDT – Giralangolo, Torino 2016. Questo testo narra di Loris, un bambino che porta i capelli lunghi e per questo motivo viene preso in giro e chiamato "femmina". La narrazione conduce alla considerazione positiva delle differenze e delle diversità di ognuno, abbattendo lo stereotipo che i maschi debbano necessariamente avere i capelli corti.

Per ringraziare i bambini e le bambine di tutte le spiegazioni l'extraterrestre ha spedito un regalo: degli specchi e dei libri, di cui uno senza nessuna parola. In palestra o in giardino, seduti in cerchio, ci si appresta alla lettura di un albo ricevuto: *Mirror*⁴⁷². Si tratta di un *silent book* che pagina per pagina, viene letto dal gruppo. In questa occasione è la sezione che, interpretando il significato delle illustrazioni, spiega al/lla maestro/a il significato della storia. Si procede provando a drammatizzare quanto letto, attraverso il gioco dello specchio⁴⁷³. Successivamente, servendosi degli specchi avuti in regalo, si osserva la propria immagine, verbalizzando le proprie caratteristiche e decorando una piccola sagoma di cartoncino per autorappresentarsi. La sezione ha a disposizione fogli di giornale, carta velina di diversi colori, stoffe, bottoni ed altri materiali di recupero.

Attività n.5 – *Indovina chi*

Obiettivi specifici

Incrementare le interazioni e la stima reciproca tra compagni/e; migliorare la conoscenza dello schema corporeo; sviluppare uno spirito osservativo verso le caratteristiche, le diversità e peculiarità altrui, apprezzandone la ricchezza.

Tempi: 1 ora.

Spazi: la palestra.

Svolgimento

Ci si reca in palestra per svolgere delle attività ludiche. Il/la maestro/a anticipa alla sezione che se si presterà attenzione nella prima esperienza, sarà più facile vincere al gioco successivo. Divisi a coppie e seduti l'uno di fronte all'altro, si osserva il/la compagno/a. A turno si descrivono le caratteristiche fisiche del volto di chi si ha

⁴⁷² Si tratta del *silent book* di LEE S., *Mirror*, Corraini, Mantova 2003. Il disegno speculare della protagonista, posto al centro della doppia pagina, crea un vero e proprio specchio cartaceo, favorendo una riflessione sull'immagine corporea e sulle espressioni facciali.

⁴⁷³ Si fa riferimento al gioco di Danza Movimento Terapia sopracitato tra le attività del Modulo 1.

davanti, facendo anche un complimento o specificando qualcosa che si apprezza. In un secondo momento, l'insegnante mostra una per volta le piccole sagome create durante la lezione precedente. Guardando l'elaborato, la sezione ha il compito di verbalizzarne le caratteristiche e indovinare di quale compagno/a si tratta.

Attività n.6 – *Appena sveglio mi sento...*

Obiettivi specifici

Sviluppare l'alfabetizzazione emotiva, esprimendo e nominando gli stati d'animo e comprendendo come le emozioni accomunino le persone; migliorare la capacità di ascolto durante la lettura di un albo; sperimentare la drammatizzazione di una storia.

Tempi: 2 ore.

Spazi: la palestra e l'aula.

Svolgimento

In palestra, seduti in cerchio, l'insegnante legge un altro libro, donato alla sezione dall'extraterrestre: *Forte come un orso*⁴⁷⁴. In itinere, il/la docente pone domande al gruppo sul significato degli stati d'animo che l'albo presenta. In seguito, si sperimenta la drammatizzazione delle emozioni analizzate. Muovendosi nello spazio con una musica in sottofondo, il/la maestro/a enuncia uno stato d'animo. I bambini e le bambine pensano all'espressione facciale o al movimento che secondo loro rispecchia quell'emozione. Quando la musica cessa, ognuno si ferma nella modalità che ha immaginato. Spostandosi in aula, si avvia un *circle time*, condividendo con i/le compagni/e come ci si è sentiti appena svegliati quella mattina. Si conclude l'attività raffigurando lo stato d'animo descritto e

⁴⁷⁴ Si fa riferimento all'albo illustrato di STANGL K., *Forte come un orso*, Topipittori, Milano 2012. Questo testo presenta delle illustrazioni moderne che introducono molteplici stati d'animo differenti, associandoli a bambini e bambine, non tenendo conto degli stereotipi di genere tradizionali.

verbalizzando quanto rappresentato, al termine del lavoro.

Attività n.7 – *Travestirsi da grandi*

Obiettivi specifici

Indagare sulla presenza di stereotipi relativi alle professioni nei bambini e nelle bambine; sperimentare la drammatizzazione ed il *role playing*; arricchire l'immaginario infantile sul proprio futuro, presentando un'ampia gamma di possibilità di scelta.

Tempi: 2 ore.

Spazi: l'aula.

Svolgimento

Gli ultimi due libri regalati dall'extraterrestre sono legati con un cartoncino, su cui è scritta la domanda: "Che cosa volete fare da grandi?" Partendo da questo stimolo, l'insegnante apre un momento di *circle time*, nel quale ogni partecipante risponde secondo i propri desideri. Ci si addentra quindi nella lettura dell'albo *Cosa faremo da grandi? Prontuario di mestieri per bambine e bambini*⁴⁷⁵. Il/la docente pone domande stimolo controllando la conoscenza e la comprensione di queste professioni da parte del gruppo. Vengono poste domande per indagare se qualcuno sia stato particolarmente colpito dalla scoperta di qualche nuovo mestiere. Si prosegue con la lettura di qualche breve poesia, estratta dal libro *Quante tante donne. Le pari opportunità spiegate ai bambini* di Anna Sarfatti⁴⁷⁶. Le poesie

⁴⁷⁵ Si fa riferimento all'albo illustrato di BIEMMI I., TERRANERA L., *Cosa faremo da grandi? Prontuario di mestieri per bambine e bambini*, Settenove, Pesaro e Urbino 2015. Attraverso illustrazioni di grande dimensione, questo testo presenta una carrellata di mestieri, posti nei panni di personaggi maschili e femminili in un'ottica di rovesciamento degli stereotipi di genere.

⁴⁷⁶ Si fa riferimento al testo SARFATTI A., *Quante tante donne. Le pari opportunità spiegate ai bambini*, Mondadori, Milano 2009. In questo libro, attraverso poesie originali, l'autrice presenta alcune particolari professioni svolte da personaggi femminili, scardinando l'immaginario tradizionale sul ruolo della donna.

possono essere poste sotto forma di indovinello, lasciando liberi i bambini e le bambine di avanzare ipotesi sul mestiere di cui si sta parlando. Successivamente, il/la docente, chiamando un paio di bambini per volta, dice loro a bassa voce una professione da mimare, che la sezione deve tentare di indovinare. Al termine dell'attività ludica, il/la maestro/a mostra i nuovi travestimenti predisposti nell'angolo della vestizione, invitando il gruppo a provarli ed utilizzarli se lo desiderano durante il gioco libero.

Conclusioni

Al termine di questo lavoro, è opportuno evidenziare alcune considerazioni finali scaturite dalla ricerca. Innanzitutto, esaminando la bibliografia di riferimento ed il quadro sociale attuale, risulta assai valida la conduzione di progetti didattici di educazione al genere. Esistono chiare motivazioni pedagogiche a sostegno di questo tipo di percorsi, da attuare preferibilmente fin dalla prima infanzia, quando ancora i preconcetti non sono totalmente radicati. Affinché gli interventi siano proficui, è da prediligere il coinvolgimento dei bambini e delle bambine, del corpo docente e delle famiglie. Gli alunni e le alunne hanno così la possibilità di sviluppare un'identità aperta e non limitata dai modelli di ruolo maschili e femminili. Inoltre, le attività di promozione della parità producono un miglioramento della relazione ed un maggior rispetto all'interno della classe/sezione. Aggiornarsi sulle differenze di genere costituisce per gli/le insegnanti un'opportunità di perfezionare il linguaggio ed i propri atteggiamenti, riflettendo sulle pratiche didattiche messe in atto. Queste iniziative permettono al corpo docente di selezionare con più cura libri di testo e di lettura di qualità e promuovere un orientamento formativo e professionale slegato dagli stereotipi. Si configurano assai utili gli interventi che promuovono una graduale autonomia dei maestri e delle maestre, incoraggiando l'ideazione di progettazioni mirate alla parità di genere. È da mettere in luce l'efficacia delle metodologie attive, quali idonei strumenti a cui attingere per la conduzione di attività in ottica di genere. L'inclusione delle famiglie è decisamente valida poiché, oltre a permettere una maggior partecipazione alla vita scolastica, promuove una revisione dei metodi educativi, così da sviluppare una coerenza ed una condivisione di intenti tra le diverse agenzie formative. Prevedere progetti pluriennali aumenta le probabilità di raggiungere gli obiettivi prefissati, dando modo di proseguire ed approfondire i temi in questione per tutto il percorso

formativo. L'analisi di queste esperienze e il loro approfondimento tramite le interviste ha consentito di registrare anche alcune criticità. *In primis*, si nota che nella quasi totalità dei casi gli stereotipi di genere siano tutt'oggi una solida realtà nell'immaginario di bambini e bambine, già dalla fascia d'età 3 – 6. Inoltre, si constata che nell'ultimo decennio siano aumentate le opposizioni da parte delle famiglie, e più raramente degli/le insegnanti, verso questo tipo di progetti. Talvolta queste resistenze ideologiche sono così rigide da portare all'uscita della scuola dall'iniziativa. Risulta opportuno avviare un dialogo, così da promuovere da un lato una sensibilizzazione, dall'altro un confronto tra i vari enti educativi. Ciò è fondamentale per migliorare il rapporto scuola-famiglia ed incrementare la fiducia verso le pratiche didattiche del sistema di istruzione. Infine, sarebbe auspicabile una revisione della normativa, che ponesse la parità di genere tra gli obiettivi espliciti dell'educazione. Sarebbe positivo che le *Indicazioni Nazionali* dedicassero maggior attenzione all'educazione alla cittadinanza, stabilendo nuovi traguardi per lo sviluppo delle competenze che guardino all'eliminazione degli stereotipi di genere, al rispetto delle diversità, allo svincolamento dai modelli tradizionali.

Bibliografia

1. Saggi critici

ABBATECOLA E., STAGI L., *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'Infanzia*, Rosenberg & Sellier, Torino 2017.

ALONSO L. E., *La mirada cualitativa en sociología*, Fundamentos, Madrid 1998.

BARBAROSA V., BIEMMI I., BOLOGNESI V., FRANCIS V., PILERI A., *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2018.

BESEGGI E., TELMON V., (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

BIAGIOLI R., *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori Editore, Milano 2015.

BIAGIOLI R., *L'autobiografia nei contesti della formazione*, in L. BINANTI, S. COLAZZO, M. PICCINNO, S. ULIVIERI (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. 1079 – 1081.

BIAGIOLI R., *Narrazione e racconto di sé: dall'incontro alla relazione*, in: D. LICATA, V. ONGINI (a cura di), *La scuola aperta sul mondo, Costruttori di ponti 4*, Tau Editrice, Todi 2019, pp.193 – 202.

BICHI R., *Il trattamento del testo parlato*, in “Studi di Sociologia”, Dicembre, 2000, pp.387 – 400.

BICHI R., *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

BICHI R., *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2007.

BIEMMI I., *Sessi e sessismo nei testi scolastici. La rappresentazione dei generi nei libri di lettura delle elementari*, Commissione Regionale Pari Opportunità della Toscana, Firenze 2006.

BIEMMI I., *Bambini, bambine e condizionamenti di genere*, in T. ZAPPATERA, R. BIAGIOLI (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa 2010.

BIEMMI I., *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino 2010.

BIEMMI I., *Educare alla parità: proposte didattiche per orientare in ottica di genere*,

Edizioni Conoscenza, Roma 2012.

BIEMMI I., CHIAPPELLI T., (a cura di), *Verso una cittadinanza di genere e interculturale. Riflessioni e buone prassi nella Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*, Centro stampa del Consiglio Regionale della Toscana, Firenze 2013.

BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2016.

BONOMO B., *Voci della memoria, l'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Carocci, Roma 2013.

BURR V., *Psicologia delle differenze di genere*, il Mulino, Bologna 2000.

CAPPERUCCI D., *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione Europea in materia di istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.

CECCATELLI G., PANERAI A., TIRINI S., (a cura di), *Orizzonti di genere: sperimentazioni multidisciplinari su un concetto in evoluzione*, ETS, Pisa 2012.

CECCHI M., *Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell'identità di genere in una scuola dell'infanzia e primaria*, in S. ULIVIERI (a cura di), *Educazione al femminile: una storia da scoprire*, Guerini scientifica, Milano 2007.

CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna 1999.

COVATO C., ULIVIERI S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2001.

DATO D., DE SERIO B., LOPEZ A. G., *La formazione al femminile: itinerari storico-pedagogici*, Progedit, Bari 2015.

DELLO PREITE F., *Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti*, in "Formazione & Insegnamento", a. XI, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

DELLO PREITE F., *Educazione di genere e formazione dei talenti. Nuove sfide per la scuola del XXI secolo*, in "Formazione & Insegnamento", a. XVI, Pensa Multimedia, Lecce 2018.

DELLO PREITE F., *Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze. Contesti educativi e famiglie in dialogo*, in "Pedagogia Oggi", a. XVII, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2019.

DONÀ A., *Genere e politiche pubbliche. Introduzione alle pari opportunità*, Bruno Mondadori, Milano 2007.

ERLANDSON D. A. et al., *Doing Naturalistic Inquiry*, Sage Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi 1993.

FEDELI V., *Basta stereotipi*, in "Leggendaria", a. XIX, n.110, 2015.

- FERRAROTTI F., *La storia e il quotidiano*, Laterza, Roma e Bari 1986.
- FIERLI E., FRANCHI G., LANCIA G., MARINI S., *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Settenove, Pesaro e Urbino 2015.
- FREGONA R., QUARANTI C., *Maschi contro femmine? Giochi e attività per educare bambini e bambine oltre gli stereotipi*, Erikson, Trento 2011.
- GELLI B., *Psicologia della differenza di genere: soggettività femminili tra vecchi pregiudizi e nuova cultura*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- GIANINI BELOTTI E., *Sessismo nei libri per bambini*, Edizioni Dalla Parte delle Bambine, Milano 1978.
- GIANTURCO G., *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2004.
- GOFFMAN E., *Forme del parlare*, il Mulino, Bologna [ed. orig. 1981] 1987.
- GUERRINI V., *Educazione e differenza di genere, una ricerca nella scuola primaria*, ETS, Pisa 2017.
- GUETTA S., *Educare a un mondo futuro, alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- HÉRITIER F., *Dissolvere la gerarchia: Maschile e femminile*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- ISIDORI M. V., *Ambivalenze nell'educazione dell'identità femminile. Linee di sviluppo per la didattica di genere*, in "Studi sulla formazione", a. XI, n.2, 2008, pp.59 – 68.
- KANIZSA S., *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. MANTOVANI, E. GATTICO, (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 2000.
- LEONELLI S., *Sulla necessità di continuare a indagare il genere nelle scuole e nei servizi educativi*, in "Infanzia", n.5, 2009, pp.346 – 350.
- LEONELLI S., *Educare alla costruzione dell'identità di genere in adolescenza. Studi e ricerche nel contesto italiano*, in C. ALBANESI, S. LORENZINI (a cura di), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*, Clueb, Bologna 2011.
- LOPEZ A. G. (a cura di), *Decostruire l'immaginario femminile: percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, ETS, Pisa 2017.
- LOPEZ A. G., *Il ruolo delle discipline nell'educazione di genere*, in L. BINANTI, S. COLAZZO, M. PICCINNO, S. ULIVIERI, *Scuola Democrazia Educazione. Formare a una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.

LOPEZ A. G., *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS, Pisa 2018.

MACINAI E. *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa 2006.

MANTOVANI S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 2000.

MARONE F. (a cura di), *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione femminile tra passato, presente e futuro*, Liguori, Napoli 2012.

MARONE F., *Women and work. A gender orientation to generate generative action*, in B. MERRIL, M. TERESA PADILLA-CARMONA, J. GONZÁLEZ-MONTEAUGUDO (a cura di), *Higher Education, Employability and transitions to the labour market*, EMPLOY Project & University of Seville, Seville 2018.

MARONE F., OLIVERIO S., STRIANO M., VITTORIA P., *L'educazione del cittadino planetario*, in atti del Seminario "Cittadini di un pianeta intelligente. Quali saperi per la civiltà terrestre", Firenze 2018.

MARONE F., *Educational tools on the violence against women in Italian society*, in E. LOPEZ MENESES, F. M. SIRIGNANO, M. REYES TEYEDOR, M. CUNZIO, J. GOMÉZ GALÀN (a cura di), *European Innovations In Education: Research Models And Teaching Applications*, Afoe, Seville 2017.

MAROSTICA F., *Lo sguardo di Venere. Orientamento formativo o Didattica orientativa/orientante per la costruzione di competenze orientative di base*, Labanti e Nanni, Bologna 2011.

MARRADI A., *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*, Carocci, Roma 2005.

MEAD G. H., *Mente, sé e società*, Ed. Universitaria, Firenze [ed. orig. 1934] 1966.

MONACI M. G., *Alle bambine piacciono le bambole, ai bambini le macchinine... o no? Il ruolo dei giocattoli nella differenziazione di genere*, in "Psicologia clinica dello sviluppo", a. XVI, n.3, 2012, pp. 453-479.

MORIN E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

MUSI E., *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*, FrancoAngeli, Milano 2008.

MUSI E., *Quando gli adulti sono donne: potenzialità didattiche e processi partecipativi*, in A. ARIOLI (a cura di), *Mondi che si incontrano in una stanza: l'esperienza del progetto "Insieme e autonomia" donne*, FrancoAngeli, Milano 2015.

NESTI R., *La corruzione del ludico: un rischio di oggi e un'emergenza educativa. Riflessioni pedagogico-didattiche*, in "Studi sulla Formazione", vol. 16, University

Press, Firenze 2013.

PACE R., *Maestri e maestre di democrazia? L'impegno e le responsabilità pedagogiche*, in R. BIAGIOLI, T. ZAPPATERRA (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa 2010.

PACE R., *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*, FUP, Firenze 2010.

PADOAN I., SANGIULIANO M. (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008.

PATTON M. Q., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi 1990, 2001.

PIAZZA M. (a cura di), *Questo esperimento deve essere fatto. E lo sarà. Bambine e bambini: percorsi di educazione alla differenza di genere*, Edizioni Junior, Bergamo 2010.

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

PIUSSI A. M., *Due sessi, un mondo. Educazione e pedagogia alla luce della differenza sessuale*, Quiedit, Verona 2008.

PRIULLA G., *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, FrancoAngeli, Milano 2013.

PUGGELLI F. R., *Stereotipi di genere e bambini*, in *Quando la comunicazione è attenta al genere*, Collana Comunicazione Sociale, Volume I, Fondazione Pubblicità Progresso, 2014.

SANTELLI L., ULIVIERI S. (a cura di), *Genere e educazione*, in "Studium educationis", numero monografico, CEDAM, Padova 2003.

SERRA C., *Rosa e azzurro. Genere, differenza e pari opportunità nella scuola*, Rosenberg & Sellier, Torino 2003.

SEVESO G. (a cura di), *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2017.

ULIVIERI S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini scientifica, Milano 2007.

ULIVIERI S. (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996.

ULIVIERI S., *Donne insegnanti, identità professionale e relazioni educative di genere*, in L. SANTELLI, S. ULIVIERI (a cura di), *Scuola e educazione*, cit. pp.391 – 403.

ULIVIERI S., BINANTI L., COLAZZO S., PICCINNO M. (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*,

Pensa Multimedia, Lecce 2018.

VENERA A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*, edizioni Junior, Bergamo 2014.

WOLLESTONECRAFT M., *I diritti delle donne*, Editori Riuniti, Roma [ed. orig. 1792] 1977.

2. Volumi di letteratura per l'infanzia relativi a genere e educazione

AERTSSEN K., *La regina dei baci*, Babalibri, Milano 2007.

ALEMAGNA B., *I cinque malfatti*, Topipittori, Milano 2014.

BIEMMI I., TERRANERA L., *Cosa faremo da grandi? Prontuario di mestieri per bambine e bambini*, Settenove, Pesaro e Urbino 2015.

CINQUETTI N., VIGNALE S., *Salverò la principessa*, Lapis, Roma 2008.

DEGL'INNOCENTI F., FERRARA A., *Io sono così*, Settenove, Pesaro e Urbino 2014.

DELACROIX C., ZOLOTOW C., *Una bambola per Alberto*, EDT – Giralangolo, Torino 2014.

DI LAURO M., VEZZOLI G., *Mi piace Spiderman... e allora?*, Settenove, Pesaro e Urbino 2014.

GIUSTINI L., *Il re che non voleva fare la guerra*, EDT – Giralangolo, Torino 2015.

LACOMBE B., *Lunghicapelli*, EDT – Giralangolo, Torino 2016.

LEE S., *Mirror*, Corraini, Mantova 2003.

LE HUCHE M., *Ettore l'uomo straordinariamente forte*, Settenove, Pesaro e Urbino 2014.

LIONNI L., *Piccolo blu e piccolo giallo*, Babalibri, Milano [ed. orig. 1959] 2015.

LORENZONI C., PACE P., *Mia mamma guida una balena*, Lapis, Roma 2017.

MASINI B., MONTANARI D., *Bambini di tutti i colori*, Fabbri Editori, Milano 1999.

MUNSCH R., *La principessa e il drago*, EDT – Giralangolo, Torino 2014.

PITZORNO B., *Extraterrestre alla pari*, Einaudi Ragazzi, Trieste [ed. orig. 1979] 2003.

PUYBARET É., *Il grande libro dei mestieri*, EDT – Giralangolo, Torino 2014.

REGUERA R. D., *C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa?*, Settenove, Pesaro e Urbino 2013.

ROVEDA A., *Il trattore della nonna*, EDT – Giralangolo, Torino 2014.

SARFATTI A., *Quante tante donne. Le pari opportunità spiegate ai bambini*, Mondadori, Milano 2009.

STANGL K., *Forte come un orso*, Topipittori, Milano 2012.

TURIN A., *Una fortunata catastrofe*, Motta junior, Milano 2000.

TURIN A., *Yasmine*, Centro Studi e Documentazione Pensiero Femminile, Torino 2003.

TURIN A., *Il gomitolo bianco*, Valente, Torino 2004.

TURIN A., *La giubba rattoppata*, Valente, Torino 2004.

TURIN A., *Rosaconfetto e altre storie*, Motta junior, Milano 2009.

Sitografia

<http://www.scosse.org/educare-alle-differenze-rete-nazionale/>. Consultato in data 6/7/2019.

[file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Scuola%20e%20genere%20-%20percorsi%20di%20crescita%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Scuola%20e%20genere%20-%20percorsi%20di%20crescita%20(1).pdf) consultato in data 6/7/2019.

<https://www.comune.siena.it/La-Citta/Istruzione/Infanzia/Scuole-dell-infanzia-comunali/Quali-e-dove/Raggio-di-sole> consultato in data 28/6/2019.

<http://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:legge:2009-04-02;16&pr=idx,0;artic,1;articparziale,0> consultato in data 28/6/2019.

<http://www.enciclopediadelledonne.it/biografie/adela-turin/> consultato in data 28.6.2019 http://www.arcosricerca.it/Lavori/step/rapporto_ricerca.pdf consultato in data 6/7/2019.

<http://www.udinazionale.org/Statuto.html> consultato in data 29/6/2019.

<https://www.archivioudisiena.it/associazione-archivio-udi-siena/chi-siamo/> consultato in data 29/6/2019.

<http://www.comune.collevaldelsa.it/vivere-la-citta/servizi-al-cittadino/politiche-sociali/pari-opportunita#> consultato in data 30/6/2019.

<http://terzosettore.comune.siena.it/burt-dettaglio/3866> consultato in data 30/6/2019.

<http://www.valledelsole-casole.org/chi-siamo/> consultato in data 30/6/2019.

<http://www.lalut.org/chi-siamo/> consultato in data 30/6/2019.

<https://ateliervantaggiadonna.wordpress.com/who-we-are-2/> consultato in data 30/6/2019.

<http://www.provincia.siena.it/var/prov/storage/original/application/147971dc68b089b8220fec8da7025de1.pdf> consultato in data 1/7/2019.

http://www.comprensivo1poggibonsi.it/images/PTOF_FEBBRAIO2019-1.pdf consultato in data 13/7/2019.

[file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/PTOF%20%20nuovo%202017-2018%20definitivo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/PTOF%20%20nuovo%202017-2018%20definitivo%20(1).pdf) consultato in data 13/7/2019.

<https://www.impariascuola.it/> consultato in data 20/7/2019.

<http://ww2.raccontidifata.com/2013/10/la-nascita-del-mondo-mito-adjaghana.html> consultato in data 25/8/2019.

<http://italian.cri.cn/chinaabc/chapter16/chapter160105.htm> consultato in data 25/8/2019.

<http://ilcrepuscolo.altervista.org/php5/index.php?title=Luonnotar> consultato in data 25/8/2019.

<https://www.actionaid.it/informati/notizie/giornata-mondiale-contro-la-violenza-sulle-donne-actionaid-italia> consultato in data 26/8/2019.

[file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Temp/Temp1_LEIC85400V-201922-201819-20190201%20\(1\).zip/LEIC85400V-201922-201819-20190201.pdf](file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Temp/Temp1_LEIC85400V-201922-201819-20190201%20(1).zip/LEIC85400V-201922-201819-20190201.pdf) consultato in data 26/8/2019.

<https://www.comune.modena.it/memo/chi-siamo> consultato in data 5/9/2019.

<http://www.maschileplurale.it/info/> consultato in data 5/9/2019.

<https://www.impariascuola.it/sites/default/files/scuola/allegati/risultati/Classi%204%5EAB%20-%20ORNAGO.pdf> consultato in data 5/9/2019.

<https://www.provincia.pv.it/it/pari-opportunita-2/735-progettare-la-parita-in-lombardia-2012/2440-qprogettare-la-parita-in-lombardia-2012q.html> consultato in data 5/9/2019.

<http://www.regione.piemonte.it/governo/bollettino/abbonati/2003/19/siste/00000100.htm> misura E1 del progetto in Piemonte consultato in data 18/9/2019.

http://www.comune.torino.it/politichedigenere/po/po_attivita/po_progetti/quante-donne-puoi-diventare-nuovi-modelli-per-bamb.shtml consultato in data 18/9/2019.

<http://www.poliedra.it/IMP/index.php/contatti> consultato in data 19/9/2019.

<http://www.savoirs.essonne.fr/sections/ressources/sites-web/resource/du-cote-des-filles/?cHash=1edfa669405a4ac2f51378fa4101475b> consultato in data 19/9/2019.

https://data.bnf.fr/fr/13323699/association_europeenne_du_cote_des_filles/ consultato in data 19/9/2019.

http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/analisi_vigliani.pdf consultato in data 19/9/2019.

<http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf> consultato in data 19/9/2019.

<http://www.pensierofemminile.org/chi-siamo> consultato in data 19/9/2019.
<http://www.comune.torino.it/iter/iniziative/estate-ragazzi.shtml> consultato in data 19/9/2019.

http://www.comune.torino.it/cultura/biblioteche/ricerche_cataloghi/pdf/bibliografie/narrativatemgenere.pdf consultato in data 23/9/2019.

<https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/06198dl.htm> consultato in data 24/9/2019.

<http://comprensivodolianova.vargiuscuola.it/attachments/article/830/PTOF%202016-19%20-DOLIANOVA.pdf> consultato in data 24/9/2019.

<https://francescafadda.com/> consultato in data 25/9/2019.

<https://mailcieloesemprepublu.wordpress.com/> consultato in data 28/9/2019.

<https://www.regione.lombardia.it/wps/portal/istituzionale/HP/DettaglioBando/servizi-e-informazioni/enti-e-operatori/sistema-sociale-regionale/pari-opportunita/progettare-parita-2019/progettare-parita-lombardia-2019> consultato in data 28/9/2019.

<http://www.didonne.it/normativa/accordo-di-genere-2014/progetti/Storie%20di%20un%20altro%20genere-scuole%20primarie.pdf> consultato in data 28/9/2019.

http://www.arciarezzo.it/?page_id=40 consultato in data 30/9/2019.
<http://sognisegnidisegni.blogspot.com/p/ig-chi-sono.html> consultato in data 30/9/2019.

<https://giocodelrispetto.org/school-edition/> consultato in data 30/9/2019.

http://www.ilgiornale.it/sites/default/files/documenti/1426079229-IL%20GIOCO%20DEL%20RISPETTO_Manuale%20Schede%20di%20gioco_slim.pdf consultato in data 30/9/2019.

http://www.ilgiornale.it/sites/default/files/documenti/1426079229-IL%20GIOCO%20DEL%20RISPETTO_Linee%20Guida%202_slim.pdf consultato in data 30/9/2019.

<https://www.goap.it/chi-siamo/> consultato in data 1/10/2019.

<https://www.casainternazionaledonnetrieste.org/chi-siamo/> consultato in data 1/10/2019.

https://www.puppenfesten.it/wp-content/uploads/2019/05/zaff_scheda.pdf consultato in data 6/10/2019.

<http://www.afolmet.it/index.php/chi-siamo/> consultato in data 7/10/2019.

<https://www.maschileplurale.it/> consultato in data 8/10/2019.

http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/7568GENDER_EDU_OUTCO.pdf consultato in data 8/10/2019.

<https://miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-risultati-dell-indagine-sull-insegnamento-e-l-apprendimento-ocse-talis-2018> consultato in data 13/9/2019.
<http://lenove.org/newsite/wp-content/uploads/2017/07/Italia-CEDAW-Rapporto-Ombra.pdf> consultato in data 13/12/2019.

<http://old.pariopportunita.regione.marche.it/Portals/0/eventi/programma%2026-27-28%20settembre%202015%20Milano.pdf> consultato in data 13/9/2019.
<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=itn> consultato in data 14/9/2019.

<http://www.indire.it/progetto/eurydice/> consultato in data 10/9/2019.
<https://www.aics.gov.it/home-ita/settori/obiettivi-di-sviluppo-sostenibile-sdgs/> consultato in data 12/10/2019.

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:204:0023:0036:it:PDF> consultato il 12/10/2019.

[file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Risoluzione%20U.E.%2012%20marzo%202013%20Stereotipi%20di%20genere%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/39328/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Risoluzione%20U.E.%2012%20marzo%202013%20Stereotipi%20di%20genere%20(1).pdf) consultato il 12/10/2019.

<http://www.pariopportunita.gov.it/dipartimento/competenze/> consultato in data 12/10/2019.

<https://www.mdgmonitor.org/> consultato in data 12/10/2019.

http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf consultato in data 12/10/2019.

Appendice 1

Documentazione dei progetti

In questa Appendice si riportano alcune documentazioni integrali e rimandi online relativi ai progetti descritti nel Capitolo II, secondo l'ordine in cui sono stati esposti.

Progetti in Toscana

Scuola e genere, percorsi di crescita, Costalpino (Siena).

Differenza di genere e ruoli sociali uomo-donna

di Ilaria Franceschini

Durante l'anno scolastico 2010/2011 presso la Scuola dell'Infanzia Comunale "Raggio di sole" di Siena è stato realizzato un Percorso-indagine inerente la costruzione sociale dell'identità di genere e i modelli di ruolo maschile e femminile. Il lavoro è nato dall'iniziativa del progetto "Crescere insieme. Occasioni formative per genitori e educatori" del Comune di Siena, attivato nell'anno scolastico 2010-2011 presso le scuole dell'Infanzia comunali. In particolare è stata stimolante la riflessione scaturita durante i sei incontri formativi nei quali si è potuto analizzare criticamente il ruolo svolto dai prodotti e dalle rappresentazioni medialiali destinate all'infanzia nel processo di socializzazione all'identità di genere.

Ispirate da questi incontri formativi, le insegnanti della scuola d'infanzia Raggio di sole, di cui faccio parte, in accordo con la responsabile pedagogica del Comune di Siena, hanno deciso di verificare l'immaginario infantile dei bambini e delle bambine frequentanti la scuola per poter per capire come stanno costruendo la loro identità di genere.

Come corpo insegnanti ci siamo posti anche un altro obiettivo, cioè quello di proporre ai bambini e alle bambine della nostra scuola ambiti, spazi, tempi e modalità di crescita che non risentano a priori di un discorso stereotipato in base a differenze di genere codificate a vari livelli né di confini che possano pre-

cludere ai bambini e alle bambine la possibilità di scelta nel gioco e nelle dinamiche relazionali. Ci siamo proposti di aiutare i bambini e le bambine a far emergere la consapevolezza del proprio sé e del proprio genere attraverso la valorizzazione delle loro azioni e dei comportamenti propositivi.

Infine abbiamo voluto coinvolgere anche i genitori in questa esperienza, in tutte e due le fasi, sia nell'indagine sia nell'attività di analisi degli stereotipi di genere, nel tentativo di far loro prendere consapevolezza dell'importanza del ruolo svolto nella creazione di modelli di genere nei piccoli sia agendo direttamente in un certo modo (es. acquistare abiti rosa alle femminucce e abiti blu ai maschietti) sia come elemento correttore di messaggi inidonei a cui i nostri piccoli vengono quotidianamente sottoposti dai media e più in generale dalla società.

Per sondare l'eventuale presenza di stereotipi di genere nell'immaginario infantile abbiamo ritenuto opportuno attivare il percorso didattico partendo da un' iniziale indagine esplorativa sulle idee e sulle convinzioni dei/le bambini/e relativamente alla differenza di genere, ai modelli di ruolo maschile/femminile e alla differenza di significato tra i termini "Maschio" e "Femmina". Abbiamo proposto loro uno spunto di riflessione attraverso precise domande-stimolo presentate sotto forma di "intervista" in modo da creare un contesto comunicativo di confronto e riflessione critica condivisa con il gruppo.

Sezione Colibri

sezione eterogenea per età composta da 25 alunni
di cui 15 femmine e 10 maschi

Durante l'assemblea del mattino introduciamo l'argomento: "Maschi e Femmine" cercando di individuare e definire i principali tratti caratteristici che li connotano e contraddistinguono tipicamente. Viene attivato un contesto di comunicazione circolare ("Circle-Time") nel quale i bambini e le bambine sono stimolati ad esprimere liberamente, per associazione di idee, tutto ciò che a loro viene in mente quando sentono pronunciare queste due parole in modo da comprendere anche quali peculiari tratti, caratteristiche fisiche e qualità morali attribuiscono rispettivamente loro.

I bambini e le bambine nel fornire risposte si basano sui modelli di ruolo personificati dai loro genitori e sulle personali esperienze di vita quotidiana direttamente vissute all'interno dell'ambiente familiare di provenienza¹.

Dalla conversazione di gruppo emerge che la maggior parte dei presenti sono comunemente concordi nel ritenere che i maschi sono forti e muscolosi e le femmine sono brave, belle, gentili e senza muscoli. I maschi generalmente "lavorano fuori casa" mentre le femmine "fanno le faccende" (cioè i lavori domestici) e sono le principali responsabili nella gestione del ménage familiare. Le bambine preferiscono giocare con le Winx, e Bloom mentre i maschietti prediligono i Gormiti, i Bakugan, Ben 10 e i giochi motori come il fare la lotta o giocare a calcio.

Dopo aver permesso ai bambini di riflettere, elaborare ed esprimere verbalmente le loro opinioni sul tema in un contesto di attiva comunicazione e di confronto critico, ci dirigiamo nella stanza polifunzionale della nostra scuola dove è presente un ambiente particolarmente accogliente e funzionale alla libera espressione motoria.

In questa ampia "Stanza Magica", ci accingiamo ad eseguire semplici giochi motori di discriminazione percettiva e riconoscimento sensoriale dei singoli segmenti dello schema corporeo cantando insieme filastrocche e canzoncine ritmate sul corpo umano che ci permettono di individuare e discriminare le

25

¹ Il modello educativo genitoriale costituirà la base fondamentale sulla quale si strutturerà poi il loro "immaginario di genere". Le interazioni con gli adulti di riferimento (genitori, insegnanti, ecc.) e le pressioni socioculturali, strutturano nei bambini e nelle bambine ruoli sociali, modelli sociali di genere, percezioni ed immagini di sé destinati ad influenzare anche il futuro sviluppo multidimensionale della personalità infantile. Proprio per questo il consolidamento della propria identità sessuale e la percezione della differenza di genere non possono essere considerati un fatto prettamente biologico-naturalistico, ineluttabile, bensì eventi fortemente influenzati anche dai modelli educativi familiari, da condizionamenti storici socio-culturali e dalle proiezioni affettive che l'ambiente adulto riserva all'immaginario infantile

diverse parti anatomiche del nostro corpo, che verranno menzionate singolarmente e dovranno poi essere riconosciute dai bambini e dalle bambine.

Dopo facciamo il "Gioco dello Specchio", un gioco finalizzato a favorire il graduale sviluppo ed il progressivo consolidamento dello schema corporeo nei bambini e nelle bambine. Ci disponiamo seduti sul pavimento formando un cerchio, a coppie un bambino ed una bambina alla volta vengono invitati ad alzarsi in piedi e ad avvicinarsi rispettivamente a specchi tridimensionali posizionali di fronte a loro. I protagonisti del gioco dopo un'accurata fase iniziale di attenta osservazione allo specchio dovranno poi procedere con il descrivere la propria immagine corporea riflessa in tutte le sue molteplici caratteristiche costitutive e successivamente anche quella del/lla rispettivo/a compagno/a di gioco, sottolineando le somiglianze e differenze riscontrate.

Poi abbiamo fatto un altro gioco senso-percettivo: i bambini sono seduti sul pavimento, un bambino alla volta viene bendato dall'insegnante e affidandosi alla percezione tattile dovrà riconoscere toccando ad occhi chiusi il compagno/a che verrà chiamato/a dalla maestra. Questi semplici giochi motori e senso-percettivi si rivelano funzionali al promuovere la capacità dei bambini di elaborare mentalmente in forma astratta l'immagine della propria ed altrui fisicità maturando ed interiorizzando correttamente lo "Schema corporeo"² e l'"Immagine Corporea" propria e degli altri.

Dopo aver fatto questo gioco che ha consentito il diretto confronto tra le immagini della "fisicità" dei bambini e delle bambine, giungiamo alla conclusione che, al di là delle particolari caratteristiche fisiche personali, la differenza vera e fondamentale tra il corpo maschile e quello femminile è di carattere biologico-naturale, deriva cioè da una diversa conformazione anatomico-fisiologica degli organi genitali e dell'apparato riproduttivo perché "le donne hanno la passerotta e i maschietti il pisellino".

Poi proponiamo ai bambini e alle bambine di giocare con dei puzzle di legno che riproducono rispettivamente l'immagine del corpo umano maschile e femminile nelle loro fondamentali caratteristiche anatomiche; le immagini rappresentanti in forma stilizzata la struttura fisica del corpo dell'uomo e della donna possono essere osservate singolarmente, smontate e ricomposte per poi essere analizzate e confrontate tra loro.

In un successivo momento dell'attività, ci apprestiamo a riprodurre graficamente due rispettive sagome umane percorrendo con un pennarello il peri-

² Il termine "schema corporeo" definisce una rappresentazione cognitiva della posizione e dell'estensione del corpo nello spazio e dell'organizzazione gerarchica dei singoli segmenti corporei, finalizzata principalmente all'organizzazione dell'azione nello spazio. Solitamente il concetto di "immagine corporea" è utilizzato per indicare quella rappresentazione visiva consapevole, di come il nostro corpo ci apparirebbe visto dall'esterno. Il concetto di "schema corporeo" è caratterizzato invece da scarso grado di consapevolezza. Infatti, è possibile chiedere ad un individuo di esaminare e descrivere, ad esempio tramite un disegno, la propria immagine corporea, ma è molto più complesso ottenere una chiara indicazione introspettiva circa la rappresentazione cognitiva dei confini del corpo nello spazio, cioè dello schema corporeo. Anche perché lo schema corporeo cambia continuamente in funzione dei movimenti del corpo.

metro del corpo di un bambino e di una bambina distesi per terra su un foglio di carta da pacchi. Otteniamo una sagoma che rappresenta simbolicamente un individuo "maschio" ed un'altra un individuo "femmina". Cerchiamo di caratterizzare questi due personaggi simbolici ponendo loro abiti ed accessori, ovvero personalizzandoli e decorandoli con elementi che ne possano consentire visivamente la facile differenziazione e l'immediato riconoscimento.

I/Le bambini/e chiedono di disegnare sulla sagoma maschile i capelli corti ("perché i maschi hanno i capelli corti!!"); sulla testa verrà attaccato l'immagine di un cappello a cilindro ritagliata da una rivista; successivamente i bambini e le bambine chiederanno di applicare pezzi di stoffa sulle gambe della sagoma rappresentata per creare dei pantaloni. Con dei ritagli di stoffa realizziamo una cravatta ed una giacca...otteniamo un signore elegante che secondo i bambini e le bambine "sta andando a lavorare in ufficio". Il viso della sagoma sarà decorato con ritagli di giornali rappresentanti occhi maschili e particolari del viso di un uomo con barba e baffi.

Alla sagoma femminile sarà applicata una gonna di tulle rigorosamente di color rosa che richiama l'abbigliamento di una ballerina di danza classica; sulla testa saranno attaccati lunghi ritagli di stoffa gialla ("perché le donne hanno i capelli lunghi di solito"); verrà applicato un corpetto di stoffa rosa impreziosito da bottoni dorati e trine. All'interno di questo corpetto rosa verranno inserite dei pezzi di carta di giornale accartoccia-



27



ta che riproducono le rotondità del seno della donna ("perché le donne hanno il seno e allattano i loro bambini"). Il volto della sagoma "femmina" sarà decorato con frammenti di particolari del viso ritagliati da giornali e riviste. Saranno scelti occhi di donna molto truccati tratti da un'immagine pubblicitaria di cosmetici e make-up. Verrà applicata un ritaglio di bocca con un rossetto rosso acceso. I bambini di sezione decidono di attaccare ai piedi della sagoma delle scarpe decolté argentato con tacco alto ottenute modellando manualmente carta alluminio. La scarpa con il tacco alto è riconosciuta dai bambini e dalle bambine come un tipico accessorio che connota fortemente l'identità femminile. La sagoma della femmina verrà ulteriormente impreziosita e decorata con accessori (borsette, adesivi colorati a forma di cuore o stelline dorate, mollettine colorate per capelli) e gioielli vari (collanine e anelli di plastica) che ne accentuano e definiscono i tratti tipicamente femminili.

Osserviamo poi diverse fotografie, immagini pubblicitarie contenute in riviste e giornali per individuare semplici oggetti di uso comune che dovremo riconoscere, definire, descrivere, classificare per poi associare all'universo maschile e/o femminile. Alcuni oggetti vengono tendenzialmente ritenuti dai bambini e dalle bambine di esclusiva pertinenza maschile (per es. : telefono cellulare, pc, tv, automobili lussuose, motociclette, barche, capi di abbigliamento, pallone, bicicletta, attrezzature sportive, alcolici come vino, whisky, birra, monete, strumenti musicali, materiale di cancelleria ed ufficio e giochi come Gormiti e Bakugan, Ben 10) e quindi collocati nel foglio contenente la sagoma del bambino. Viceversa altri specifici oggetti vengono considerati di prioritaria pertinenza femminile (elettrodomestici casalinghi come aspirapolvere, lavastoviglie, ferro da stiro, lavatrice, lavastoviglie, pentole, trucchi, cosmetici, profumo, accessori, gioielli, giocattoli come bambole, Barbie e Winx) e quindi posti nel foglio della sagoma rappresentante la bambina.

Sezione Marmotte

sezione eterogenea per età

composta da 24 alunni

di cui 11 femmine e 13 maschi

Nella sezione delle Marmotte per capire davvero bene che differenza c'è tra i maschi e le femmine viene disegnata la sagoma di Enrico e quella di Teresa, che sono della misura giusta per il nostro foglio.

Come possiamo fare ora per distinguerli?

"Basta scriverci che questa è di una femmina e quella di un maschio", dice Martina. E per chi non sa leggere?

"Si mette un po di rosa qua e un po di blu là", suggerisce Riccardo.

Ma ci accorgiamo che Alice è tutta vestita di blu!

..."E poi", si inserisce Leonardo "a me piace il rosa e il fucsia!!", quindi anche con

i colori non va bene.

"Disegniamo i capelli lunghi per le femmine e quelli corti per i maschi" dice Leopoldo. "E allora Alice, e Manola, e Sofia...insomma tutte le femmine che hanno i capelli corti?".

Le Marmotte sono un po' interdetto. "Mettiamo un cuoricino sulla sagoma della femmina", riprova Martina. Ma ci accorgiamo che anche i maschi hanno il cuore: quello di Leopoldo batte forte forte e alcuni si avvicinano per ascoltarlo.

Come possiamo fare? Cominciamo col disegnare i vari elementi. Due occhi per uno, lo stesso naso, una bocca sorridente ad entrambi, poi la lingua, il collo...

Martina però ha una nuova idea: "e se si mettesse un anello col fiore alla sagoma della femmina?". Allora corro a preparare un anellino di carta con tanto di fiore disegnato. Proviamo a metterlo ai maschietti della classe, per vedere se si trasformano in femmine. No!

Facciamo un altro esperimento: mettiamo una gonnella dei nostri travestimenti ai maschietti. Cosa succederà? Nulla...perché nessun maschio presente accetta di indossare anche per un solo minuto un indumento "da femmina!".

Vabbé. Procediamo con il confronto concreto dei corpi. Dopo la bocca sorridente, su indicazione del gruppo disegniamo la pancia e l'ombelico.

Poi arriviamo alla "parte X": passerotti e pisellini. Accertato che queste parti sono davvero diverse e possono essere molto utili per distinguere i maschi dalle femmine, le dobbiamo disegnare, aiutati da Leopoldo e da Martina (che sono gli unici che si pre-



stano, a dire il vero).

Però succede una cosa: il pisellino viene disegnato su quella che era la sagoma della femmina (ci si era stesa Teresa) e il passerotto viene disegnato sulla sagoma del maschietto (Enrico).

Così...le cose si ingarbugliano di più!

In realtà tutte le Marmotte sono costrette a riflettere sul fatto che adesso il maschio e la femmina sono distinti esclusivamente da quei disegni...cioè dalla presenza o meno di determinate...parti X e a nulla vale ricordarsi a memoria di chi erano le sagome. Ora i cartelloni insomma possono essere compresi da tutti, anche dagli estranei che non hanno partecipato al gioco.

Ora passiamo a dividere gli oggetti: mostro immagini ritagliate dai giornali. Orologi, lavatrici, scarpe, attrezzi da lavoro, indumenti, oggetti d'arredo, profumi, gioielli, trucchi, cancelleria, automobili, cibi e pietanze...Tutti insieme dobbiamo decidere a chi attribuirle. Non è facile, però ci proviamo. Ci rendiamo subito conto che i termini "maschio/femmina" o "donna/uomo" sono meno comprensibili di "mamma/babbo", riferimenti più familiari. Molti bambini e bambine attribuiscono un numero maggiore di oggetti alla mamma, alcuni sono decisi nell'attribuire all'uno o all'altro, mentre altri sono indecisi. Si disegnano due cartelloni giganti a forma di valigia da viaggio che rappresentano rispettivamente "La Valigia della Femmina" ovvero il "Bagaglio" di oggetti comunemente riconducibili all'universo femminile e "La Valigia del Maschio" contenente oggetti d'uso comune associati al mondo maschile.

In un successivo momento, verranno riproposte singolarmente ai tutti i bambini e a tutte le bambine due immagini grafiche stilizzate rappresentanti rispettivamente un corpo maschile ed uno femminile. Le immagini sono volutamente "neutre", cioè prive di stimoli precostituiti dall'adulto: spetterà ad i bambini e alle bambine procedere con la loro connotazione e caratterizzazione. I bambini vengono invitati a personalizzare le due immagini, attribuendoli liberamente uno o più colori a scelta, caratterizzandole con segni grafici o tratti simbolici che ne possano definire l'identità di genere per poi procedere con la selezione di fotografie e immagini di oggetti di uso comune tratti da riviste e giornali che dovranno essere riconosciute e attribuite alla figura femminile e/o maschile. I risultati ottenuti dai bambini e dalle bambine confermano quelli precedentemente riscontrati nell'attività svolta collettivamente in gruppo.

Dai commenti e le riflessioni emerse dalla discussione deduciamo che i bambini e le bambine possiedono già delle idee preconcepite sui modelli di ruolo uomo-donna ("sex- role stereotype")³, cosa abbastanza naturale se si considera che i bambini e le bambine, all'età di 4 o 5 anni, hanno già fatto propri gli stereotipi dei ruoli sessuali specifici della loro cultura⁴ e sono perfettamente consapevoli della propria identità di maschio o di femmina.

Esperienze di lettura nella prospettiva di genere

La seconda parte del progetto è finalizzata a cercare di ampliare lo schema mentale dei bambini e delle bambine sul tema del genere.

Abbiamo deciso di leggere il libro "ROSA CONFETTO E LE ALTRE STORIE", una raccolta di 4 storie (Rosa confetto, Arturo e Clementina, Una fortunata catastrofe, La vera storia dei bonobo con gli occhiali) pubblicate negli anni Settanta da La Storia Editrice nella collana "Dalla parte delle bambine" di Adela Turin. Questa interessante raccolta presenta con ironia e in modo concreto e intelligente il problema del sessismo, fornendo a genitori e insegnanti gli strumenti di un dialogo aperto con i bambini su temi cruciali e delicati. È uno strumento che può contribuire a decostruire, ribaltare o comunque mettere in crisi le idee preconcepite, i tradizionali stereotipi e i comuni pregiudizi culturali che i bambini e le bambine hanno acquisito relativamente all'identità di genere maschio/femmina ed ai modelli di ruolo uomo/donna proponendo loro nuove prospettive alternative. Le rivoluzionarie eroine di questi libri, ripubblicati da Motta Junior, sono la testimonianza di un'epoca piena di passione: Pasqualina esce dagli schemi imposti dalle convenzioni sociali, le bonobe sperimentano una vita creativa, Clementina sceglie la fuga e Fiorentina conquista un nuovo ruolo all'interno della famiglia. Si tratta di figure anticonformiste, innovative ancora oggi.

Le storie vengono lette e commentate più volte in entrambe le sezioni e costituiscono un interessante spunto di riflessione critica condivisa per grandi e piccoli.

Proseguiamo con la lettura di altri libri di letteratura per l'infanzia che affrontano il tema della differenza di genere e dei modelli di ruolo, selezionati e presi in prestito dalla Biblioteca Comunale degli Intronati.

Decidiamo di allestire un apposito spazio all'interno della nostra Biblioteca di scuola per valorizzare questi libri particolari oggetto della nostra attenzione: li prendiamo e li riponiamo all'interno di una vecchia valigia da viaggio che rimane sempre aperta come uno scrigno che racchiude tesori preziosi.

Cosa pensano le famiglie della differenza di genere

Nell'indagine volta a verificare quale tipo di cultura di genere sia esistente nella popolazione residente in questo Comune sono state coinvolte anche le famiglie dei bambini e bambine della nostra scuola. Abbiamo chiesto a genitori, fratelli e sorelle di compilare, in forma anonima, una scheda molto semplice in cui si doveva scrivere una propria definizione sulla differenza tra uomo e donna. Le risposte dei genitori riscontrate nei questionari sono state indicative perché hanno evidenziato come il tema della differenza di genere nella società attuale non è ancora pienamente avvertito dall'opinione pubblica con reale consapevolezza e profonda coscienza critica. Esso tende spesso ad essere oggetto di banalizzazioni, minimalizzazioni e/o ridicolizzazioni. Alcuni genitori hanno fornito definizioni a volte evasive, generiche e spesso permeate da forte senso ironico che sembrava tendessero a sottovalutare e ridicolizzare il tema affrontato sminuendolo oppure hanno elaborato risposte che evidenziavano la presenza dei classici pregiudizi, cliché, luoghi comuni e stereotipi di genere profondamente radicati nell'immaginario collettivo e comunemente diffusi nella nostra società. In alcuni casi, ci è sembrato che l'ironia sia stata lo strumento adottato per superare e vincere il naturale imbarazzo e senso del pudore che può spontaneamente sorgere durante l'approccio a tali delicate tematiche.

E' fondamentale riuscire a comprendere le visioni e le credenze che i genitori hanno maturato relativamente a tali tematiche perché esse inevitabilmente condizioneranno l'immaginario di genere dei/delle propri/e figli/e.

Risale all'infanzia, infatti, la formazione dello schema di genere, attraverso l'interazione con i genitori, con la scuola e con il gruppo dei pari. I bambini apprendono dai genitori i modelli comportamentali e ripropongono la relazione nel gruppo dei pari, subiscono pressioni sociali per mantenere il ruolo di genere.

La psicologia dello sviluppo, nei suoi vari approcci, concorda nel fatto che lo schema di genere nasce e si sviluppa nell'infanzia; fin dai 3 anni d'età, i bambini si comportano in modo conforme al genere a cui appartengono, a causa di difficoltà di rielaborare gli stimoli dell'ambiente in modo multidimensionale, per le pressioni sociali del gruppo dei pari, per l'apprendimento di modelli comportamentali dai genitori (Banerjee, Lintern, 2000)⁵.

La giornata del genitore incontra...il "genere"

Nella nostra scuola dal mese di gennaio viene stilato una sorta di calendario con alcune date prestabilite che indicano i giorni in cui i genitori potranno partecipare a "La giornata del genitore". Coloro che intendono usufruire di questa possibilità possono iscriversi e hanno l'opportunità di trascorrere un'intera giornata a scuola con il/la proprio/a figlio/a, partecipando attivamente ad ogni momento della giornata scolastica. Questa giornata di solito coincide con i giorni in cui le sezioni si alternano in Biblioteca per leggere e commentare insieme un libro per volta (il Martedì per la sezione "Marmotte" ed il Giovedì per la sezione "Colibri").

Abbiamo deciso di inserire in queste occasioni la lettura di libri centrati sul tema della differenza di genere con l'intento di sensibilizzare i genitori alla tematica attraverso il loro diretto coinvolgimento e la partecipazione alla lettura dei testi proposti come spunto di riflessione critica.

È stato necessario adottare appositamente questa scelta didattica perché abbiamo percepito una resistenza da parte di alcuni genitori nell'affrontare questo delicato tema che spesso suscita imbarazzi, pudori e titubanze sia per i tabù che persistono ben radicati nella nostra cultura, sia per l'intimità dell'argomento.

L'attività di lettura svolta durante l'iniziativa "La giornata del genitore" è stata effettuata con un approccio didattico non rigidamente strutturato ma nell'ottica di realizzare una lettura piacevole e condivisa per facilitare ai bambini ed ai genitori un primo graduale approccio di avvicinamento alle tematiche trattate ed offrire quindi uno stimolo di riflessione.

L'obiettivo era quello di indurre anche i genitori a riflettere sul fatto che le tradizionali differenze tra maschio e femmina non sono in realtà dovute a fattori innati, bensì a stereotipi culturali trasmessi quasi inconsciamente dall'adulto ai bambini e alle bambine durante il processo educativo.⁶

È stato interessante e significativo osservare le reazioni dei genitori dopo le letture affrontate.

In generale, la maggior parte dei genitori ha accolto favorevolmente la nostra iniziativa apprezzandola.

La maggior parte dei genitori ha dichiarato apertamente di non essersi mai soffermati a riflettere sul processo di formazione dell'identità di genere né sull'importanza che in ambito educativo è esercitata dalle politiche sociali di genere.

⁵ Banerije R., And Lintern V.: "Boys will be boys: the effect of social evaluation concerns on gender-typing"; *Social Development*, 9, 3, 2000; 397-408

⁶ L'individuo in crescita, fin dalla prima infanzia, subisce questi innaturali comportamenti fortemente "tipizzati" e quasi senza accorgersene si trova prigioniero di una categoria, di una cultura e di atteggiamenti che nulla hanno a che vedere con uno sviluppo naturale di attitudini autonomamente e consapevolmente conquistate. Nella cultura occidentale, per esempio, la sensibilità è comunemente considerata una qualità squisitamente femminile e l'indipendenza è ritenuta un tratto caratteriale tipicamente maschile; questa "tipizzazione" crea uno dei blocchi sociali più forti e tenaci per lo sviluppo armonico dell'autentica identità personale.

Pur riconoscendo astrattamente come discriminatoria o stereotipata ogni visione che identifichi ruoli di genere precostituiti e storicamente consolidati, hanno altresì ammesso di non essere stati realmente consapevoli della massiccia influenza esercitata, fin dalla prima infanzia, dai condizionamenti sociali e massmediati nella formazione del ruolo di genere.

Molti sono rimasti positivamente colpiti dall'originalità del tema trattato, un tema che spesso non è oggetto di particolare interesse in ambito educativo e non viene sufficientemente valorizzato dalle politiche sociali.

In generale, dal confronto critico con i genitori è emersa la necessità nell'attuale società di:

- diffondere programmi di educazione di genere e campagne di sensibilizzazione appositamente finalizzati a sviluppare il pensiero critico nei genitori e nei bambini e nelle bambine e in tutta la popolazione in generale;
- promuovere un'istruzione attenta alle differenze di genere, che offra strumenti per la comprensione e la riflessione critica sulle potenzialità delle situazioni di cambiamento, dei ruoli e rapporti così come per insegnare le differenze di genere, per essere considerate come risorse personali e non come una categoria collettiva;
- promuovere una cultura attenta radicata nelle differenze di genere per una crescita regolare e consapevole della identità di genere.⁷

In conclusione, il percorso-indagine svolto presso la nostra scuola si connota come una prima attività di avvicinamento al complesso e delicato tema della formazione dello schema di genere in età infantile aprendo un primo varco di riflessione critica. Come insegnanti ci prefiggiamo di riprendere e trattare nuovamente la tematica in forma maggiormente approfondita nei futuri progetti previsti dalle prossime programmazioni didattiche della nostra scuola.

In allegato è possibile leggere tutte le verbalizzazioni delle osservazioni fatte dai bambini e dalle bambine e le risposte dei famigliari ai questionari sul ruolo di genere.

7 L'uso degli stereotipi di genere conduce infatti a una percezione rigida e distorta della realtà, che si basa su ciò che noi intendiamo per "femminile" e "maschile" e su ciò che ci aspettiamo dalle donne e dagli uomini. Si tratta di aspettative sociali consolidate, e non messe in discussione, riguardo i ruoli che uomini e donne dovrebbero assumere, in qualità del loro essere biologicamente uomini o donne. Ad esempio nella società occidentale la donna tradizionalmente è sempre stata considerata "per natura" più tranquilla, meno aggressiva, dotata di capacità di ascolto e comprensione empatica per cui si rivelerebbe particolarmente predisposta ad occuparsi degli altri e svolgere le mansioni di "cura" e gestione del ménage familiare. Mentre l'uomo sarebbe dotato di forte personalità, grandi capacità logiche-razionali, spirito d'avventura, d'intraprendenza e capacità di comando e quindi nell'immaginario collettivo risulterebbe maggiormente adatto a ricoprire ruoli dirigenziali e posizioni professionali di alto potere e prestigio sociale.

Gli stereotipi non permettono i cambiamenti ed inoltre, in quanto continuamente alimentati dalla cultura sociale, non vengono messi in discussione, ma perdurano anche quando sono cambiate le condizioni e lo stesso humus culturale che li ha generati. Gli stereotipi di mascolinità e di femminilità infatti, in quanto semplificazioni con cui la società condivide e stabilisce comportamenti appropriati per l'uomo e la donna ed in quanto categorizzazioni, sono radicati nella cultura sociale (e quindi difficilmente mutabili) e vengono trasmessi dalle "agenzie di socializzazione" (famiglia, scuola).

La maggior parte di noi è inconsciamente vittima di questi condizionamenti mentali: ancor oggi si associa per esempio un ingegnere a un uomo e l'attività di insegnante di scuola primaria ad una donna, così come si associa l'attività di casalinga alla donna e la produttività, l'attività politica, economica ed in generale quella sociale all'uomo.

La documentazione integrale del progetto è consultabile al *link*:

file:///C:/Users/39328/Desktop/TESI/Scuola%20e%20genere%20-%20percorsi%20di%20crescita%20TOSCANA.pdf .

Abbattiamo gli stereotipi di genere a partire dalle scuole, Colle Val d'Elsa (Siena).

La documentazione completa del progetto è consultabile al *link*:

<http://www.provincia.siena.it/var/prov/storage/original/application/147971dc68b089b8220fec8da7025de1.pdf>.

Storie di un altro genere. Dire, fare, creare le pari opportunità, Arezzo.

Premessa

Nell'ambito delle iniziative finanziate dalla Regione Toscana e realizzate grazie all'Assessorato Pari Opportunità della Provincia di Arezzo (bando Legge 16), Arci Solidarietà, propone un percorso **gratuito** nella scuola per creare preziose occasioni per ripensare modelli culturali, proporre visioni che superino gli stereotipi ancora esistenti e favorire, dunque, un cambiamento verso una reale parità di genere.

La proposta si rivolge nello specifico a scuole dell'infanzia e scuole primarie, con un progetto integrato che da un lato si rivolge agli insegnanti e ai genitori, fornendo loro maggiori strumenti per trattare tali tematiche, e dall'altro ai bambini, utilizzando approcci creativi e strumenti diversi (giochi, letture, atelier creativi).

Saranno coinvolte una classe di una scuola dell'infanzia e una di una scuola primaria per ogni zona socio sanitaria della provincia di Arezzo.

Obiettivi

Obiettivi specifici del progetto saranno:

- Fornire a insegnanti e genitori strumenti concreti per trasmettere, attraverso le storie, il sapere di genere alle nuove generazioni;
- permettere a insegnanti e genitori di utilizzare giochi, libri ed albi illustrati per aprire con i bambini e le bambine un dialogo sul ruolo della donna e dell'uomo nella famiglia, nel lavoro e nella società, non più secondo modelli stereotipati;
- sensibilizzare bambine e bambini al valore della differenza;
- stimolare nelle bambine e nei bambini la capacità di stabilire relazioni tra letteratura e realtà, in riferimento ai ruoli di genere;

- favorire nelle bambine e nei bambini la predisposizione a un cambiamento dei codici comunicativi (linguistici ma anche iconici) in riferimento ai ruoli di genere nella società;
- incoraggiare bambine e bambini a determinare liberamente il proprio futuro coltivando sogni, aspirazioni personali e proprie precipue capacità;
- avvicinare bambine e bambini alla letteratura e all'arte, anche quali strumenti in grado di sviluppare lo spirito critico e la creatività.

Metodologie

Il percorso si baserà sulla lettura, la rielaborazione e la costruzione di storie che valorizzino le qualità individuali al di là del genere di appartenenza e dei ruoli sociali imposti. Le attività proposte saranno basate su metodologie esperienziali diverse e sull'utilizzo di giochi e libri per l'infanzia che, attraverso immagini e storie di donne e uomini al lavoro, nella vita domestica e nelle relazioni, sono in grado di trasmettere modelli comportamentali e, quindi, costituiscono strumenti pedagogici fondamentali.

Il percorso proposto è innovativo perché mette al centro lo *storytelling*, con narrazioni verbali, illustrate, teatrali e digitali, privilegiando il racconto di esperienze di vita: i bambini non si limiteranno a scoprire e leggere vicende di personaggi che superano gli stereotipi di genere, ma potranno diventare loro stessi autori di storie, sperimentando la costruzione di veri e propri libri autoprodotti, personali o collettivi.

Attività nelle scuole primarie

Sono previsti:

- **GIOCARE E LEGGERE IL GENERE. ISTRUZIONI PER L'USO:** *un incontro di 2 ore, svolto da un'operatrice, di presentazione e introduzione alle tematiche rivolto a insegnanti e genitori delle classi coinvolte.*

L'incontro fornirà agli adulti strumenti concreti per trasmettere il sapere di genere alle bambine e ai bambini: darà modo ai genitori di sperimentare nuove possibilità di aprire con i loro figli un dialogo sulle pari opportunità e agli insegnanti di costruire un piccolo kit per strutturare percorsi bibliografici e realizzare attività di lettura e di lavoro in classe.

- **GIOCARE E LEGGERE IL GENERE. DALLE PAROLE AI FATTI:** *3 incontri di due ore nelle classi delle scuole primarie coinvolte,*

svolti da un'operatrice e finalizzati all'indagine degli stereotipi di genere e a favorire il loro scardinamento. Saranno proposti giochi e letture che propongono con nuovi linguaggi una riflessione sulle pari opportunità e un impegno contro la discriminazione di genere: le bambine e i bambini non soltanto incontreranno personaggi e storie che superano gli stereotipi di genere, ma saranno stimolati alla narrazione di episodi personali e all'invenzione di nuove storie. Ci servirà a verificare la loro interiorizzazione di ruoli sessuali stereotipati, a favorire lo sviluppo della loro consapevolezza dell'importanza della parità tra donne e uomini nella divisione dei compiti all'interno della famiglia e della società, a motivarli alla futura scelta di ambiti professionali che superino l'appartenenza al genere, incoraggiando la possibilità di seguire aspirazioni personali e la valorizzazione delle proprie capacità.

Le narrazioni costituiranno il contenuto di nuovi libri, prodotti dai bambini, in forma individuale o collettiva, realizzati a mano e in formato digitale.

➤➤ **1° INCONTRO. Storie di tutti i generi (2 ore con un'operatrice)**

Con metodologie interattive, in grado di stimolare la partecipazione e la discussione tra i partecipanti, saranno presentati una rassegna di testi narrativi e albi illustrati, che mostrano personaggi maschili e femminili che intraprendono strade e professioni che rompono gli schemi e i tradizionali ruoli legati al genere. Con la tecnica dello *storytelling*, basata sulla narrazione e la comunicazione creativa, sarà inoltre proposto ai bambini di proiettarsi nel futuro provando a immaginare - in base alle proprie qualità, i propri desideri e le proprie aspirazioni - quale professione vorrebbero intraprendere da grandi.

➤➤ **2° INCONTRO. A come Astronauta: un alfabetiere fatto a mano (2 ore con un'operatrice)**

I bambini e le bambine realizzeranno un libro collettivo fatto a mano, un alfabetiere delle professioni fuori dagli stereotipi di genere. Le parole e le immagini proposte nel precedente incontro, offriranno ai ragazzi delle suggestioni per immaginare personaggi che hanno intrapreso una strada per realizzare il proprio sogno professionale, al di là del genere a cui appartengono.

Illustrazione, collage, assemblage saranno le tecniche per comporre l'alfabetiere, nel quale a ogni lettera dell'alfabeto corrisponderà una professione/un personaggio.

➤➤ **3° INCONTRO. A come Astronauta: dal libro fatto a mano a quello digitale (2 ore con due operatrici)**

Con la tecnica del *teatro immagine*, basata sulla costruzione di immagini con corpi delle persone, i bambini e le bambine si trasformeranno nei protagonisti dell'alfabetiere realizzato: questo approccio di lavoro fa parte della più ampia metodologia del Teatro dell'Oppresso e aiuta a liberare l'immaginario, superando difese e repressioni legate all'inconscio e legate a stereotipi culturali. Le immagini teatrali emerse saranno fotografate dalle operatrici. Con un successivo lavoro di *editing* e impaginazione, le fotografie saranno riorganizzate per creare un alfabetiere in formato digitale. Il prodotto di questa fase sarà caricato su Issuu, una piattaforma web che permette la visualizzazione on-line di documenti digitali (portfolio, libri, riviste, giornali...) con la realistica possibilità di sfogliare le pagine del prodotto. La piattaforma consente di scaricare e salvare i materiali realizzati ma anche di condividerli su siti e social network, consentendone la diffusione su siti internet e *social networks* da parte della provincia di Arezzo, di Arci Solidarietà, delle scuole e dei partner coinvolti.

Evento finale

A conclusione del percorso, per condividere quanto vissuto nel progetto e creare un'opportunità di incontro e confronto tra scuola, famiglie e territorio, sarà realizzata anche un'iniziativa finale. L'evento si terrà al teatro Virginian di Arezzo e si svolgerà nell'arco di una giornata, in due diversi momenti.

❖❖ Matinée per le scuole

All'iniziativa della mattina, a ingresso gratuito, potranno partecipare bambine, bambini e insegnanti delle scuole di Arezzo e provincia.

Sono previsti:

- ◆ Esposizione dei materiali prodotti nelle classi.
- ◆ Introduzione e presentazione del progetto, con eventuali interventi istituzionali, oltre che delle operatrici, di insegnanti e bambini che hanno partecipato al percorso.
- ◆ *Lo scaffale della parità*: breve presentazione di una rassegna di giochi, testi narrativi e albi illustrati che con un linguaggio semplice e nuovo, mettono in luce la necessità di pari opportunità e di rispetto dei diritti, insegnano la collaborazione e la condivisione e abbattano gli stereotipi di genere.
- ◆ Lettura animata di un libro per bambine e bambini dedicato ai temi delle pari opportunità.

❖❖ **Pomeriggio dedicato a cittadine, cittadini, famiglie**

L'iniziativa, a ingresso gratuito, sarà aperta a bambini e bambine (5- 10 anni) di Arezzo e provincia e ai loro familiari.

Sono previsti:

- ◆ Esposizione dei materiali prodotti nelle classi
- ◆ Introduzione e presentazione del progetto, con eventuali interventi istituzionali e delle operatrici che hanno partecipato al percorso.
- ◆ *Lo scaffale della parità*: breve presentazione di una rassegna di giochi, testi narrativi e albi illustrati che con un linguaggio semplice e nuovo, mettono in luce la necessità di pari opportunità e di rispetto dei diritti, insegnano la collaborazione e la condivisione e abbattano gli stereotipi di genere.
- ◆ Lettura animata di un libro per bambine e bambini dedicato ai temi delle pari opportunità.
- ◆ Laboratorio creativo.

A conclusione del progetto, i materiali prodotti dai bambini saranno rispediti alle scuole, insieme a un cd contenente documentazione fotografica delle attività.

LA NASCITA DEL PROGETTO GENDER ORIENTED

A partire dall'anno educativo '15/'16 il progetto pluriennale di formazione professionale e di ricerca-azione "Educare al genere: differenze e complessità" nasce come collaborazione tra il Dipartimento SciFoPsi UniFI. Responsabile Scientifico Prof.ssa Simonetta Ulivieri ed il Settore "Attività educative" del Comune di Livorno con il fine di promuovere la formazione degli/delle educatori/trici e degli/delle insegnanti sulle tematiche e le problematiche di cui si occupa la Pedagogia di genere, per offrire loro specifiche opportunità attraverso cui sviluppare le competenze necessarie per conoscere e riconoscere gli stereotipi e i pregiudizi di genere radicati nella nostra cultura, nel nostro linguaggio, nelle nostre abitudini, per esplorare la possibilità di apprendere metodologie e strategie educativo-didattiche capaci di valorizzare le differenze di genere e di attivare nelle bambine e nei bambini comportamenti selfempowerment a partire dalla prima infanzia.

A tale scopo, furono organizzati e promossi setting formativi di diversa tipologia (lezioni, seminari, laboratori di ricerca-azione) all'interno dei quali gli/le operatori/trici dei servizi educativi e scolastici del Sistema Integrato dei Servizi per l'Educazione dell'Infanzia poterono confrontarsi, dialogare e sperimentare sul campo nuovi approcci didattico metodologici con la supervisione di docenti e di esperti/e di genere. Gli obiettivi individuati furono:

- Conoscere l'origine e il funzionamento degli stereotipi e dei pregiudizi di genere;
- riconoscere la presenza di stereotipi e di pregiudizi di genere nelle diverse forme di linguaggio, nei comportamenti e nelle abitudini dei bambini e degli adulti;
- apprendere pratiche educativo-didattiche volte alla valorizzazione di tutte le differenze e in particolare quelle di genere;
- conoscere le nuove forme di famiglie presenti nel contesto sociale;
- essere in grado di capire i rapporti che legano genitori e figli nei diversi nuclei familiari.

Attraverso la pratica dell'osservazione dei bambini e delle bambine nei Centri Infanzia fu possibile rilevare come gli stereotipi si traducono nella pratica (per. es. in regole, rinforzi, sanzioni, ecc.) ,per cui nelle situazioni di rimando delle osservazioni stesse è cominciato un percorso per l'acquisizione di un'attitudine riflessiva capace di dare valore alle differenze , consapevoli tutti educatrici, educatori ed insegnanti che tutti siamo portatori di stereotipi e pregiudizi ma, riconoscendoli a partire dalla pratica educativa è possibile decostruirli sia modificando gli ambienti offerti ai/alle bambini/ine che modificando, per esempio, il linguaggio e prestando contemporaneamente attenzione al linguaggio dei bambini e delle bambine.

Fin da subito furono attivati setting formativi di diversa tipologia: lezioni, seminari, focus group, lezioni interattive su:

1. linguaggio di genere
2. legislazione internazionale e nazionale sui diritti dell'infanzia: luci e ombre sull'affermazione della soggettività del bambino con tendenze ancora ad espropriare di senso da parte del mondo adulto la collocazione sociale di bambini e bambine, necessità di coinvolgere i bambini/e nel processo di crescita culturale, riconoscendo loro protagonismo sociale;
3. libri di testo nella scuola (scarso rinnovamento) e letteratura per l'infanzia (molta più produzione dove si amplia l'educazione al genere);
4. progettare con l'educazione di genere: cosa significa essere educatrice, insegnante, quali competenze per attuare progetti di educazione al genere
 - sviluppare forme mentis riflessive, saper vedere le differenze e coltivarle, contrastare gli stereotipi
 - Lingua e linguaggio
 - elaborare un piano educativo inclusivo
 - cura degli ambienti educativi rileggendo gli spazi interni, l'offerta di giochi e giocattoli, materiali
 - il coinvolgimento delle famiglie

A fine anno scolastico la restituzione della ricercatrice dr.ssa Francesca Dello Preite mise in luce che nelle osservazioni compiute nei 7 Centri Infanzia 0- 6 anni le “Aree di interesse” indagate:

1. Ambienti, spazi e arredi.
2. Materiali didattici, libri, giocattoli.
3. Attività strutturate e semi-strutturate.
4. Gioco libero.
5. Famiglie.

Per ciascuna di queste aree furono individuati gli “Indicatori di riferimento” e discussi con le educatrici/insegnanti interessate per una valutazione condivisa degli aspetti critici e delle possibilità di cambiamento in un’ottica di genere.

IL PROGETTO NELL’ANNO SCOLASTICO ‘16/’17

L’anno successivo la possibilità di formazione *gender oriented* viene aperta anche alle insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado e lo nominiamo: ***Rosa, celeste, arcobaleno: progetto per educare al genere e promuovere il riconoscimento e l'accoglienza delle diversità personali e familiari da 0 a 14 anni.*** Attraverso il Centro Risorse Educative e Didattiche, settore del Comune di Livorno che ogni anno propone progetti di formazione professionale alle/agli insegnanti della scuola dell’obbligo pubblica e privata, aderiscono insegnanti interessate alla pedagogia di genere della zona sud della città: si apre così la possibilità di misurarsi tutte in un’ottica di continuità/discontinuità educativa.

Nei servizi prima infanzia da 0 a 6 anni la pratica della continuità educativa è stata sempre affrontata con la scuola direttamente conseguente, la scuola primaria. Infatti con riferimento alla carta dei servizi vediamo che per sviluppare un sistema orientato al superamento della suddivisione in segmenti rigidi (0-3, 3-6, 6-10, etc.)

che discende dalla normativa nazionale, quello integrato dell'educazione 0/6 ha promosso la continuità come insieme di rapporti interattivi che, sia in verticale che in orizzontale, consentano ad ogni servizio educativo e scuola di fruire, per quanto necessario alla propria specificità, delle risorse presenti nel territorio con il comune obiettivo di creare le condizioni affinché i bambini/le bambine possano sviluppare la padronanza, per analogia e per differenza, del loro passaggio tra i diversi contesti educativi. Per questo il tema della continuità educativa è stato sempre affrontato nella dimensione della costanza (soprattutto affettiva) ma anche della perturbazione (relazionale e cognitiva) cercando di intrecciare continuità e discontinuità in un percorso che prevede:

- incontri tra educatrici/insegnanti per la trasmissione di informazioni ed il confronto, verso la costruzione del team integrato e verso una formazione condivisa,
- occasioni informali di incontro dei bambini/delle bambine e delle famiglie con il prossimo futuro contesto educativo-scolastico,
- un microprogetto rivolto alle famiglie per accompagnarle e sostenerle nel cambiamento,
- un microprogetto didattico rivolto a piccoli gruppi integrati di bambini/bambine dei due “ordini scolastici confinanti” (che può comprendere la funzione di “tutoraggio” dei/le bambini/e più grandi verso i/le più piccoli/e).

Nei progetti di continuità, gli incontri tra educatrici/insegnanti hanno garantito lo scambio di informazioni (come descrizione di capacità e competenze padroneggiate dai bambini e dalle bambine), di osservazioni sul campo, di materiali (tra cui la documentazione dei percorsi dei gruppi-sezione e dei/le singoli/e bambini/e), così come il coordinamento dei curricoli come ricerca della coerenza tra educatori/insegnanti, prima ancora che come definizione di unità didattiche di confine. Nell'ambito della continuità educativa, i servizi 0/3 (comunali e privati convenzionati) e le scuole comunali dell'infanzia hanno sempre elaborato/organizzato “progetti ponte” (che iniziano al servizio 0/3 e continuano alla scuola dell'infanzia, che iniziano alla scuola dell'infanzia e continuano alla scuola primaria) e/o “progetti in parallelo” comuni tra servizio 03/Scuola dell'infanzia/scuola primaria che ne sviluppano alcuni ambiti insieme ed altri separatamente.

Tutto questo è stato messo a punto nei servizi 0 a 6 in anni ed anni di sperimentazione, ricerca di contatti sia a livello delle Direzioni educative/didattiche che fra educatrici/insegnanti, il tutto ricordato dalle Coordinatrici Pedagogiche comunali, con il Progetto “Rosa, celeste, arcobaleno” si trattava invece di cercare con gli stessi dispositivi formativi usati l'anno precedente di valutare quali aree di indagine poter evidenziare per sviluppare in futuro progetti di continuità fra scuole e servizi educativi vicini nel territorio secondo la *Pedagogia di genere*. Un aspetto di criticità subito evidente è la strutturazione degli ambienti e la dinamica insegnante /bambini-ne: mentre dal nido alla scuola dell'infanzia e, a maggior ragione, nei centri infanzia 0 -6, gli ambienti sono strutturati secondo i bisogni di scoperta dei bambini e delle bambine, con una centratura sull'apprendimento, nella scuola primaria e secondaria inferiore appare evidente che l'insegnamento come relazione univoca fra ciascun bambino-a/ragazzo-a e l'insegnante è prevalente:

banchi disposti verso la cattedra e raramente disposti in modo che siano agevolate le relazioni di collaborazione e cooperazione fra pari.

Le osservazioni ed i relativi momenti di “restituzione”, alternate a momenti di formazione in aula, hanno però evidenziato, pur con i limiti suddetti degli ambienti, l'accortezza sempre più frequente da parte delle insegnanti di alternare maschi e femmine nella disposizione nei banchi. L'elemento che può permetterci di implementare la continuità in verticale dal nido alla scuola secondaria superiore è l'uso degli albi illustrati e delle fiabe tradizionali a confronto con quelle anti – stereotipo, anche in quest'anno del Progetto di genere una costante osservata è l'interesse delle educatrici/insegnanti per il racconto, la narrazione di storie dove la figura femminile e maschile è proposta secondo nuovi modelli non stereotipati. La motivazione delle educatrici e delle insegnanti a cimentarsi su questo terreno può essere una buona base di partenza per progettare in verticale e far venire a contatto alunni/e di età diverse sia dai più piccoli/e ai più grandi che viceversa.

IL PROGETTO DI EDUCAZIONE AL GENERE NELL' A. S. '17/'18

Il Progetto viene rilanciato con un ciclo di osservazioni in tutti i servizi e le scuole partecipanti chiedendo alle educatrici /insegnanti di progettare attività *gender oriented* e considerate le necessità di riprendere i concetti di “Progettazione” e “Programmazione” la ricercatrice Francesca Dello Preite a metà percorso con una lezione in aula affronta il tema “Progettare percorsi educativi gender oriented. Obiettivi di apprendimento, metodologie, strategie e contenuti”. Le docenti sono coinvolte a ripensare le diverse strategie di progettazione e convengono che la “Progettazione formativa” è quella che meglio risponde agli obiettivi dei percorsi con i/le bambini/e di educazione al genere. Attraverso le fasi della progettazione formativa l'educatrice/ore – insegnante mette in relazione: l'analisi dei bisogni con la definizione degli obiettivi relativi all'identità di genere, con le strutture di conoscenza e la scelta dei contenuti scegliendo le strategie e tecniche didattiche, in un processo ricorsivo che termina con la valutazione che rilancia ancora la progettazione.

Questo approfondimento apre anche ad una nuova fase del progetto: i laboratori con le famiglie. Tutte le educatrici/insegnanti 0-6 anni sono interessate a partecipare ad incontri con i genitori per spiegare il loro percorso formativo e le attività progettate con i bambini. Riorientarsi sulla progettazione favorisce nella comunicazione con i genitori, infatti i laboratori condotti dalla dr.ssa Francesca Dello Preite, prevedono un intervento della sottoscritta che inquadra il Progetto “Rosa, celeste, arcobaleno” nella progettazione/programmazione formativa del Comune di Livorno ed un intervento dell'educatrice/insegnante dei /elle figli/glie dei genitori coinvolti.

I laboratori sono accolti con interesse dai genitori ed il clima, dopo un iniziale imbarazzo quando sono chiamati a definire cosa si intende per “sesso” e cosa per “genere”, è disteso ed in linea di massima da parte di tutti i partecipanti c'è interesse a mettersi in gioco. Abbiamo incontrato fino ad oggi circa 100 genitori del Nido, della scuola dell'infanzia, di una seconda classe della primaria e sempre una seconda della secondaria inferiore. Dal questionario finale (di cui sarà fornita

tabulazione comprendendo quelli dell'anno in corso), risaltano due dati interessanti: tutti rispondono che ritengono utile l'educazione di genere "per far crescere bambini e bambine più liberamente", la maggior parte dichiarano interesse a continuare l'esperienza per approfondire le tematiche.

IL PROGETTO DI EDUCAZIONE AL GENERE NELL' A. S. '18/'19

Il progetto ancora in corso viene strutturato ad inizio anno scolastico, a partire dalle esperienze degli anni precedenti, così:

Con la finalità di formare educatori/trici e insegnanti a conoscere e riconoscere gli stereotipi ed i pregiudizi di genere (radicati nella cultura, nel linguaggio, nelle abitudini) ed a mettere a punto/utilizzare metodologie e strategie educativo-didattiche capaci di promuovere il superamento degli stereotipi e di valorizzare le differenze di genere (ma non solo), il progetto (in collaborazione con il Dipartimento SciFoPsi di UniFI e la responsabilità scientifica della Prof.ssa Simonetta Ulivieri), si articola con:

a. la prosecuzione, per il terzo anno, della ricerca-azione 0/6-6/14 "Rosa, celeste, arcobaleno" riservata ai Nidi e scuole (dell'infanzia, primarie e secondarie I°) già partecipanti;

b. l'attivazione di "...da maschio e da femmina?", finalizzato alla formazione alla Pedagogia di genere di ogni educatore/educatrice/insegnante del sistema integrato 0/6 del territorio

Gli/le educatori/trici partecipanti sono complessivamente 42 con percorsi di formazione e attività differenziate.

Il gruppo a. "Rosa, celeste, arcobaleno" sta procedendo su un doppio binario: da una parte le educatrici dei servizi educativi 0-6 hanno convenuto di centrare la formazione sulla possibilità di diventare autonome nella conduzione dei laboratori con i genitori, proponendoli a tema, il tema dei "Libri e albi illustrati" ed il "Gioco", dall'altra continuano gli approfondimenti di proposte di attività ai/alle bambini/ e ragazzi/e della scuole primarie e secondarie inferiori.

Con il gruppo b. "Da maschio o da femmina?" sono state svolte Lezioni/laboratorio e Seminari di approfondimento sui diversi temi della Pedagogia di genere con docenti/ricercatori sia dell'Università di Firenze che di altri centri di ricerca nazionali, i temi trattati sono:

1. Seminario "E' da maschio o da femmina? Temi e problemi della pedagogia di genere" Conduzione: Prof.ssa Simonetta Ulivieri

2. Lezione/Laboratorio "Dalle Linee Guida Nazionali alla progettazione educativo-didattica in ottica di genere: proposte teorico-metodologiche" Conduzione: Dott.ssa Francesca Dello Preite

3. Lezione/Laboratorio "Educazione sessista: l'immaginario sul femminile e sul maschile nei testi scolastici." Conduzione: Prof.ssa Irene Biemmi

4. Lezione “Piccole donne ... cambiano. Le bambine nella storia della letteratura per l’infanzia” Conduzione: Prof.ssa Anna Antoniazzi
5. Lezione/Laboratorio "Non solo principesse e cavalieri. Educare alla parità di genere attraverso gli albi illustrati per l'infanzia" Conduzione: Prof.ssa Irene Biemmi
6. Lezione/Laboratorio "Genere, famiglie e scuola. Il patto di corresponsabilità fra genitori ed insegnanti per educare sinergicamente alla parità e al rispetto" Conduzione: Dott.ssa Francesca Dello Preite
7. Lezione "Per fare un uomo. Educazione e formazione dell'identità maschile." Conduzione: Prof. Giuseppe Burgio
8. Lezione/Laboratorio "Identità di genere e genitorialità. Persistenze e cambiamenti del ruolo materno e paterno". Conduzione: Dott.ssa Luisa Miniati
9. Lezione/Laboratorio “Infanzia e differenza di genere. Il ruolo dei servizi educativi." Conduzione: Dott.ssa Valentina Guerrini
10. Lezione/Laboratorio "Resta di stucco è un barbatrucco! Famiglia e ruoli di genere cinquant’anni dopo i Barbapapà." Conduzione: Dott.ssa Maria Teresa Trisciuzzi

Ambedue i gruppi hanno partecipato al Seminario con il dr. Stefano Ciccone svoltosi in due sessioni:

1. “Educare alla consapevolezza di sé e alle relazioni. Il ruolo di educatrici ed educatori nella scuola”
2. Cosa sono i modelli di genere? Possiamo ignorarli? Come incidono nelle relazioni pedagogiche? Un punto di vista maschile”

Cinque servizi educativi hanno avuto la possibilità di partecipare ad una “Osservazione del loro contesto lavorativo” da parte mia e della dr.ssa F. Dello Preite ed a questo proposito è necessario riprendere “alcuni appunti metodologici sull’osservazione”, quale strumento fondamentale per individuare gli stereotipi nei bambini e nelle bambine, quale tipo di osservazione?

La progettazione educativa dei servizi 0/3 (comunali e privati convenzionati) e delle scuole comunali dell’infanzia utilizza l’osservazione sistematica per rilevare, più che i comportamenti di un bambino/una bambina, la situazione educativa (come insieme di relazioni) ed il suo modificarsi; per rilevare il procedere delle relazioni tra i soggetti che partecipano alla situazione e con gli elementi che la definiscono.

L’osservazione pedagogica descrive senza interpretare, non misura né giudica ma è strumento per l’ascolto e la comprensione; perciò esclude l’assunzione di criteri rigidi di tipo quantitativo e privilegia la contestualizzazione dei comportamenti per comprendere i bisogni che progressivamente i bambini/le bambine esprimono, con l’obiettivo di riequilibrare, sui bisogni espressi, le proposte, di modulare la

progettazione educativa sui modi di essere, sui ritmi, sulle interazioni che emergono dal/nei gruppi di bambini/e.

Nell'osservazione pedagogica, l'educatrice/insegnante, la coordinatrice pedagogica osserva anche se stessa nella relazione con i bambini/le bambine, riflette sui propri pensieri e sulle emozioni emerse nella relazione, per acquisire sempre maggior consapevolezza delle risposte che quotidianamente offre nel contesto educativo; l'osservazione pedagogica necessita inoltre del confronto, nel gruppo educativo, che aiuta a comprendere meglio e che svolge funzione di regolazione verso i vissuti ed i pensieri soggettivi.

L'osservazione così intesa è anche strumento di formazione e autoformazione per le educatrici/insegnanti ed attiva strategie valutative della progettazione educativa nel suo insieme. È un'osservazione *partecipata* perché il/la bambino/a di cui osserviamo lo sguardo, il movimento, le azioni che l'ambiente o la proposta gli suggeriscono, nel sentirsi "guardato" cerca la relazione con l'osservatore /trice ed è allora importante entrare nella situazione ed essere, eventualmente, *partner simbolico* del gioco in scena. Nella pedagogia di genere credo che questo sia un metodo che ci permette di essere agente attivo di intervento specialmente quando bambine e bambini mettono in evidenza stereotipi che già in età di nido permeano il loro vissuto. A questo proposito riporto una situazione vissuta nell'ambiente degli atelier con un gruppo di bambine e bambini dell'età di due anni e mezzo circa.

Sono appoggiata al davanzale (basso) della finestra sto scrivendo il gioco di un gruppo di bambine che spalmano la crema sui bamboli e mettono i pannolini e due bambini che nell'angolo della vestizione hanno indossato il cappello, i due bambini mi avvicinano "Io sono Batman" l'altro dice "Io sono Superman" il primo mi prende per la manica della maglia e dice: "Vieni via guarda cade" indicando il soffitto, mi sposto e mi appoggio all'altro davanzale della finestra e continuo a scrivere, il bambino ritorna e sempre prendendomi per la manica e guardando il soffitto mi dice: "Vieni via guarda è rotto" rispondo "Ho chiamato i muratori e l'hanno riparato, non c'è pericolo" il bambino sorride e va a giocare con la cassetta degli attrezzi insieme a "Superman".

In un primo momento sono rimasta stupita di sentire che bambini di quell'età si identificano con i supereroi, fino a poco tempo fa questo tipo di identificazione nei maschi avveniva intorno ai quattro anni caratterizzata, come fase della formazione del sé, dalla comparsa dell'*onnipotenza*, è possibile, penso, che a due anni e mezzo i supereroi attraggano i bambini? Poi rifletto sul senso di protezione, di fronte ad un immaginario pericolo, che il bambino mi ha comunicato e se il mio intervento lo ha rassicurato... sembra di sì. Ho confrontato questa mia esperienza con l'educatrice dei bambini e con la ricercatrice ed abbiamo convenuto che è necessario *essere lì con loro e guardare con il loro sguardo l'essere bambino e bambina oggi.*

Il progetto continua con il seminario che tra poco ci permetterà di approfondire sia dal punto di vista teorico che ripensando alle nostre pratiche, il titolo lo dice: "Educare alla libertà. La scuola e i servizi educativi come luoghi di apprendimento al rispetto e alla diversità".

Progetti in Piemonte

Quante donne puoi diventare? Nuovi modelli per bambine e bambini nelle scuole di Torino, Torino.

La documentazione integrale del progetto è consultabile al *link*:

http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/analisi_vigliani.pdf .

Progetti in Lombardia

ImPARIascuola, Milano.

Per visionare la documentazione delle diverse edizioni si faccia riferimento alle sezioni “Descrizione”, “Formazione” e “Attività e risultati” del sito

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

Progetti in Friuli-Venezia Giulia

Pari o dispari? Il gioco del rispetto, Trieste.

La documentazione del progetto si compone di linee guida e schede di gioco, oltre ad avere un sito ufficiale: <https://giocodelrispetto.org/> .

Linee guida sono consultabili al *link*:

http://www.ilgiornale.it/sites/default/files/documenti/1426079229-IL%20GIOCO%20DEL%20RISPETTO_Linee%20Guida%202_slim.pdf .

Le schede di gioco sono visionabili al *link*:

http://www.ilgiornale.it/sites/default/files/documenti/1426079229-IL%20GIOCO%20DEL%20RISPETTO_Manuale%20Schede%20di%20gioco_slim.pdf .

Progetti in Emilia-Romagna

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

La documentazione del progetto è visionabile nell'articolo reperibile al *link*:

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

Progetti in Liguria

St.E.P. Stereotipi, Educazione, Pari opportunità, Genova.

La documentazione completa del progetto è consultabile al *link*:

http://www.arcosricerca.it/Lavori/step/rapporto_ricerca.pdf .

Progetti in Puglia

Rompiano il silenzio e Vietato morire, Lecce.

PREMESSA

La popolazione femminile risulta ancora oggi discriminata in molti ambiti della vita, ma la discriminazione di genere non è un problema solo delle donne. Tantissimi ragazzi soffrono di disagi mentali, incapaci di chiedere aiuto per paura di apparire meno virili, o meno “uomini”. Altri ragazzi manifestano grande difficoltà ad esprimere i loro sentimenti e spesso arrivano a trasformare il loro disagio in aggressività, soprattutto nei confronti delle donne. L'identificazione nei ruoli maschili e femminili è un processo che inizia sin dall'infanzia. Gli stereotipi condizionano l'apprendimento, intrappolando uomini e donne in definizioni rigide che possono limitare l'agire delle persone nel corso della loro esistenza. Gli stereotipi condizionano la società e il nostro modo di agire. L'uso degli stereotipi di genere conduce ad una percezione distorta della realtà, che si basa su ciò che noi

intendiamo per “femmina” e “maschio” e su ciò che ci aspettiamo dalle donne e dagli uomini. L’esigenza rappresentata ha suggerito l’elaborazione dei progetti **“ROMPIAMO IL SILENZIO”** finanziato dal Comune di Scorrano (LE) nell’ambito del “P.O. 2007/2013- Asse III -Linea 3.2 - Azione 3.2.1 - Linea C.” (**25 novembre 2013- 25 novembre 2014**) e **“VIETATO MORIRE”** – campagna di sensibilizzazione contro la discriminazione di genere, stereotipi e pregiudizi (**aprile 2018 -25 novembre 2018**). I progetti sono stati scritti dall’ avv. Valentina Presicce- Presidente Associazione ASTREA.

Il valore aggiunto dei progetti consiste nella promozione di una maggiore sinergia fra Istituzioni locali, scuole, famiglie e associazioni presenti sul territorio, al fine di rilanciare la dinamica sociale di “comunità collaborativa” per contrastare qualsiasi forma di discriminazione e violenza.

La popolazione scolastica è di varia provenienza geografica, sociale e culturale, con un numero di rilievo di diversamente abili, DSA, BES, inoltre evidenzia, spesso, condizioni familiari e sociali di estremo disagio.

A tali problematiche, si affianca il diffondersi sempre maggiore di situazioni di disagio con effetti negativi spesso evidenti come la violenza di genere, che portano i docenti a dovere affrontare situazioni più complesse senza il necessario supporto di figure professionali adeguate. Alla luce di tale contesto si ritiene che la realizzazione delle fasi progettuali riportate hanno fornito un contributo di notevole importanza per affrontare in modo efficace tale problema sociale.

I progetti sono stati rivolti a studenti, insegnanti, genitori e a tutta la collettività per aiutare la divulgazione di temi fondamentali quali: le differenze di genere, la violenza, i diritti delle donne e dei minori, le leggi di tutela delle donne, gli stereotipi ed i luoghi comuni legati al pregiudizio ed alla falsa percezione della figura femminile nella nostra società, le convenzioni che, a livello internazionale, tutelano i diritti umani in genere.

I progetti in quest’ottica, e con la consapevolezza che una politica scolastica e territoriale anti – violenza, stereotipi e pregiudizi, hanno previsto fasi fondamentali come lo sviluppo della consapevolezza del fenomeno, analisi del problema, l’elaborazione della politica anti violenza, coinvolgimento di docenti, genitori e dell’intera comunità, applicazione delle strategie progettate e il monitoraggio del

programma. I progetti hanno tentato di applicare alcune strategie d'intervento efficaci coinvolgendo la famiglia (parent training) e assumendo l'approccio senza colpevoli, perché si è consapevoli che al fenomeno della violenza di genere è spesso associato il rischio di abbandono scolastico, delinquenza giovanile e disturbi psicologici.

Gli obiettivi delle proposte progettuali sono:

- 1) sensibilizzare i giovani e i cittadini (10-70 anni) al rispetto dei valori, delle regole, delle leggi; 2) promuovere la cultura e la pratica della legalità attraverso il coinvolgimento degli allievi delle scuole in situazioni nelle quali assumono comportamenti ispirati al rispetto delle norme di convivenza civile in prospettiva del bene comune;
- 3) aiutare gli studenti a riflettere sulla tematica della violenza e della discriminazione di genere, sui comportamenti aggressivi e sulle molestie sessuali sulle donne e sulle eventuali strategie di prevenzione e di difesa;
- 4) realizzare attività di prevenzione e sensibilizzazione rivolte ai giovani e a tutti i cittadini;
- 5) proteggere i ragazzi contro qualsiasi forma di violenza per raggiungere un alto livello di benessere e coesione sociale;
- 6) apprendere le regole fondamentali della convivenza civile dallo studio dei principi costituzionali all'organizzazione delle istituzioni che sono alla base dell'organizzazione democratica;
- 7) favorire una consapevole iniziazione del soggetto alla cultura di appartenenza, ai suoi valori, ai suoi criteri di riferimento che, in modo più o meno consapevole, vengono introiettati come modelli regolativi del "sapere, del fare oltre che dell'essere"
- 11) scoprirsi come individuo facente parte di una rete sociale;
- 12) favorire una comunicazione aperta per fare e decidere insieme;



Via N. Ferramosca 113 - 73024 MAGLIE (LE)
associazioneastrea@libero.it
327.28.17.262
C.F. 92026390754

13) migliorare la qualità delle relazioni sociali per stimolare la partecipazione.

PROGETTO «ROMPIAMO IL SILENZIO» FASI PROGETTUALI

PRIMA FASE: SCARPETTE ROSSE: I PASSI INTERROTTI IN OCCASIONE DEL 25 NOVEMBRE 2013 IN COLLABORAZIONE CON LA SCUOLA DELL' INFANZIA DELL' ISTITUTO COMPRENSIVO DI SCORRANO

Le scarpe rosse rappresentano le donne uccise, violate, scomparse sono il SIMBOLO di un cammino interrotto per colpa di mani assassine.

ROSSE come il sangue delle donne uccise per mano di mariti, fidanzati e compagni.

ROSSE come la forza di ogni donna di ribellarsi a qualsiasi forma di violenza.

Il **25 novembre 2013** a Scorrano (LE), nel cortile della Scuola dell'infanzia è stata organizzata la manifestazione SCARPETTE ROSSE: I PASSI INTERROTTI per ricordare insieme ai bambini, ai genitori, agli insegnanti e a tutta la cittadinanza, le tante donne e bambini morti per mano di chi diceva di amarli. (All.1- 4).

SECONDA FASE: STAGE DI PROTEZIONE PERSONALE, ANTIAGGRESSIONE E SICUREZZA DONNA (10 ORE) IN COLLABORAZIONE CON ISTITUTO COMPRENSIVO DI SCORRANO.

Il **7 febbraio 2014**, presso l' Istituto Comprensivo di Scorrano, iniziava uno stage di 10 ore di protezione personale, antiaggressione e sicurezza donna.

L' obiettivo primario è stato quello fornire alle partecipanti modalità pratiche ed efficaci di risposta a ipotetiche aggressioni e sviluppare l'attitudine a gestire situazioni critiche mettendo in atto reazioni adeguate alle modalità operative degli aggressori.

L' obiettivo è stato anche quello di fornire pratiche ed efficaci di risposta ad un'ipotetica aggressione e un modo di "pensare strategico", che possano aiutare a ribaltare la situazione portandola a proprio favore. (All.5-8)





Via N. Ferramosca 113 - 73024 MAGLIE (LE)
associazioneastrea@libero.it
327.28.17.262
C.F. 92026390754

TERZA FASE: SLIDE SHOW (all.9)

Lo slide è stato diviso in due parti. Nella prima parte gli alunni hanno descritto le forme di violenza attraverso racconti di vita vera. La seconda fase ripercorre, attraverso foto, le fasi progettuali presso l'Istituto comprensivo di Scorrano.

QUARTA FASE: REDAZIONE DI BROCHURE INFORMATIVE (All.10)

Campagna di comunicazione volta alla sensibilizzazione, informazione e prevenzione della violenza attraverso la redazione e distribuzione di opuscoli informativi.

OPUSCOLI INFORMATIVI CONTRO LA VIOLENZA sono stati distribuiti agli studenti, associazioni di volontariato presenti sul territorio e agli enti pubblici dal seguente contenuto:

- a) Femminicidio e violenza sulle donne
- b) Dati Istat- confronto tra Italia e resto d'Europa
- c) Le varie forme di violenza
- d) Come riconoscere la violenza
- e) Conseguenze fisiche e psicologiche della violenza
- f) Misure e strumenti di tutela
- g) Numeri utili

QUINTA FASE: FLASH MOB “DANZANDO CONTRO I SILENZI” IN COLLABORAZIONE CON SCUOLA DI DANZA NEW VITTORIA DANCE DI SCORRANO (LE)

Una danza per la vita e la libertà di tutte le donne.

Libertà di autodeterminazione nelle proprie scelte di vita, libertà d'amore e di responsabilità, libertà di impegno sociale perché ci sia rispetto, giustizia, parità senza discriminazione per tutte le donne e i minori che quotidianamente subiscono violenza. (All.11-12)





Via N. Ferramosca 113 - 73024 MAGLIE (LE)
associazioneastrea@libero.it
327.28.17.262
C.F. 92026390754

SESTA FASE: 20 luglio 2014 CAMPAGNA DI SENSIBILIZZAZIONE IN PIAZZA VITTORIO EMANUELE A SCORRANO

Il 20 luglio 2014 in Piazza Vittorio Emanuele è stata coinvolta la cittadinanza con lo SPETTACOLO TEATRALE VOILA ' MON AMOUR a cura della compagnia teatrale Calandra di Tuglie (LE) (All.13-14).

I bambini della scuola dell'Infanzia di Scorrano PROTAGONISTI (All.15-17)

SETTIMA FASE: "METTIAMOCI LA FACCIA" IN OCCASIONE DEL 25 NOVEMBRE 2014

METTIAMOCI LA FACCIA evento di condivisione e di riflessione sul tema della violenza e discriminazione di genere. Gli studenti, i genitori e i giovani in prima persona, con i loro volti, non solo hanno denunciato gli atti di violenza, ma hanno incoraggiato chi, pur avendo la voce, oggi non parla, non denuncia, per paura, per una idea falsata di amore, per sottomissione economica o psicologica, per cultura deviata. (All.18-20)

PROGETTO "VIETATO MORIRE"

Il progetto "VIETATO MORIRE" promosso dall'Associazione ASTREA in collaborazione con Istituto Comprensivo di Scorrano, Istituto "Cezzi-Moro" di Maglie, Associazione Casa di Noemi, New Vittoria Dance, Piccolo Teatro Scorrano, Scuola K rav-Maga Simona Ciriolo e il patrocinio del Comune di Scorrano.

Il progetto "Vietato morire" è stato dedicato a Noemi Durini di Specchia (LE) uccisa a 16 anni da chi diceva di amarla

FASI PROGETTUALI

PRIMA FASE: RIPRESE DEL CORTOMETRAGGIO "NON È AMORE" (All.21-26) DEDICATO A NOEMI DURINI (Aprile 2018)





Via N. Ferramosca 113 - 73024 MAGLIE (LE)
associazioneastrea@libero.it
327.28.17.262
C.F. 92026390754

SECONDA FASE: IO COMUNICO- LABORATORIO TEATRALE (Maggio-novembre 2018)

L'obiettivo è stato quello di fornire ai bambini un mezzo di comunicazione potente come il teatro che ha una funzione civile importante, come atto di denuncia e mezzo d'informazione. Il laboratorio teatrale ha portato i bambini a riflettere su argomenti anche difficili come la violenza, la discriminazione di genere attraverso le emozioni, pone delle domande, invita a dubitare, supera i limiti culturali.

I bambini con l'Associazione culturale "Piccolo teatro Scorrano" hanno preparato una rappresentazione teatrale "Via dall' incubo" proposta a tutta la cittadinanza in occasione del 25 novembre 2018 (all.21-22)

TERZA FASE: INCONTRO FORMATIVO "NON E' AMORE" CON GLI STUDENTI DELL'ISTITUTO "CEZZI-DE CASTRO-MORO" DI MAGLIE (24 novembre 2018) (all.29-34)

QUARTA FASE: 25 novembre 2018: FIACCOLATA IN MEMORIA DELLE VITTIME DI VIOLENZA (all.35-38)

QUINTA FASE: 25 novembre 2018 SPETTACOLO DI SENSIBILIZZAZIONE IN OCCASIONE DELLA GIORNATA MONDIALE CONTRO LA VIOLENZA SULLE DONNE

Gli studenti coinvolti nel progetto hanno presentato ai genitori, ai docenti e ai cittadini del territorio le loro iniziative (rappresentazione teatrale, cortometraggio) in un pubblico spettacolo presso la Scuola Elementare di Scorrano. Presente alla serata Imma Rizzo-mamma di Noemi Durini

Progetti in Sardegna

Scuola differente, Dolianova (Sud Sardegna).

Scuola Differente

Un intervento di educazione affettiva, su stereotipi, ruoli di genere e sessualità per la scuola dell'infanzia.

1. IDEA PROGETTUALE

Il progetto **Scuola Differente** nasce come risposta e sviluppo dell'incontro **Educare alle differenze di genere in età prescolare** dello scorso 6 giugno organizzato dalla Scuola dell'Infanzia Viale Europa di Dolianova con l'associazione di promozione sociale La Formica Viola, in collaborazione con la Biblioteca comunale e con il patrocinio del Comune di Dolianova. Il coinvolgimento e l'interesse manifestati dai circa quaranta genitori e le insegnanti partecipanti segnalano il ruolo centrale della scuola nella costruzione delle identità di genere e nel contrasto alle discriminazioni, attraverso percorsi formativi che coinvolgano contemporaneamente bambini e bambine, insegnanti e famiglie.

Durante l'incontro condotto da Francesca Fadda, psicologa, psicoterapeuta e consulente sessuale, e Diletta Mureddu, psicologa, psicoterapeuta, responsabile Centro Donna CGIL Cagliari e Politiche di genere CIGIL sarda, si è affrontato con i/le partecipanti il tema dell'educazione alle differenze di genere nella scuola e nella famiglia, riflettendo in particolare sui seguenti temi:

- radici storico-culturali e modalità con cui si costruiscono e si consolidano i ruoli di genere in bambine e bambini e si trasmettono i modelli stereotipati e stereotipanti attorno al genere maschile e femminile;
- ricadute positive di un'educazione alle differenze in termini di prevenzione di discriminazioni, lotta al bullismo e alla violenza sulle donne, a sostegno della parità donna/uomo, nel rispetto della pluralità dei modelli familiari;
- modelli e metodologie di educazione alle differenze di un progetto dedicato a bambini e bambine nella fascia d'età 3/6 anni.

L'età tra i 3 e i 5 anni rappresenta infatti una tappa fondamentale per la scoperta del corpo dell'altro e per l'apprendimento delle differenze sessuali, un compito cognitivo di sviluppo importante e di difficile soluzione per questa età.

Nell'approccio alla conoscenza, bambini e bambine, tendono ad assorbire le categorie preconfezionate con grande facilità e a identificarsi con un ruolo di genere o l'altro secondo uno schema semplicistico che definisce la loro appartenenza ad una categoria contro un'altra portandoli/e a valutare più positivamente ciò che appartiene al loro gruppo e a schernire ciò che non vi appartiene. In questo modo si gettano le basi per la separazione e la discriminazione di genere, fonte di stereotipi e ruoli culturalmente determinati attribuiti alle bambine e ai bambini, che possono influenzare negativamente il loro futuro individuale, sociale, scolastico e professionale.

Il progetto Scuola Differente si propone di portare nelle scuole spazi e momenti di riflessione che coinvolgano bambini e bambine, insegnanti e famiglie, su questi temi, divenuti oggi centrali nel dibattito pubblico e che costituiscono le fondamenta per costruire una società fondata sull'accoglienza, l'ascolto e il rispetto, di sé e delle differenze.

Insieme alla famiglia, la scuola è la principale agenzia di socializzazione e formazione dell'individuo, è il luogo privilegiato per la costruzione dell'identità e della cittadinanza, spazio di interazione e dialogo tra identità e culture, contesto di negoziazione e co-costruzione della cultura stessa. Basandosi su queste premesse, si è pensato di strutturare il progetto in due percorsi, paralleli ma interconnessi, uno per i bambini e le bambine frequentanti la scuola dell'infanzia di Dolianova e uno rivolto alle famiglie e agli insegnanti del suddetto Istituto. I due percorsi si concentreranno sugli stessi temi, sia rispetto ai contenuti che alle metodologie di lavoro, seppure declinati in maniera adeguata alla fascia d'età dei destinatari e delle destinatarie.

A conclusione del percorso si prevede una giornata congiunta di bambini e bambine, insegnanti e famiglie, anche aperto alla cittadinanza, come momento di socializzazione e dialogo sulle differenze con la comunità e le istituzioni.

2. OBIETTIVI FORMATIVI

Il percorso formativo intende perseguire i seguenti obiettivi:

PERCORSO BAMBINI*		PERCORSO ADULTI	
↓		↓	
Sviluppare l'intelligenza emotiva e relazionale	Stimolare alla libera espressione di sé	Promuovere le competenze emotive nel ruolo	

Analizzare in modo critico le origini, le manifestazioni e le conseguenze degli stereotipi di genere nella nostra società e cultura

Riconoscere le diverse forme di discriminazione nei confronti di chi non si conforma agli stereotipi

Promuovere un atteggiamento flessibile e aperto verso i ruoli di genere

Educare alle pari opportunità.

genitoriale e/o educativo

Stimolare alla libera espressione di sé

Analizzare in modo critico le origini, le manifestazioni e le conseguenze degli stereotipi di genere nella nostra società e cultura

Riconoscere le diverse forme di discriminazione nei confronti di chi non si conforma agli stereotipi

Promuovere un atteggiamento flessibile e aperto verso i ruoli di genere

Educare alle pari opportunità.

3. AREE TEMATICHE

COMUNI A ENTRAMBI I PERCORSI

Intersoggettività

Gestione del rapporto tra pari

Rispetto delle differenze

Costruzione dell'identità

Empatia

Intelligenza emotiva

Ascolto attivo

Identità sessuale

Ruoli di genere

Formazione alla cittadinanza e all'impegno civile

4. DESTINATARI

Il progetto è rivolto alle sezioni di bambini e bambine di quattro anni della scuola dell'infanzia di Dolianova, coinvolgendo insegnanti e famiglie. La scelta di questa fascia d'età è motivata dalla possibilità di monitorare le ricadute delle attività nell'arco di un biennio ed eventualmente consolidare gli apprendimenti con un secondo ciclo di incontri da programmare per l'anno scolastico successivo.

5. METODOLOGIA

Le attività proposte sono concepite come laboratori partecipativi che alternano momenti ludico-esperienziali a momenti di riflessione e condivisione di gruppo.

PERCORSO BAMBINI*	PERCORSO ADULTI
	
Letture di storie Giochi esperienziali e di espressione corporea Produzione in classe di materiale sugli stereotipi di genere (disegni, collage, sculture, favole) Discussioni guidate	Presentazione e analisi di materiale video (frammenti di film, pubblicità) Brainstorming Produzione di materiale sugli stereotipi di genere (storie, collage) Discussioni guidate

6. STRUTTURA

Il progetto, articolato nei due percorsi paralleli, complessivamente si svolge nell'arco temporale di 3-4 mesi, per un totale di 39 ore, secondo la struttura che segue:

FASE PRELIMINARE

Incontro di presentazione con insegnanti e famiglie

→ Un incontro della durata di due ore

L'incontro è finalizzato alla condivisione delle finalità e delle modalità del progetto, alla raccolta di eventuali bisogni di tutti i destinatari coinvolti. Ove possibile è auspicabile il coinvolgimento anche di altri/altri insegnanti del corpo docente

interessati/e ad affrontare le tematiche proposte dal progetto.

FASE ATTUATIVA – PERCORSO BAMBIN*

Modulo A – attività in classe

→ Tredici incontri della durata di un'ora e mezzo ciascuno
→ Cadenza possibilmente settimanale

Intervento da svolgersi durante l'orario di lezione con la compresenza degli/delle insegnanti.

FASE ATTUATIVA – PERCORSO ADULTI

Ciclo di laboratori genitori/insegnanti

→ Sei incontri della durata di due ore
→ Cadenza quindicinale

Intervento da svolgersi in orario pomeridiano in presenza di insegnanti e genitori.

FASE CONCLUSIVA

Attività congiunta bambin*, insegnanti e famiglie

→ Un incontro della durata di tre ore e mezzo

Allestimento dello spazio espositivo e socializzazione degli elaborati realizzati durante i laboratori bambin* e adulti. Apertura alla cittadinanza.

RESTITUZIONE

Incontro di valutazione con insegnanti → Un incontro della durata di due ore

Incontro di condivisione con le/gli a conclusione dell'intervento, per rilevare i risultati dell'esperienza e raccogliere eventuali richieste di approfondimento e confronto.

7. RISORSE E MATERIALI NECESSARIE ALLO SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ

PERCORSO BAMBINI*	PERCORSO ADULTI
	
Aula della sezione Materiale di consumo (risme di carta bianca e colorata, rotolo di carta da disegno, cartoncini, colla, forbici, nastro adesivo, pennarelli, matite colorate, gessetti, carta crespata, colori ad olio, pennelli, tessuti colorati) Lettore cd/mp3 e casse	Aula grande Sistema di video proiezione Materiale di cancelleria, lavagna a fogli rimovibili e pennarelli

8. RISORSE UMANE COINVOLTE

Responsabili della progettazione e dell'attuazione dell'intervento sono Francesca Fadda (psicologa, psicoterapeuta sistemico-relazionale), e Giulia Zucca (psicologa, psicoterapeuta analitico-transazionale).

Le attività del percorso bambini* prevedono la co-conduzione, mentre quelle del percorso adulti prevedono la conduzione della di Francesca Fadda.

Francesca Fadda, Psicologa, psicoterapeuta sistemico relazionale, consulente ed educatrice sessuale, svolge la libera professione da cinque anni occupandosi prevalentemente di problematiche relazionali e familiari e intervenendo nell'ambito della salute e del benessere psicosociale, con percorsi di crescita personale, individuali e di gruppo. È cofondatrice de La Formica Viola, associazione di promozione sociale che opera nelle Regioni Abruzzo e Sardegna per la promozione della cultura del rispetto e delle differenze, organizzando eventi culturali ed interventi nelle scuole, principalmente su tematiche LGBT e differenze di genere.

Giulia Zucca è psicologa e psicoterapeuta ad orientamento analitico-transazionale (Ifrep) e danzaterapeuta (DMT-Espressivo Relazionale). Ha conseguito un dottorato di ricerca sui rifugiati politici (University of Essex, UK). Lavora nelle scuole proponendo laboratori di educazione alle emozioni, sportello d'ascolto per studenti e genitori, e azioni di teacher training e formazione agli insegnanti. Svolge attività privata di consulenza psicologica con pazienti sia italiani che stranieri.

Progetti relativi a più regioni

Ma il cielo è sempre più blu, Toscana, Lombardia, Campania, Lazio.

Ogni fase del progetto è documentata dal *blog*

<https://mailcieloesemprepiublu.wordpress.com/tag/alessandra-ghimenti/> .

Appendice 2

Le interviste

1. Marcella Fragapane, operatrice dell'associazione Stacciaburatta, Poggibonsi (Siena).
2. Ilaria Franceschini, insegnante della scuola dell'infanzia Raggio di Sole, Costalpino (Siena).
3. Rita Villani, funzionaria sociopedagogica comunale, Livorno.
4. Alessio Miceli, professore di diritto e psicologia sociale nella scuola secondaria di secondo grado e membro dell'associazione Maschile Plurale, Milano.
5. Barbara Mapelli, docente universitaria A.R. di Pedagogia delle differenze di genere presso l'Università di Milano Bicocca.
6. Mara Ghidorzi, progettista e coordinatrice presso AFOL Metropolitana, Milano.
7. Valentina Presicce, avvocato e presidentessa dell'associazione Astrea, Scorrano (Lecce).
8. Maria Luisa Mion e Cristiana De Angelis, operatrici della cooperativa sociale Valle del Sole, Casole d'Elsa (Siena).
9. Daniela Soci, pedagogista, Modena.
10. Ferdinanda Vigliani, ricercatrice, Torino.
11. Silvia Signorini, operatrice dell'associazione LaLut, Poggibonsi (Siena).
12. Francesca Fadda, psicologa, Dolianova (Sud Sardegna).
13. Emanuela Abbatecola, sociologa e ricercatrice, Genova.
14. Alessandra Ghimenti, regista, Altopascio (Lucca).
15. Ilaria Gradassi, illustratrice e progettista, Arezzo.
16. Alessandra Nocciolini, responsabile del Centro Pari Opportunità di Arezzo.

INTERVISTA N.1

Intervista a: Marcella Fragapane.

Data dell'intervista: 4/7/2019.

Progetto: *Abbattiamo gli stereotipi di genere a partire dalle scuole*. Percorso: *Il complesso di Cenerentola*.

Luogo del progetto: Poggibonsi, (regione Toscana).

Annualità del progetto: a.s. 2011/2012.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: formatrice del corpo insegnanti ed esperta esterna per le attività didattiche con le classi.

Professione: operatrice dell'associazione Stacciaburatta.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: il ruolo delle fiabe tradizionali per riflettere sul maschile e sul femminile; il metodo dell'acquerello steineriano.

Prima di parlare del progetto vorrei premettere che ho una formazione di psicoanalisi junghiana, che vuol dire questo? Vuol dire che la mia visione della fiaba e della psicopedagogia, ho sempre usato la fiaba nell'educazione, nella pedagogia e nella lettura dei miti e delle fiabe. Ho usato questo materiale come discorso simbolico del processo educativo. Quindi non ne ho fatto diciamo una visione di genere specifica, perché esiste chiaramente la questione di genere nel linguaggio, nei ruoli, eccetera eccetera... perché la mia visione della fiaba, secondo la psicologia junghiana, è che la fiaba appartiene alla psiche umana da un punto di vista universale. Cioè a dire: tutti i luoghi che venivano descritti nella fiaba sono aspetti della psiche della stessa persona, che sia maschio o che sia femmina. Questo fa cadere di botto tutte le differenze, nel senso che se tu la usi intelligentemente, praticamente il maschile, cioè il principe che si trova alla fine, è l'io che trova la bambina, cioè un principio guida maschile. Il maschile e il femminile appartengono alla psiche umana, perché la donna ha l'animus, come lo chiama Jung, e l'uomo ha l'anima, la sua parte femminile. La usano in pochi la formazione junghiana, nel senso che io so con invenzione strettamente personale fare vivere ai bambini tutti i ruoli della fiaba. Alla stessa persona, allo stesso bambino far vivere la parte femminile e la parte maschile. È complessa la

questione, nel senso, mettiamo che il bambino fa il principe e la bambina fa la principessa. Allora questo è visto come una restrizione, un collocare la bambina negli aspetti, come dico “dalla seduzione all’obbedienza”. Questi sono aspetti che la fiaba nella narrazione ha, ma nel racconto, a livello profondo non è in realtà così, anche se da questa mia esperienza non è che viene fuori bene tutto ciò, perché le maestre hanno una formazione più didattica, più legata al fare che non all’aspetto psichico. Sono legate alla didattica le maestre. Nel rilevare l’ideologia: “Allora sì, noi facciamo che loro fanno i mestieri...” Cioè non sta così! Secondo me questo è un discorso un po’ banalizzato, alla fine, delle scuole. Parlare di ruoli così... va fatto a un livello ben più serio e profondo questo discorso. A partire dal linguaggio che è tutto al maschile. E quindi è molto complessa la faccenda. Io mi sono semplicemente accontentata, in qualche modo, di fare vedere che nella fiaba ci sono aspetti della seduzione, che quello che fa la bambina di solito, è molto indotto dall’esterno, dal sociale. Aspetti di obbedienza: alla bambina si chiede di obbedire. Quindi per esempio la protagonista della fiaba “I sette corvi”, una fiaba classica, quando si dice che nelle fiabe la bambina è passiva è una bugia, non è vero, perché nei Sette Corvi la bambina libera i fratelli, va in giro per il mondo a cercarsi i fratellini che sono stati trasformati in corvi e lei è protagonista, è vincente. È inaspettata. In Hänsel e Gretel tutti pensano: “Oddio è il bambino che mette i sassolini, lui è il protagonista.” Sì, lui mette i sassolini in questa fiaba per tornare a casa, che dal punto di vista psicologico si chiama “regressione”, tornare nella casa materna, ma la bambina a un certo punto cresce, cioè prende lei la responsabilità. Lui viene messo in gabbia e lei in realtà butta la strega dentro il forno. Ci sono fiabe dove la madre salva i figli. Nella fiaba “I sei cigni” la bambina deve stare muta, in silenzio, per sette anni a cucire le camicine, per salvare i fratelli che sono stati trasformati in cigni. Quindi, sta zitta per sette anni, viene perseguitata dalla suocera, viene perseguitata dal re, da tutti! Lei sta zitta. Allo scadere del settimo anno, mentre sta bruciando viva sul rogo, i fratelli in volo arrivano e si trasformano in umani, perché è scaduto il tempo, lei butta le camicine e questi tornano. È lei che ha fatto le camicine, per sette anni è stata in silenzio, quindi vuol dire un raccoglimento psichico, un lavoro interno della persona. E quindi non è che questo si può spiegare ai bambini, perché sennò sarebbe un errore,

una cazzata grossa come una casa. È per dire che la fiaba lavora in profondità dentro i bambini. Lavora e non va mai spiegata, mai in assoluto. Ai bambini non va spiegata, non va resa didattica, altrimenti non lavora dentro a livello psichico. Diciamo che raccontare le fiabe, questa è la cosa più importante: raccontare le fiabe giuste, all'età giusta, permette al bambino di riconoscere ciò che è dentro di lui. Come se la fiaba nominasse aspetti che lo riguardano a livello simbolico. Il bambino la mangia la fiaba, le fiabe nutrono, sono cibo dell'anima, parlano al simbolico, quindi se le spieghi e le rendi didattiche, le ammazzi. Cioè fai la spiegazione razionale e la fiaba non lavora più all'interno della persona, viene razionalizzata. Quindi, le maestre, per la loro formazione, ma mica gli dò la colpa di questo, è una formazione inadeguata per fare questo lavoro. Jung non lo studiano, il simbolico non si sa che è, il patrimonio antico della tradizione delle fiabe, che sono sapienza, saggezza, nessuno lo conosce. Usano magari la letteratura contemporanea, Rodari, che sono divertenti, ma nutrono la fantasia, non nutrono il simbolico. Riguardo al progetto io non ho rilevato dati, per cui: "Sono cambiati i genitori, cosa hanno detto... i bambini cosa hanno detto, cambiate le maestre..." Allora ti dico la premessa è che i genitori e gli insegnanti non sono preparati adeguatamente a fare un lavoro di questo genere. In genere io nel mio passato e nella mia vita, è 40 anni che lavoro coi genitori e con gli insegnanti, faccio dei corsi di formazione agli insegnanti e dei corsi ai genitori, quindi gli interventi con i bambini diciamo che sono in parallelo o in conseguenza. Perché se non spieghi ai genitori che lavoro fai, perché lo fai... non si modifica niente se non lavori con la genitorialità. Ho premesso quindi all'attività coi bambini degli incontri con le insegnanti. Questi per me sono obbligatori, perché se lavori col bambino e poi il bambino resta lì e te ne vai, fai degli incontri, 10 o anche 20, ma la maestra o non è in classe o, se è in classe, lo prende come un lavoro teatrale di narrazione, non capisce l'aspetto psicopedagogico, è un lavoro completamente inutile. Son soldi buttati via. Allora faccio un lavoro di formazione che precede il lavoro con i bambini. E questo è fondamentale per me. Spesso sono genitori e insegnanti insieme, o sono insegnanti, che poi spiegano anche ai genitori. E tutte le mie esperienze, ne ho fatte altre, tantissime, per esempio sull'ombra. Ci sto facendo un festival sull'ombra, in cui lavoro sulle parti psichiche della persona.

Agli insegnanti spiego che si trovano nelle fiabe di tradizione. Il grande libro che bisogna studiarci è Bettelheim, "Il mondo incantato". E quella è la Bibbia, bisognerebbe che a scienze della formazione fosse data agli insegnanti, perché altrimenti non sanno che bisogna usare le fiabe tradizionali. Le fiabe tradizionali non hanno un autore, vengono dai secoli dei secoli, quindi c'è una sapienza che è profondissima. Le fiabe risalgono addirittura pare alla preistoria, ci sono tracce di Cenerentola. Il motivo di Cenerentola è stato trovato su papiri egizi. Gli stessi motivi delle fiabe nostre, diciamo europee, le trovi dall'altra parte del mondo. Questo perché la struttura psichica umana è una e una soltanto. Come si dice sempre ci sarà il protagonista, l'antagonista, la strega, le prove di iniziazione, tutto questo c'è nelle fiabe. E noi le abbiamo ereditate e in realtà le fiabe sono nate per gli adulti, non sono nate per i bambini. Siamo noi che le abbiamo destinate ai bambini in questi ultimi secoli. Fino all'età delle stalle, si raccontavano nelle stalle al caldo tra i contadini per intrattenere gli adulti. E persino Italo Calvino, che voglio dire è un grandissimo autore a livello mondiale, riconosciuto da tutti, che ha raccolto le "Fiabe italiane", per fortuna ha fatto lo stesso lavoro dei Grimm! Nella premessa, Calvino dice: "Perché bisogna raccontare le fiabe? Perché i contadini, gli antichi si raccontavano le fiabe? Le fiabe sono vere." Allora uno dice: "Ma questa è scema! Come sono vere le fiabe?" Gli adulti non capiscono, se a un genitore dici che le fiabe sono vere, ti piglia per scema. Anzi: "Le fiabe allontanano dalla vita, ti danno un'idea del mondo fiabesco che non esiste!" E c'è un dibattito infinito in questi ultimi anni, erano sparite dalle scuole le fiabe, perché non si era capito tutto ciò. Calvino dice: "Le fiabe sono vere." Perché sono vere? "Sono vere perché sono un catalogo dei sentimenti umani." Tradimento, gelosia, invidia, angoscia, incontri tutto. L'abbandono, la cattiveria, il tradimento. Gelosia: le sorelle di Cenerentola. La gelosia che le donne, noi donne sappiamo molto bene. Ma non è solo una gelosia della vanità, del femminile bello, come viene raccontata da Walt Disney. Per dirla junghianamente, sono ombre della tua stessa psiche. Sono le tue parti negative, che ti appartengono. L'ombra tua, sono parti tue, che magari proietti sulla sorella o proietti sull'amica, se sei gelosa, invidiosa. Sono sentimenti che esistono nell'animo umano e che le fiabe sono in grado di nominare. Sono capaci di dare un nome a emozioni profondissime che sono del bambino,

dell'adulto, dell'animo umano. Nel progetto ho cercato quindi di improntare il lavoro sull'alfabetizzazione emotiva, a seguito dell'ascolto delle fiabe. Questo lavoro è per migliorare l'espressione emotiva delle paure, delle emozioni, è molto legato all'affettività e alla psicomotricità. Io uso la drammatizzazione, l'animazione teatrale, la drammatizzazione della fiaba con la musica, col corpo, con la gestualità. Uso l'acquerello steineriano, uso i colori per nominare l'emotivo, quindi per dare nome ai sentimenti che tutti i bambini provano, la rabbia, l'invidia, la gelosia. Quindi imprimerla col corpo e sublimarla. L'arte permette, questo è importante, di dare nome a ciò il bambino ha dentro di sé in modo caotico. Ti dò un pugno, sono aggressivo, gli dò un morso. Odio mio fratello: lo picchio. Queste sono pulsioni istintive. Attraverso la fiaba e col lavoro artistico, riconosce questi sentimenti, gli dà nome e il lavoro artistico permette di sublimare, cioè di renderli vivi e fare ordine nel caos. È come se lui dicesse: "Anch'io provo rabbia perché m'è nata una sorella, allora so che c'è dentro di me!" Conosco attraverso la fiaba, attraverso il racconto, il mito, ciò che sto provando in questo momento dentro di me. Non mi sento cattivo, non mi sento sbagliato, giudicato. Questi sentimenti forti che il bambino ha, non è che gli devi dire: "Ti voglio bene solo quando sei buono, solo quando sei bravo, obbediente." Cosa dice la maestra? "Ah ora non vi voglio più bene! Siete cattivissimi, fate caos." Oppure la mamma dice: "Non ti voglio bene quando fai il cattivo." Ma dentro di sé il bambino sente che ha questa aggressività per cui viene punito. Allora dice: "Che cosa faccio con questa mia parte se nessuno mi aiuta?" A nominarla, educarla, esprimerla, raccontarla: questo è il lavoro che si deve fare coi bambini. Al punto che l'insegnante sia con te, preparata, complice. Per quanto riguarda le attività artistiche del progetto, non c'è stata la rappresentazione grafica. Mai. Detesto la rappresentazione grafica. Illustrare la fiaba, non serve. Cioè si può fare, si può fare nel disegno libero, per carità, ma bisogna portare il bambino a parlare. Come vivere quelle emozioni attraverso il colore, che io uso secondo la pedagogia steineriana. Nella scuola steineriana infatti si formano con le fiabe i bambini i primi anni. Si lavora con le fiabe! Senza spiegare niente. Si lavora con la poesia, si lavora con l'arte, in modo che il bambino plasmi queste emozioni violente e forti. Ho lavorato coi bambini col colore, col foglio bagnato, dove il foglio bagnato permette all'acquerello di spandersi da solo.

Il lavoro secondo la pedagogia steineriana, l'acquerello steineriano che si usa su foglio bagnato, non è illustrativo. È un lavoro guidato dove si affronta, per dire, "buio", "tenebre", "la luce", in modo simbolico, come la fiaba esterna il tuo lavoro simbolico, che mette ordine al caos che si ha dentro, perché è nel caos, abbandonato a se stesso, alle emozioni che prova e l'unica cosa che riescono a dirti tutti quanti è: "Stai buono! Stai fermo! Stai zitto! Non essere cattivo! Non essere geloso!" Quindi è una repressione oppure un giudizio negativo sulle emozioni. Non è sufficiente esprimere le emozioni negative, cioè dare un pugno a un cuscino, dire: "Sono arrabbiato." Va tutto bene, ma rimane fine a se stesso. Esprimere non è educativo, occorre fare un lavoro di sublimazione, di riconoscimento di sé, della propria rabbia, della propria invidia, della gelosia. Farne un processo, illimpidire, un'acqua torbida illimpidirla, ecco. Quindi c'è un foglio bagnato, ci sono i colori e si dice: "Da una parte c'è la tenebra." Proprio nominando il buio, la paura che noi proviamo. Non devi dipingere come ti pare la paura, da una parte c'è la tenebra, il buio che avanza e dall'altra c'è la luce, che noi affrontiamo col giallo, col blu. Si incontrano, quindi si mettono sul foglio. È come mettere cose di sé, quello che hai dentro, si mette fuori. Non è che tu mi devi raccontare la paura e disegnarmi la paura e basta. Devo fare qualcosa che diventa attivo, non solo descrittivo. Su questo foglio ci si lavora poi in passaggi, che sono tanti successivi. La parola giusta sarebbe "contattare" le emozioni, senza giudizio, aiutando il bambino a riconoscerle e fare ordine nel caos interno. Nel progetto abbiamo svolto anche un'attività di scrittura creativa. Con i bambini più grandi questo, ovviamente con i piccini non si può fare. Anche se a volte l'ho fatto anche coi piccini, coi piccini registro. Registro molto quello che raccontano e con la scrittura creativa sono domande aperte. Ad esempio: "Dove abita la paura?" Gli faccio domande molto strane. Allora il bambino ti può dire "in una grotta", "in un bosco", "nel mio corpo". Non bisogna entrare nel didattico spicciolo, nella ricettina da fare. Questo è il vizio delle scuole: la ricetta. Per cui: "Va bene, faccio la paura e tutti fanno la paura, poi faccio la rabbia e tutti fanno la rabbia." Non succede niente nel bambino, non cambia niente internamente. Se tu vuoi fare un lavoro psicopedagogico, quindi più educativo, la parola giusta è "educare", questi impulsi che tutti abbiamo, non è che tu sei buono ed io sono cattivo, è questione di crescita

emotiva: diventare grandi vuol dire avere equilibrio. Imparare a non controllare, non dominare, ma riconoscere queste pulsioni e portarle a un livello di sublimazione, di decantamento. Bisogna avere gli strumenti e nella formazione degli insegnanti questi strumenti non ci sono, a mio parere. Proprio non ci sono nella formazione, scienze della formazione dovrebbe avere dei gran laboratori per chi deve fare la maestra, di autoeducazione in questo campo, per imparare la drammatizzazione, proprio attivi! Non libri, c'è bisogno di laboratori di formazione. Durante il progetto le insegnanti hanno accolto positivamente la formazione. Le conosco da tanto tempo, mi hanno chiamato tante volte, per tanti anni. Ho lavorato tantissimo sulla fiaba, a livelli sempre di approfondimento. Ho fatto fare le stanze delle fiabe nelle scuole, 26 anni fa, quando ancora si lavorava tanto nelle scuole. Ora si fa informatica, inglese, disagio, dislessia. Anche la dislessia è il frutto di molte confusioni emozionali, ora stanno facendo tanti studi, non è solo un fatto genetico, ma anche proprio disfunzioni relazionali, emotive con la madre. Usare la fiaba permette di identificare dei caratteri forti dei personaggi. Basta fare vivere tutti i ruoli ai bambini, già far capire che la bambina conquista il suo principe interno, il suo Io. E già questo capovolge tutta una storia. Non sono ruoli solo sociali esterni, sono anche psichici. Se non conquisto la mia parte maschile, la mia parte volitiva, di progettazione, di capacità, di direzione, quello è il maschile che ho, sia a livello biologico, sia a livello fisico. Quindi sono d'accordo sulla marcatura della donna che è messa sotto dal maschile, culturalmente. Tutto vero, però le fiabe hanno una grande chance, una grande potenza fortissima, perché i ruoli sono sempre maschili e femminili, riferiti alla stessa persona. Io parlo della resistenza da parte del bambino, il maschio che va a conquistare la femmina, la principessa, vissuto come il conquistatore dalle femministe: "Lei passiva che aspetta il principe!" Non è così, perché il maschio deve riconoscere il suo femminile, cosa difficilissima nel mondo di oggi. Difficilissima! Riconoscere la sua capacità d'amore, d'amare, l'affettività coi bambini, coi figli, con la compagna. E questa grande verità che i maschi devono poter essere padri amorosi, affettuosi, senza diventare "mammi". E la donna che dirige, la donna che fa il direttore, che guida lei o che va sulla Luna come la Cristoforetti, deve conquistare un Io forte, una parte maschile, senza diventare uomo maschio o lesbica, per banalizzarne. Non

è che io devo perdere la mia femminilità, la mia capacità di essere donna sino in fondo per conquistare il mio maschile. Questo è un grande equivoco del femminismo! Non è che mi devo lasciare i peli, non truccare. C'è stato tanto casino penso che stiano facendo un po' marcia indietro, però anche i libri scritti durante il femminismo, "Dalla parte delle bambine", molte fiabe riscritte al femminile sono orribili. Sono orribili! Non hanno nessuna potenza simbolica, perché sono razionali su una questione, come fossero libri politici, politicizzati. Non serve questo a un bambino, non gliene frega niente! Lo puoi raccontare, lo puoi divertire con la letteratura, ma anche Bettelheim dice: "È soltanto il simbolico che parla al nostro inconscio." Perché il bambino parla la lingua simbolica, che è la lingua delle fiabe, che è la lingua dei sogni. "Simbolico" vuol dire parlare all'inconscio. Sennò, se parli razionalmente con una descrizione o una didattica, tu parli all'aspetto razionale. E al bambino non gliene frega niente, non è che se gli fai un discorsetto, una morale, lui diventa bravo, buono, obbediente, non dà più un cazzotto o non è più geloso. Se nasce un fratellino è geloso, anche se tu gli dici: "Eh devi essere buono." Ma dentro di sé, lui lo odia. Allora, bisogna conoscere il sentimento e dargli legittimità, lavorare sul simbolico, accettare senza giudizio. Un altro vizio della scuola è il giudizio, maledetto giudizio, buono o cattivo, bello/brutto, buono. Il progetto è andato in questo senso, sublimare le emozioni, tirarle fuori senza giudizio.

INTERVISTA N.2

Intervista a: Ilaria Franceschini.

Data dell'intervista: 8/7/2019.

Progetto: *Scuola e genere: percorsi di crescita*.

Luogo del progetto: Costalpino, (regione Toscana).

Annualità del progetto: a.s. 2010/2011.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: insegnante della scuola dell'infanzia Raggio di Sole. Ha ideato e realizzato l'intervento didattico, insieme alle colleghe della scuola.

Professione: docente di scuola dell'infanzia.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: la ricerca-indagine sulla presenza di stereotipi nella fascia 3 – 6; l'influenza del contesto familiare sull'immaginario infantile del maschile e del femminile.

Il progetto “Scuola e genere: percorsi di crescita” è stato fondamentalmente quasi un percorso-indagine, è stato quasi una sorta di indagine sociologica. L'obiettivo principale era quello di andare a sondare un po' nell'immaginario infantile e andare a registrare, a rilevare in maniera più oggettiva possibile, tentando di condizionare il meno possibile le risposte dei bambini e cercando di captare se già eventualmente dalla primissima infanzia, quindi bambini di 3, 4, 5 anni, per quanto riguarda il processo di costruzione sociale dell'identità di genere. Quindi, se la formazione dei modelli culturali di ruolo, modello maschile e modello femminile, potesse già essere influenzata, se ci potevano già essere dei preconcetti precostituiti e culturali, che condizionavano la formazione dell'identità di ruolo nei bambini. E quindi all'inizio s'è presentato, ci siamo limitate così a dare come stimolo delle domande, cioè a fare, a presentare una semplice domanda ai bambini nel circle time la mattina, riuniti nel momento dell'assemblea. Così, a chiedere semplicemente loro cosa veniva in mente, proprio come una specie di associazione di idee, quando si pronunciava la parola “uomo”, “donna”. E noi ci siamo limitate proprio a registrare così su un taccuino le risposte che venivano date dai bambini, così come loro spontaneamente ce le riferivano. Ecco tentando appunto di astenerci

dall'esprimere dei nostri giudizi, delle nostre considerazioni, senza commentare criticamente, semplicemente registrando le loro risposte. Perché appunto l'obiettivo era quello di sondare e di rilevare l'eventuale presenza di pregiudizi e stereotipi culturali sull'identità di genere. E dalle risposte dei bambini... questo ci è venuto anche perché noi avevamo, cioè abbiamo trattato questo tema perché avevamo fatto un percorso, diciamo un'iniziativa che si chiama "Crescere insieme", con un incontro formativo in cui si trattava questo argomento praticamente. Erano venute a scuola anche delle specialiste, delle docenti universitarie, che c'avevano presentato anche un po' di materiale, prodotti multimediali... tipo abbiamo analizzato criticamente alcune pubblicità televisive, alcuni giochi, giocattoli e... dei materiali pubblicitari in vendita per i bambini, a partire dall'abbigliamento, a partire dai giochi e tutto che ciò veniva destinato dall'industria per il mondo dell'infanzia. E li abbiamo anche commentati e analizzati criticamente; quindi abbiamo visto che nella nostra cultura, fin dalla primissima infanzia, vengono proposti dei modelli culturali di ruolo, di ruolo maschile e di ruolo femminile. Quindi si veicola già nella società un preciso modello di bambino e di bambina, che è proprio la società stessa che ce lo propone. Quindi questi bambini, anche inconsciamente, inconsapevolmente, recepiscono questi messaggi, anche impliciti o subdoli che vengono propagandati dalla società, dalla cultura stessa, no? Per esempio, si analizzava alcune pubblicità per i bambini e le bambine... bene: viene proposto un modello di bambina carina, pulita, sorridente, sempre vestita di rosa, sempre... cioè non una bambina che magari gioca liberamente all'aria aperta, si sporca, che fa... che so la lotta, che gioca... che fa diciamo dei giochi tipicamente considerati dalla nostra società maschili, da uomo, no? E questo già condiziona. Oppure l'abbigliamento, che le bambine sono tendenzialmente vestite sempre di rosa, più leziose eccetera. All'inizio ci siamo appunto limitate a registrare queste risposte dei bambini, che chiaramente erano condizionati dai livelli culturali che loro hanno ricevuto principalmente nell'ambiente familiare. Quindi il modello educativo di riferimento veniva impersonato dal babbo e dalla mamma, infatti loro riportavano proprio delle esperienze personali vissute in ambito familiare. E poi appunto c'è stato, perché è stato articolato in diverse fasi, il progetto è stato abbastanza lungo ed è un tema su

cui abbiamo lavorato in trasversale per tutto l'anno scolastico, l'abbiamo trattato sotto vari aspetti. Poi siamo andati appunto in questa stanza magica, in questa stanza polifunzionale, in cui abbiamo proposto dei giochi motori, insomma dei giochi di discriminazione, di riconoscimento sensoriale per quanto riguarda il loro corpo, quindi i bambini dovevano, con delle filastrocche prima che parlavano appunto del corpo, no? Quindi i bambini dovevano riconoscere e discriminare le varie parti del corpo, questo per valutare e verificare se avevano già elaborato mentalmente uno schema corporeo, un'immagine della propria fisicità a livello diciamo di schema corporeo, sia generale che frammentario, delle singole parti che costituiscono il corpo. Quindi con queste filastrocche, canzoncine, ritornelli in rima si nominava le varie parti del corpo, loro le dovevano riconoscere e poi dovevano nominarle loro, andarle a riconoscere sul corpo dei loro compagni. Poi c'era uno specchio, dovevano guardarsi allo specchio, si nominavano le parti e dovevano toccare, riconoscere eccetera. Poi abbiamo mi ricordo fatto, dal punto di vista grafico, abbiamo lavorato in sezioni, dove due bambini erano distesi, abbiamo preso due bambini, due sagome di bambini, le abbiamo riprodotte queste sagome umane su un cartellone gigante. Quindi abbiamo rappresentato la sagoma di un corpo femminile, di una bambina e di un bambino, e poi abbiamo cercato di personalizzarla, cioè di decorarla con degli oggetti di uso comune, che fossero...che per i bambini erano tendenzialmente ritenuti femminili, che potessero identificare diciamo il soggetto femmina e il soggetto maschio distinguendoli. E quindi abbiamo visto che le bambine hanno decorato la sagoma della femmina usando ad esempio un tulle rosa da ballerina classica, per fare la gonna della femmina. Poi hanno ritagliato da alcune riviste di giornali per esempio delle labbra rosse, truccate con il rossetto rosso. L'hanno impreziosita con dei gioielli, con tanti accessori, collane, braccialettini, c'attaccavano dei cuoricini adesivi rosa. Invece, per quanto riguarda il maschio, hanno fatto proprio la sagoma umana tipica, tipo di... giacca, cravatta, utilizzando dei ritagli di stoffe. Hanno attaccato dei bottoni, poi hanno disegnato... tipo con della lana i baffi, la barba. Insomma l'avevano decorato e personalizzato con dei tratti tipici maschili insomma. Poi avevamo presentato loro una serie di riviste e di giornali vari e noi si rappresentavano vari oggetti, oggetti di uso comune. Noi si chiedeva se questi oggetti erano da uomo, da

donna o erano unisex, cioè potevano essere utilizzati indistintamente dai maschi e dalle femmine. E si è visto che loro avevano delle idee molto chiare, molto precise nel distinguere oggetti di uso comune, la lavatrice, no? Gli elettrodomestici che si usano normalmente e loro gli davano invece proprio una connotazione chiara e netta, differenziandoli tra uomo e donna. Per cui per dire per loro l'automobile è da uomo, la lavatrice è da donna, cioè si capiva chiaramente che avevano già strutturato mentalmente un preciso modello culturale di ruolo, ruolo di genere. Quindi la donna usa determinati oggetti, svolge determinate mansioni e l'uomo ne fa tutt'altre. Anche per quanto riguarda la gestione del ménage familiare, si capiva che era la donna che si occupava prevalentemente di fare pulizie domestiche, di queste... insomma le attività di uso comune, mentre l'uomo parecchi bambini dicevano: "Il mio babbo è seduto sulla poltrona, legge il giornale. La mia mamma cucina, lava i piatti." Chiaramente loro rispondevano in base alle loro esperienze personali insomma. Per cui sono stati rilevati appunto già dei cliché, la presenza di forti stereotipi culturali di genere in questi bambini. Quindi noi li abbiamo in qualche modo registrate e abbiamo anche tentato di metterli in discussione, insomma di decostruirli, cioè di provare ad analizzarli criticamente, cioè di far capire a questi bambini che, anche se uno è maschio, può indossare una maglietta rosa e che il rosa non necessariamente, non obbligatoriamente identifica il ruolo diciamo della bambina. Non è un colore da attribuire necessariamente a una femmina e che automaticamente esclude il maschio, oppure che anche le bambine possono fare tranquillamente dei giochi, che nella nostra cultura e nella nostra società sono comunemente ritenuti da maschio e non da femmina. In realtà, appunto, sono tutti dei preconcetti e dei pregiudizi, però una distinzione così categorica e netta in realtà nei ruoli di genere non esiste, no? In natura, biologicamente, è una costruzione sociale della nostra cultura. E poi si in questo progetto abbiamo coinvolto anche le famiglie, mi ricordo che si fece un questionario anonimo in cui si presenta una sorta di check list, una sorta di domande. E niente... poi vennero... questo questionario venne inoltrato alle famiglie, venne compilato dai genitori e dettero delle risposte diciamo molto chiare, in cui effettivamente emergeva la presenza di stereotipi culturali su questo discorso dell'identità di genere. È stato un po' questo, poi c'avevamo lavorato anche

utilizzando un libro, una serie di letture di favole per bambini, un libro degli anni '70, che si chiama Rosaconfetto. Oltre a quello, abbiamo anche affrontato altre letture, che abbiamo svolto nella "stanza magica". Vari libri, sinceramente non me li ricordo bene, son passati quasi 10 anni. Ci posso pensare, poi se eventualmente li trovo, li dico. L'idea di affrontare il genere a scuola ci è nata proprio da un'esperienza di formazione. Da lì è nata la voglia di progettare su questo. Sono stati fatti degli incontri a tema, dove è stato analizzato criticamente, diciamo approfondito questo concetto. Addirittura in questi incontri mi ricordo fecero insieme in cui era prevista anche la partecipazione delle famiglie, dei genitori. Mi ricordo vennero queste formatrici, questi docenti universitari che presentarono tutta una serie di materiale fotografico, di diapositive e immagini varie su per esempio pubblicità, su anche la strumentalizzazione del corpo della donna, che fa veicolare determinati messaggi. E appunto, vennero analizzati criticamente. Poi questo tema venne approfondito e ci venne fatto una sorta di convegno, in cui esposi un mio articolo. L'ho scritto non su richiesta, però ho lavorato con le Pari Opportunità del comune di Siena, perché poi venne organizzato su questo tema questo piccolo convegno. Per cui questo articolo che ho scritto venne pubblicato su questa rivista e poi in sede di questo convegno l'ho presentato, l'ho descritto. Però originariamente l'input è derivato da questo percorso formativo "Crescere insieme". Per quanto riguarda gli obiettivi, miravamo ad un'indagine sui bambini, su quello che è l'immaginario infantile riguardo al maschile e al femminile, e son stati rilevati stereotipi. Un altro obiettivo era di decostruire questi stereotipi, cercare appunto di metterli in discussione. Su questo abbiamo potuto osservare dei buoni risultati, perché appunto li abbiamo messi in crisi. Abbiamo pensato di smontarli tra virgolette. Abbiamo proposto delle attività tendenzialmente maschili alle bambine e loro le hanno accolte, hanno partecipato attivamente e senza problemi, per cui si vedeva che era proprio un qualcosa indotto dalla società. Cioè fattori di condizionamento culturale, derivanti dalla nostra società, perché poi i bambini, loro stessi, sono liberi. Sarebbero completamente liberi da questi condizionamenti. Sono l'ambiente, il contesto familiare di derivazione, la società in cui vivono che li condiziona inevitabilmente, però in realtà loro dentro di sé non ce li avrebbero insomma. Abbiamo presentato

tutta una serie di giochi, che i bambini hanno fatto normalmente, senza problemi insomma. Per cui siamo giunti poi alla conclusione, e anche loro poi hanno capito, che è solamente una distinzione indotta dalla società. Cioè che poi in realtà non esiste una categorizzazione così netta e rigida in natura. Questi cambiamenti osservati li abbiamo visti anche a lungo termine. Hanno mantenuto queste nuove scoperte, queste nuove consapevolezze, perché questa esperienza non è stata limitata in sé e per sé al progetto svolto in quell'anno lì e poi si è conclusa. È rimasto un filone educativo di riferimento, sul quale abbiamo impostato anche la nostra attività didattica quotidiana negli anni successivi. Cioè questo argomento, questa tematica educativa non è stata abbandonata. Non è che è stata trattata solamente in questa occasione specifica di questo progetto particolare, ma, dato che ci abbiamo investito e ci crediamo, abbiamo continuato a mantenerla insomma, a portarla avanti anche negli anni successivi ecco. Anche a sensibilizzare le famiglie a questo tema, perché per esempio ci son state delle famiglie che all'inizio erano un po' titubanti, un po' sconcertate, non capivano. Mi ricordo si fece per esempio il Carnevale, ora al di là del progetto stesso poi, appunto abbiamo mantenuto questa cosa. Si fece il Carnevale: i bambini, mi ricordo, questi vestiti. Ci si vestiva da donna, da uomo. Facevano dei lavori considerati da donna, da uomo, per dire un maschio si era vestito da ballerino. Erano più i genitori che forse avevano delle resistenze a livello psicologico, perché poi i bambini si divertivano. E anche noi abbiamo tentato così di impostare le nostre attività didattiche quotidiane, facendo più attenzione, con più sensibilità nei confronti del rispetto di questo aspetto qui, della differenza di ruolo. Per quanto riguarda possibili differenze di atteggiamento verso il progetto da parte di padri e madri, è molto soggettiva la cosa, perché varia da persona a persona. C'è chi ha apprezzato, quello è un po' un fatto soggettivo. C'è chi ha apprezzato il tema, chi è stato contento insomma, chi inizialmente era un po' scettico, un po' titubante, un po' così. Qualcuno per esempio aveva delle resistenze, s'è notato che effettivamente qualche genitore aveva qualche resistenza psicologica, nel senso qualcuno dice: "No! Il rosa è da femmina, cioè io la identifico con la personalità di una bambina, per cui non voglio che il mio figliolo indossi una cosa rosa. Mi dà fastidio." Cioè si vedeva che qualcuno aveva anche delle resistenze psicologiche più marcate e qualcuno

invece no, era più disinvolto. Non tanto tra uomo o donna sinceramente, tra maschio e femmina. Ecco non è tra genitori, padri o madri. Più che altro da individuo a individuo, quello variava da soggetto a soggetto. Il ruolo delle insegnanti è stato quello di osservare. Noi appunto abbiamo cercato più che altro di rilevare, di registrare. Non volevamo indurre delle risposte falsate dei bambini, non volevamo condizionare le loro risposte. Il nostro obiettivo prioritario era veramente quello di andare proprio a rilevare, a registrare in maniera più oggettiva possibile, senza condizionamenti, le risposte dei bambini, astenendoci dall'esprimere un giudizio di valore su quello che loro dicevano o eventuali commenti visti. Senza commentare, senza valutare e senza giudicare. Poi quello lo abbiamo fatto dopo, cioè dopo abbiamo affrontato la messa in discussione, però all'inizio è stata una fase di registrazione. E poi insieme abbiamo seguito questo percorso insieme ai bambini. È stata anche un'esperienza innovativa per noi, perché era la prima volta che affrontavamo un tema così particolare e così specifico, per cui è stata una novità anche per noi, però c'è sembrato un aspetto su cui prestare molta attenzione. L'abbiamo continuato a mantenere anche negli anni successivi in attenzione ai ruoli, ai ruoli di genere e al discorso uomo/donna, agli stereotipi più che altro.

INTERVISTA N.3

Intervista a: Rita Villani.

Data dell'intervista: 8/7/2019.

Progetto/i: *Educare al genere: differenze e complessità; Rosa, celeste e arcobaleno: per educare al genere e promuovere il riconoscimento e l'accoglienza delle diversità personali e familiari da 0 a 14 anni.*

Luogo del progetto: Livorno, (regione Toscana).

Annualità del progetto: dall'a.s. 2015/2016 all'a.s. 2018/2019.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: ideatrice del progetto e osservatrice sul campo.

Professione: funzionaria sociopedagogica comunale.

Codice identificativo dell'intervistata: R

Codice identificativo dell'intervistatrice: L

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: l'uso dei colori in senso identitario; l'osservazione degli arredi e dei materiali scolastici in ottica di parità di genere; l'importanza di maggiori ricerche sugli stereotipi di genere nella fascia.

Il progetto di cui mi sono occupata va ormai avanti da più anni ed ha coinvolto il servizio educativo 0 – 6. Successivamente è stata coinvolta anche la primaria e la secondaria. Abbiamo avuto con l'Università di Firenze una positiva collaborazione, specialmente con la professoressa Simonetta Ulivieri ed anche Francesca Dello Preite che c'è sempre stata, ci ha sempre seguito. Il progetto originario è partito nel 2015/2016, poi dal 2016/2017 c'è stato "Rosa, celeste e arcobaleno". È stato impostato sia su una formazione dei docenti, che anche su degli incontri con le famiglie. Abbiamo osservato le situazioni dei centri infanzia, soprattutto centri infanzia, che siano Centri Infanzia 0 - 6 o 2 - 6, e la prima cosa che abbiamo fatto, cioè Francesca Dello Preite, avevamo una del coordinamento, dello staff di direzione sempre affiancata da una ricercatrice dell'Università e abbiamo osservato insieme le situazioni, proprio in situazione. Quindi la prima cosa che abbiamo guardato è stata la strutturazione degli spazi e dei materiali negli spazi. Lì abbiamo trovato subito appunto che avevamo più una connotazione al

femminile e nessuno mai aveva pensato a un discorso poi al maschile. Per fare un esempio: l'angolo della vestizione c'erano sempre tutte cose da femmina e poche cose da maschio. Nell'angolo della cucina, visto che è un angolo di imitazione di quello che succede in famiglia, non avevamo pensato che in cucina ci sono anche cose considerate dalla tradizione più prettamente maschili, tipo la cassetta degli attrezzi, il cacciavite, le cose per fare dei piccoli lavoretti. E quindi ecco abbiamo notato tutte queste cose e così anche i colori, colori con cui erano arredati gli ambienti. Dopo abbiamo fatto con le insegnanti la lezione in aula e la discussione sulla stereotipia rosa-celeste, e l'apertura poi all'utilizzo degli altri colori, specialmente con i bambini di età da scuola dell'infanzia, dai 3 anni in poi. Dai 4 anni il discorso del rosa è esplosivo, voglio. Quindi però appunto se ci si lavora anche prima si può creare la possibilità di farci dei progetti, per cui sia i bambini che e le bambine si aprano all'utilizzo, in senso identitario, di tutti gli altri colori. Come dice il titolo del progetto: l'arcobaleno. Ecco questa è stata un po' la formazione di base. Anche proprio come osservazione, come ricaduta nella pratica, perché poi fatta l'osservazione questa veniva stesa per scritto, inviata alle educatrici, poi si incontravano le educatrici e se ne discuteva insieme. Queste cose, questi esempi sono stati tutti poi modifiche: gli spazi sono stati modificati, i materiali sono stati introdotti anche materiali della vestizione da maschio, (scarpe da maschio, cravatte, cose...). Cioè abbiamo fatto le modifiche condivise poi insieme alle educatrici. Anche perché tanto del lavoro viene fatto anche con il gioco spontaneo, cioè l'educatrice ha un ruolo di regia della situazione, osserva, magari scrive. E ci sono delle relazioni di gioco spontaneo in cui guardando bambino e bambina si vedono delle cose. Quindi il primo l'obiettivo era l'indagine sugli ambienti e anche sui bambini e sulle bambine. Poi a mano a mano sono venuti fuori microprogetti di proposta, tipo l'album illustrato per educare al genere. Cioè che propone questioni di genere in maniera nuova, tutti questi testi sul tema. Li abbiamo trovati più per la scuola dell'infanzia che per il nido, anche se nell'ultima fascia del nido, diverse cose si possono applicare. Trovo che, in tutto il panorama che ci è stato presentato, uno degli aspetti che debba essere curato in futuro è l'album illustrato per l'asilo nido, perché anche lì si creano i primi stereotipi. Magari nella fascia dei bambini più grandi degli stereotipi ci sono già. In effetti ho notato che le

ricerche dovrebbero essere implementate nel nido, nella fascia 2 – 3. Alcune cose si vedono già, dall'esperienza che ho nel nido. Queste variazioni negli angoli le abbiamo fatte anche al nido. La cassetta degli attrezzi è presente anche nell'atelier della cucina del nido e i bambini sono molto interessati. Anche i vestiti da maschio e da femmina è importante che ci siano già al nido. E comincia poi vicino ai 3 anni la divisione, mentre si propone per esempio il lavaggio dei bamboli e la cura dei bamboli. Un discorso di cura, per esempio dare la crema al bambolo, vestire il bambolo. Ecco c'è una fase in cui maschi e femmine accettano in maniera indifferenziata, ma già dal nido c'è una fase in cui i maschi sono più restii a fare questo tipo di gioco. C'è da lavorarci, perché poi che il maschio faccia parte della dimensione di cura è importante. Mentre se si va nell'orto a fare il lavoro di piantare le piante, maschi e femmine non si vedono differenze, ma in questo aspetto qui sì. Secondo me sono già condizionati. È chiaro, loro hanno già imitato, hanno già visto per due anni come si comportano le figure di riferimento nell'ambito familiare. E quindi non scatta a 3 anni di scuola dell'infanzia, secondo me anche prima. Cioè che appunto il lavoro di cura è per le donne, per le femmine e altre cose per i maschi. Ho un'osservazione fatta quest'anno in un gruppo di bambini di 2 – 3 anni e lo si vede bene questo fatto. Due maschi giocavano col cappello in testa e mi hanno avvicinato mentre io scrivevo: "Io sono Superman e io sono Batman." Mentre le bambine erano lì che lavavano i bamboli. Loro hanno preferito girare e facevano Superman e Batman. E io sono rimasta basita sinceramente, perché il supereroe prima nasceva a 4 anni, 4 anni è l'epoca dell'onnipotenza, infatti si fa un lavoro regolativo, di approccio alle regole. Ecco ora Superman si fa a 2 anni e mezzo! Diciamo che l'influenza sociale è molto più diretta, infatti, i supereroi son tornati in questo periodo, anche per le figure femminili. È uscita una cosa ora in prima serata che si chiama "Streghe", non mi ricordo se su Sky, mi pare si su Sky Fox. Dà questa visione dei superpoteri femminili, è un programma tarato per gli adolescenti. Però è molto ritornato anche al cinema, comunque anche ad 1 anno e mezzo, hanno il fratello più grande o un padre amante dei supereroi, li mettono subito in scena anche al nido. L'idea di trattare il genere a scuola è nata intanto dalla carta dei servizi. Vennero scelti degli obiettivi, insieme ai genitori facemmo la carta di valorizzazione delle differenze. Avevamo fatto tanti progetti

sulla differenza interculturale e però dovevamo attrezzarci per lavorare alla differenza di genere. E questo approccio che dice di rivedere gli stereotipi che influenzano le femmine e i maschi ci è piaciuto. Anche se pensiamo che le bambine sian quelle da seguire diciamo con maggiore attenzione. Però partiamo tutte da una cultura che è femminista, più o meno, cioè come approccio nostro anche di figure pedagogiste che siamo qui. A me è piaciuto tanto anche questo discorso di rivedere l'identità maschile, perché il cambiamento va promosso, portando a consapevolezza le famiglie, sia per i maschi che per le femmine, perché anche i maschi possono avere delle gabbie di genere che non permettono loro di fare delle scelte autentiche rispetto alla propria formazione dell'identità. La prima formazione del sé è a 2 anni e mezzo, son già compiute alcune cose, secondo me. Per quanto riguarda i genitori, son venute più madri che padri, però ci sono stati gruppi con tanti padri. L'insegnante che sta facendo la formazione chiede alla propria sezione, o di nido o di scuola dell'infanzia di venire, ma poi vengono sulla base dell'interesse personale. Non abbiamo mai avuto per esempio prese di posizione, come ci sono state in altre città. Genere confuso con gender, proteste di opzioni culturali altre, questo non c'è mai stato, mai. Nessuno mai si è opposto, potevano protestare presso l'amministrazione, potevano andare sulla strada, ma non è mai successo. Hanno compreso che era un lavoro che si faceva su maschi e femmine per la loro identità. Il che voleva dire anche apertura ad altre identità, oltre al maschile e al femminile, abbiamo sempre ben distinto l'identità sessuale da quella di genere. Francesca Dello Preite è stata molto brava nell'incontro iniziale e poi la voce è cominciata a circolare e hanno detto: "Non è che loro sono oltranziste delle famiglie arcobaleno o di altre cose, ma guardano ai maschi, alle femmine e a facilitare la formazione dell'identità di ciascuno." Hanno capito quello che stavamo facendo. Per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi, si è verificato un po' qui, un po' là. In una scuola, dove l'insegnante ha preso molto a cura la sua espressione linguistica, ha avuto riscontro che fuori di scuola i bambini fanno osservare agli adulti che quando ci si rivolge loro bisogna utilizzare la parola "bambini e bambine", linguaggio di genere. Quindi sono i bambini stessi a farlo notare. Per esempio una maestra che porta in gita sul porto e l'accompagnatrice si rivolge e fa al gruppo-sezione: "Bambini allora ora andiamo..." E qualcuno l'ha

ripresa e ha detto: “Noi siamo bambini e bambine.” Quando fuori dal contesto scolastico succede questo, vuol dire che l’apprendimento è significativo. E tutto il lavoro che aveva fatto quest’insegnante in 3 anni si è visto, insomma è una bella verifica. E un po’ di cosette così, anche nell’ambito familiare poi i bambini le portano. A breve termine si sono visti questi cambiamenti. Possono essere superficiali, per l’amor del cielo, l’analisi dei questionari di quest’anno dobbiamo sempre farla. Però fatto il laboratorio base, tutti ci hanno sempre detto che volevano continuare e approfondire e infatti quest’anno abbiamo fatto un laboratorio a tema. Il tema poteva essere “gioco”, il gioco e il libro, poi a fare il gioco non ce l’abbiamo fatta, è questione di ore, di tempi. Abbiamo fatto il libro, che è una cosa più facile, anche perché abbiamo chiesto alle educatrici e a tutte le insegnanti di essere loro a condurre questi laboratori. Quindi anche questo è stato un bel salto, perché non è facile oggi il rapporto tra le insegnanti e le famiglie. Le nostre educatrici, le educatrici di nido e le insegnanti 3 – 6 si sono impegnate a condurre il laboratorio, mentre io e Francesca osservavamo, avendolo progettato prima. Anche questo è un altro progetto. Progettare un laboratorio sul gioco o sul libro con le famiglie. E l’hanno fatto, ma mica tutte. Quelle che intanto erano al quarto anno, se se la sentivano. Mentre le altre, che non lo avevano mai fatto, e che magari non ci avevano detto che lo volevano fare, venivano ad osservare come la collega conduceva e poi abbiamo fatto il rimando tutte insieme: io, la dottoressa Dello Preite, le insegnanti che osservavano e l’insegnante che conduceva, che per prima si è valutata, dicendo come si era sentita. Quindi all’interno di questo progetto sono stata e ideatrice, insieme alla professoressa Dello Preite degli interventi. Abbiamo sempre condiviso tutte le direzioni di marcia, sulla base delle osservazioni che si facevano. Oppure anche per dire questa idea del laboratorio quando si era insegnanti, dopo aver fatto diversi laboratori condotti da Francesca e aperti da me come Comune, perché sono appunto un funzionario sociopedagogico comunale, poi abbiamo voluto giocare questa carta dell’autonomia. Anche perché io vado in pensione il primo d’Agosto! Oggi ci siamo e domani non ci siamo più! Nel senso, Francesca farà ancora di sicuro anche un altro anno di ricerca, ma poi lei sa benissimo come vanno le cose all’Università. E allora ci siamo poste questo problema dall’anno scorso, che le insegnanti siano autonome su questo versante,

perché appunto poi possono cambiare formatori, docenti, ma quello che conta è che loro in prima persona sappiano tranquillamente affrontare questo tema con i genitori. Proprio per questo le insegnanti e le educatrici dovevano essere disponibili ed essere osservate. E anche questo non è mica scontato. E lo sono state. Andando avanti con le annualità, c'è stata anche la volontà di renderle più autonome, più indipendenti, con l'idea che siano loro a progettare, loro ad autoideare gli interventi. Questo è proprio l'obiettivo: la progettazione in totale autonomia. Ancora secondo me c'è da lavorarci il prossimo anno. Ci lavorerà Francesca, spero appunto le si rinnovi l'incarico all'Università, perché io non ci sarò più. Però insomma di ricercatrici all'Università in gamba ce ne sono tante. Però ecco su questo, da partire a progettare per poi eseguire, c'è da lavorarci, però abbiamo ottenuto buoni risultati, perché io stavo leggendo proprio ora le relazioni di fine anno. Abbiamo dato loro quest'anno il libro dell'Anna Lopez, Decostruire l'immaginario femminile, è molto interessante come approccio. Avevamo dato quello da leggere, da lavorare in sottogruppo in autonomia fra di loro. E poi nell'ultimo incontro di verifica avevamo dato tre estratti dal libro, tre frasi prese da diversi argomenti: uno sul colore, uno sulla stereotipia dei racconti in genere, dei libri di testo, sui ruoli stereotipati di maschi e femmine e l'altro sull'influenza dei mass media. E abbiamo detto: "Su questi argomenti, scrivete cosa fareste voi al nido o alla scuola dell'infanzia." E tutte hanno avuto idee e le hanno scritte! Cioè quindi avevano scritto, ora, sarebbero da rivedere, da ridiscutere. Hanno progettato a partire dall'argomento che preferivano, che pareva loro più applicabile nella loro situazione. Hanno avuto delle idee in seguito alla formazione. Il solito problema è: come si implementa la ricaduta pedagogica? E come si fa a far sì che sia il più possibile radicata nell'interesse delle insegnanti? Quindi è una formazione in aula, una formazione in servizio, poi il rimando da quello che è stato osservato. Voglio dire di più non si può pensare! Non è solamente una lezione in aula e poi se ne parla, bla bla bla. No! Noi siamo andate, abbiamo visto, abbiamo discusso, avendo sempre tanta apertura e disponibilità da parte loro. Perché, e poi il nodo è quello, parte da dire: "Tutti portiamo gli stereotipi!" E mi son messa in discussione anch'io! Voglio dire, apertamente in aula, m'è venuto spontaneo, perché nella mia vita avevo fatto tante battaglie per i diritti delle donne. Poi mi ero

fermata e, quando mi sono trovata in questo tipo di formazione, mi sono accorta che come mamma avevo avuto degli stereotipi! Per esempio, un periodo in cui compravo tutti vestitini rosa a mia figlia ce l'ho avuto. E l'ho detto chiaramente, dimostrando le mie difficoltà nel riconoscermelo. Sarà servito da esempio? Non lo so. Credo che la messa in discussione a tutti i livelli, visto che siamo influenzati dalla società, influenzati come padri e madri tutti, è il punto di partenza. Ed è quello che sta nascendo, le novità di questi anni sono i professori universitari che stanno approfondendo questo processo, dal maschile, proprio anche come prevenzione della violenza di genere. Dal professor Burgio dell'Università di Enna Kore e il professor Ciccone dell'Università di Roma, sono esempi di due professori maschi che son passati da una messa in discussione di sé e lavorano dal punto di vista dell'essere maschio, del guardare al maschio e a quello che sta succedendo. Per quanto riguarda le scuole coinvolte, siamo stati in 7 centri infanzia. ce n'era uno privato accreditato, che è "I Villini", gestito da una cooperativa, ma è considerato a tutti gli effetti comunale. Siamo stati nel centro infanzia "L'alveare", dove i bambini entrano a un 1 anno ed escono a 6. Al entro infanzia "La Giostra", e lì entrano a 3 mesi e escono a 6, quindi ci sono anche i piccolini lattanti. Centro infanzia "Il Piccolo Principe", anche lì entrano a 3 mesi, c'è la sezione dei piccolini e escono a 6. Centro infanzia "Mondolfi", entrano a 3 anni ed escono a 6 anni. Centro infanzia "Girasoli", 2 - 6 anni anche questo. Centro infanzia "Il Giardino di Sara", anche questo è 2 - 6. Questi centri infanzia coprono diverse situazioni socioeconomiche e familiari. "L'alveare" è nel centro e raccoglie anche un po' della zona del nord che è più popolare. "La Giostra" è proprio in mezzo a un centro molto popolare e molto disagiato. "Il Piccolo Principe" è nella zona sud, quindi ceto medio, però non è detto, perché poi si accede anche con segnalazione dei servizi. Bambini con problematiche varie ci sono anche al "Piccolo Principe", nella zona sud della città, quindi in genere le famiglie chiedono il servizio anche vicino a casa e lì c'è la maggior parte di ceto medio. Al centro "Girasoli" siamo nel centro, quindi anche così così, maggioranza di problematiche, diciamo le famiglie problematiche sono minori che in altre zone, tipo rispetto a per esempio "Mondolfi", lì siamo nella zona di un quartiere molto popolare che è vicino a Shangay, che è un quartiere lì della zona, da cui poi comincia appunto Shangay,

Corea, i quartieri tipicamente disagiati della città. “Giardino di Sara” sempre nella zona sud, ceto medio. “I Villini” è vicino al “Giardino di Sara”, anche lì ceto medio, però i casi segnalati vengono distribuiti d’ufficio, perché non sempre si possono mettere nella loro zona. E poi perché va anche bene che i bambini di tutte le estrazioni stiano in maniera varia. Nel progetto abbiamo anche ideato dei microprogetti, che proponiamo come sviluppo futuro. Perché noi abbiamo lavorato nei servizi 0 - 6, con l’osservazione e tutto quello che dicevo prima. Poi anche nella primaria le insegnanti si sono iscritte, dopo ancora quelle della secondaria inferiore, ma non abbiamo ancora mai visto bambini più grandi con tutoraggio di più piccoli, che per esempio leggono un libro, un albo ai più piccoli e poi lo lavorano insieme. È una proposta che io faccio, perché le insegnanti sono in continuità in aula, ma sulla pratica pedagogica questo è tutto da vedere, come si possono mettere in continuità. Nido con scuola dell’infanzia, scuola dell’infanzia con scuola primaria e scuola primaria con scuola secondaria. In una relazione che ho scritto ho inserito quest’idea: che per il futuro si potesse fare un progetto in cui i ragazzini di seconda media, che già avevano affrontato questo filone culturale con le loro insegnanti, potessero mettere su una situazione in cui appunto conducono loro, leggono loro ad alta voce fiabe di educazione al genere e poi insieme disegnano, fanno collage con i bambini più piccoli. Per mettere in relazione le età dei bambini più grandi e dei bambini più piccoli. Durante il progetto sono stati letti degli albi illustrati ai bambini, tra cui *Il re che non voleva fare la guerra*, quella ha avuto una bella risonanza, sia con i bambini della scuola elementare che alla scuola dell’infanzia. Poi il libro di un bambino coi capelli lunghi, *Lunghicapelli*, e anche *Il trattore della nonna*, viene ben percepito a tutte le età, scuola dell’infanzia, scuola primaria, scuola media. Dà tanti spunti ai ragazzini e anche ai bambini. Poi abbiamo letto *Che uffa essere una principessa rosa*, che tratta delle principesse, demistifica le principesse vestite di rosa. Questi son quelli che ho visto lavorare. Per esempio, l’approcciabilità di qualcuno dalla scuola dell’infanzia fino alla scuola media è estremamente interessante. Un altro testo che abbiamo utilizzato è quello della *Biemmi sui mestieri*. Anche quello si applica molto bene alle diverse età e dà bei risultati con i bambini, e anche con i genitori, stimola molto la discussione. È stato un progetto molto interessante e spero che vada avanti.

INTERVISTA N.4

Intervista a: Alessio Miceli

Date dell'intervista: 9/7/2019.

Progetto/i: *ImPARIascuola*.

Luoghi del progetto: Inverigo, Limbiate, Meda, Milano, Monza, Ornago, Pioltello, Seregno, Varese, (regione Lombardia).

Annualità del progetto: dall'a.s. 2011/2012 all'a.s. 2018/2019.

Ruolo dell'intervistato nel progetto: esperto esterno, membro dell'associazione Maschile Plurale.

Professione: professore di diritto e psicologia sociale nella scuola secondaria di secondo grado.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: l'importanza della presenza di uomini nella realizzazione di progetti scolastici in ottica di parità di genere; la formazione identitaria maschile; episodi di ostruzionismo contro il percorso didattico.

Il progetto ImPARIascuola è un'esperienza ormai pluriennale, che portiamo avanti da anni e che si è evoluto nel tempo. È partito da scuole primarie e secondarie di primo grado, fino ad arrivare anche nella scuola dell'infanzia. Per quanto riguarda il mio ruolo, ho avuto due punti di entrata in tutto questo discorso delle relazioni di genere tra i sessi. Uno è il fatto che io sono insegnante di scuola superiore. Sono un insegnante di diritto e anche di psicologia sociale. Insegno però prevalentemente diritto nella scuola superiore, quindi con ragazzi dai 14 ai 18 - 19 anni. Già questo vuol dire che ogni anno ho 200 ragazzi e ragazze, con cui nella mia stessa scuola si tengono progetti. Quindi quello è il primo punto di osservazione. L'altro è l'associazione: l'associazione nazionale Maschile Plurale, che è anche una rete, prima è stata una rete e poi è diventata un'associazione, anche come strumento di intervento nei progetti. L'associazione ha promosso molte partecipazioni in una serie di ambienti di cultura, di formazione, tra cui naturalmente anche le scuole. Per cui in realtà mi sono avvicinato al tema delle relazioni tra i sessi o tra i generi, prima attraverso l'associazione e poi diciamo che l'essere un insegnante di scuola superiore mi ha dato un banco di prova. È stata

un'osservazione molto importante di quello che andavo facendo e discutendo in ambito educativo e associativo. Quindi io sono partito da questa fascia d'età e dal fatto che l'associazione Maschile Plurale è stata coinvolta in questo progetto. La cosa principale che bisogna dire è che è un po' una rarità il fatto che ci sia un'associazione di uomini che si interessa di queste questioni. Oltretutto questo avviene in collaborazione con moltissimi gruppi, eventi in realtà di donne, che sono i centri antiviolenza, le associazioni culturali, i luoghi delle Pari Opportunità, le librerie, i vari gruppi, i centri sociali, cioè i vari gruppi di donne, che in qualche modo portano avanti il movimento delle donne o sono realtà femministe. Sono realtà con cui siamo in rapporto sempre, collaboriamo però da parte di uomini, da parte maschile. Da questi dodici e più anni in cui partecipo all'associazione, dato che li ho incontrati intorno al 2005/2006, quello che io ho fondamentalmente appreso quello è prendere queste questioni delle relazioni tra i sessi o tra i generi da parte maschile. Bisogna chiedersi ogni volta cosa fanno gli uomini tipicamente in quel tipo di situazioni. Ora che siano relazioni intime, l'affettività, la sessualità, la costruzione familiare, la paternità, il rapporto con i figli se ci sono, e così via. Oppure che siano relazioni pubbliche, per esempio come si fa nel lavoro, come si sta in generale nei luoghi di socialità, come si interviene nella politica. Ecco, su tutti questi ambiti dove siamo maschi e femmine, e poi moltiplicando anche per gli orientamenti sessuali, la domanda principale che ho incontrato è: "Ma io come uomo, come ragazzo, come maschio in generale, quali comportamenti adotto? Quali atteggiamenti? Quale cultura maschile delle relazioni trovo già esistente?" Perché uno non lo sa, però ovviamente viene al mondo e trova già dei copioni comportamentali, emotivi, relazionali. E finché non li vedi, pensi di agire liberamente, ma in realtà ci sono sempre gradi di interazione tra come io individualmente sono, faccio e mi comporto e quello che la società dove sono nato, di quel tempo, mi mette a disposizione. Il linguaggio stesso, le forme culturali che mi precedono, quando io vengo al mondo. E poi nasce quel grande discorso degli stereotipi di genere, sia dal lato della maschilità che della femminilità. Quindi la porta principale di entrata mia, ma anche nostra come associazione in questo, come in altri progetti, è sempre quello di coprire la parte maschile. Rispetto agli eventi di cui stiamo parlando, ossia molte volte sono progetti dedicati alla violenza

contro le donne, alla violenza maschile e alla prevenzione della violenza. Altre volte sono progetti più tarati sull'affettività, per esempio per i bambini più piccoli, altre volte sono progetti non mirati proprio alla violenza, ma agli stereotipi di genere, perché il comportamento molto rigido, delle aspettative molto rigide di relazione, quando non vengono soddisfatte, possono scaturire in violenza. Ecco quindi nei vari progetti la direzione fondamentale è quella di ragionare non in maniera neutra: cosa fanno le persone, cosa fanno gli individui, cosa fanno i soggetti, ma proprio calarsi nella differenza dell'essere maschi e dell'essere femmine e cercare da lì di evidenziare alcuni comportamenti, alcune emozioni tipicamente maschili, ma perché attribuiti ai maschi, perché culturalmente costruiti così. Allora cominciare a rendersi conto di questi copioni interni e ri formazioni culturali, rende molta più consapevolezza, molta più libertà e possibilità di rivedersi nelle relazioni di cui parliamo. Questo è un orientamento generale, anche del gruppo delle persone che rappresento quando vado in un progetto. Quindi l'idea di occuparsi del genere a scuola è nata proprio partecipando a questa associazione. Per quanto riguarda gli obiettivi che ci eravamo posti, variano a seconda della scuola e della fascia d'età. Siccome questo progetto ha avuto diverse edizioni nel tempo ed è anche su fasce d'età differenti. A me è capitato di essere coinvolto per diverse edizioni e fasce di età. Tipicamente quando si va nelle scuole superiori molto spesso l'obiettivo è la sensibilizzazione rispetto al tema della violenza di genere, la violenza maschile verso le donne. È mirato lì, perché ci sono ormai diversi studi che dimostrano che questa fascia degli adolescenti non è esente, nel senso che è già un'età in cui la sessualità, dopo una fase di latenza, è esplicita, ormai è precoce, è precocizzata. Quindi molto spesso legato e agli aggiri della sessualità, e anche ai fenomeni di gruppo, di emulazione, di gerarchia e così via. La violenza c'è, poi ovviamente ci sono anche delle variazioni rispetto a quella che è la fascia d'età, però assolutamente è già presente. Quindi questo mi sembra che diventi l'obiettivo prevalente. Invece, quando si va dai ragazzini, parlando verso il linguaggio della scuola media, quindi scuola secondaria di primo grado e a maggior ragione i ragazzini la scuola primaria e le ragazze, allora lì si mira più al bersaglio grosso delle relazioni, perché si pensa che non sia ancora consolidato un atteggiamento proprio palesemente di violenza. È troppo presto per parlare di un costrutto così.

E quindi l'obiettivo si allarga, la sagoma diventa più grande e si va sulla questione proprio relazionale. A volte c'è un'attenzione particolare per alcuni temi particolari, come quello che succede in rete, tipicamente fenomeni di bullismo legati all'uso dei dispositivi, all'uso improprio delle immagini. Queste mi sembrano anche delle tendenze, cioè dei nomi e dei sotto-obiettivi, che si pongono al momento, perché c'è un'enfasi particolare per quel tema in quel periodo. Per esempio, tanti progetti oggi sono rivolti al contrasto del cyberbullismo, perché effettivamente ci se ne è resi più conto nell'ultimo periodo, perché sono esplosi dei casi veramente clamorosi, perché magari le istituzioni a quel punto se ne accorgono e emanano dei bandi che chiedono specificamente quell'azione lì o quell'obiettivo. Anche se si può prendere una direzione più specifica, come quella del bullismo, a me sembra che la matrice rimanga quella relazionale. Prendere quello che c'è nell'essere maschi, e dall'altra parte nell'essere femmine e questo va poi moltiplicato anche per gli orientamenti sessuali, che non dico ci determinano, perché non è un determinismo, però ci informano nella relazione. Quindi con i ragazzi o i bambini addirittura, e bambine, parlare da una parte di cosa vedono attorno a loro, come vedono funzionare questo strano mondo dei sessi e cosa hanno in mente di dover essere. Cioè si scopre che c'è un livello di attese, di proiezioni, di costruzioni, che appunto sono inconsapevolmente assorbite già in tenera età. E poi si stimola a livello della critica, della differenza individuale, della consapevolezza, di dire: "Ma... ok, finora esiste così, ma poi? Cos'altro?" Come potresti essere, come vorresti essere, cos'altro hai visto. Per esempio mi viene in mente questo esempio: la fortuna di quel libro relativo alle bambine ribelli. C'è stato un primo volume, poi un secondo volume: una grande fortuna, un caso editoriale. È stato ristampato e un sacco di persone che tipicamente non leggono ai figli, per esempio i papà, hanno letto alla propria bambina le storie delle bambine ribelli. E magari prima si leggeva della principessa, che attendeva nel castello il principino, che intanto viaggiava e faceva le sue avventure per il mondo. Ecco questa rilettura dei modelli culturali, proposta ai bambini e alle bambine, e via via le fasce superiori d'età a dei modelli culturali diversi, la condivisione di questi spostamenti fa moltissimo. Magari si vede discutere su un cartone animato, su un videogioco, su come mai questa protagonista piace e come cambia rispetto a quell'altra più

tradizionale. Ed effettivamente si esce da queste discussioni in una condizione un po' diversa da quando ci si è entrati, perché questa varietà di modelli culturali ormai è a disposizione di tutti, perché si gode di tanta produzione letteraria sul tema. Però non sempre c'è un accompagnamento da parte degli adulti a far emergere il significato di questi vari oggetti culturali e di tendenza. Infatti devo dire anche che c'è un ostruzionismo molto pesante da parte di una parte vetero cattolica, come in quest'ultimo progetto nella cintura di Milano. Mi sono interfacciato con molti genitori, anche perché in ogni progetto erano previsti degli incontri di formazione per loro. C'è sicuramente una presenza molto maggiore delle madri sempre, ma questo lo dico anche come insegnante di scuola, cioè ahimè, è quasi sempre la madre che viene lì a parlare, a chiedere, a conoscere. L'andamento è sempre lo stesso, il lavoro più lungo di lui, ma come dire, se fosse così confermerebbe che la divisione dei lavori non è ancora al passo coi tempi. E poi sapendo ormai anche per le madri, in Lombardia, l'occupazione femminile è al 60%, più o meno, quindi lì lì con gli standard europei. Molte donne lavorano, anche loro fanno il tempo pieno, fanno gli straordinari, quindi non è più così sostenibile il fatto che il papà poverino sta lavorando fino alle dieci di sera, mentre lei ha il part time. Spesso non è così, però la presenza è comunque delle madri nelle vicende dei figli. Questo è un indice di grande disparità, come pure anche quando non si tratta di iniziative relative al genere, alla violenza, a quello che sia, io normalmente conto 8 - 9 donne ogni 10 persone presenti. Cioè la percentuale maschile è 1 - 2 su 10, 10/20% bene che vada! Questo è un dato generale. Rispetto a questo progetto, devo dire però che un elemento di contrasto molto forte viene da queste associazioni cattoliche, ma di un cattolicesimo proprio reazionario, di un cattolicesimo vecchio, antico, contro il mariage pour tous come "Sentinelle in piedi", come alcuni gruppi che si ritengono controllori della norma, della famiglia vecchio stampo indissolubile, unica. Sono quelli che d'altra parte producono iniziative anti-abortiste, quasi vorrebbero tornare indietro sul divorzio, delle acquisizioni proprio civili, ormai abbastanza strane da contestare! Ecco queste hanno un'incredibile intolleranza e paura, a me sembra al fondo, rispetto al discorso dell'omosessualità. Quindi hanno questo chiodo fisso, per cui questi progetti in generale che riguardano le relazioni di genere, dovunque ci sia la parola "genere", loro pensano

che sia una forma di sdoganamento dell'omosessualità. Quindi vengono lì a manifestare, a dire che i loro figli non devono essere portati a queste idee strane, che loro tengono alla famiglia, quella unica e sola al mondo; invece gli antropologi insegnano che ce ne sono centinaia forme di famiglia nel mondo, però! Ecco questi qui sono capaci di non mandare i figli a scuola, quando c'è il progetto, oppure andare dal dirigente scolastico e scrivere perché il progetto non entri nella loro classe, oppure di scrivere in tutte sedi possibili, gettando discredito sulle persone che conducono questi progetti e così via. Sono proprio un segno dei tempi, cioè ci sono alcuni movimenti come questi, che vorrebbero dare un colpo di spugna, cioè cancellare questi progetti, cancellare il discorso sul contrasto degli stereotipi, sul fatto di non consentire alle famiglie di coprire le loro situazioni, e magari anche quelle di violenza. Naturalmente loro non diranno mai: "Viva la violenza!" Ma diranno: "La famiglia è uno spazio privato, voi fatevi i fatti vostri. Cosa andate a dire ai bambini e alle bambine?!" E così via. Quindi è un fattore di contrasto veramente incisivo. Per quanto riguarda il ruolo delle insegnanti e delle educatrici coinvolte, hanno partecipato a due incontri di formazione. Le docenti sono per la maggior parte interessate, collaborative. A me sembra che questa collaborazione riesca soprattutto in ambito di scuola primaria. C'è qualche difficoltà in più per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado, l'ex-scuola media, ma questo lo attribuisco non a una mal volontà delle insegnanti, ma al fatto che proprio quella è un'età in cui nella scuola italiana si fa una gran fatica. Cioè se uno guarda proprio i report dell'OCSE, delle varie istituzioni che monitorano l'andamento della scuola, si vede che alla scuola media c'è un gap tra adulti, proposta scolastica, dati di successo scolastico e ragazzi e ragazze, che evidentemente sono presi dallo sviluppo, dalla crescita rispetto a cui gli adulti sono poco significativi. Forse c'è anche il fatto che, in quel momento lì, entrano le materie più centrali di prima. Mentre prima ancora alle scuole elementari, sempre meno, ma fino a qualche tempo fa, c'era l'idea che il bambino fosse al centro e via via si sviluppassero i saperi. Non già un inquadramento per materia, una per una, rigorosamente. Un'educazione ad ogni modo più informale e più attenta alla centralità dei bambini. Alle medie è come se la scuola che andasse avanti per conto suo, come se diventasse la scuola dei più grandi e il motivo ricorrente, il tormentone

diventa: “Devi studiare! Perché poi alla scuola superiore...” E poi alla scuola superiore gli si dice di studiare, perché poi all’Università... diventa un sistema molto formalizzato, molto valutativo e competitivo, individualistico, come sistema, non che il singolo insegnante voglia per forza fare così. Però il sistema è quello di materie, voti, valutazioni. E io ho la sensazione che ragazzi e ragazze lì si perdano, rispetto al mondo degli adulti. Mentre i bambini e bambine di scuola elementare nelle maestre e in quei rarissimi maestri che ci sono, che saranno il 2% nella scuola italiana, quindi già lì la figura che maschile ha abbastanza abbandonato l’ambito educativo, ahimè, però ecco rispetto a questi adulti i bambini si riferiscono. Questi sono adulti di riferimento, quindi anche quando arriviamo noi col nostro progetto, facciamo un punto con le maestre, io mediamente le trovo più interessate che no, più collaborative che no. E penso che anche il passaggio con i bambini e le bambine sia abbastanza significativo, perché tra di loro c’è una relazione significativa. E poi bisogna farla notare su ogni apporto di ogni maestra. Però mi sembra che il contesto della scuola italiana, in quella fascia lì, sia un contesto buono, recettivo. Poi alla scuola media c’è questo scollamento tra ragazzi e ragazze, in questa crescita tumultuosa. La scuola che va per conto suo, loro che crescono, che riemergono alla loro sessualità anche precoce, ma poco attrezzati per interpretarla. Tutto questo uso di dispositivi, tutto questo mondo mediato dagli schermi, eccetera... lì succede il patatrà! Per cui il tentativo è sempre quello di passare per le docenti, perché è chiaro in questo modo il progetto potrebbe avere ben altra continuità, rispetto a quello che possono avere i nostri incontri contati, con cui mi sembra più difficile l’aggancio. Il progetto ci prova, ma casca proprio in un contesto che come insegnante, per come conosco io la scuola italiana, è piuttosto di scollamento tra quei ragazzini e ragazzine e i vari insegnanti, come gli adulti di riferimento che non sono più tanto significativi. Poi invece passando alla fascia della scuola superiore, dove io lavoro quotidianamente, quella fase lì di transizione è passata. Sono più grandi e mi sembra che colgano più come occasione quello che gli si porta, perché è più preciso, è più mirato. Loro di esperienze iniziali di relazioni ne hanno avute, quindi possono cogliere l’occasione per orientarsi di più. Però fin quando si parla di questioni come l’accesso al lavoro, l’accesso alle professioni, come la politica, la vita pubblica, secondo me ci sono buoni risultati.

Quando si va a parlare di questioni più attinenti alle relazioni intime, a me sembra che lì ci voglia un grosso lavoro degli adulti. Nel senso che se io stesso ho visto la mia vita, la mia relazione, la mia sessualità, affettività, i rapporti di questa natura, che è una cosa che per esempio nell'associazione facciamo, che i movimenti delle donne fanno, allora, anche rispetto a degli adolescenti, so meglio come ascoltarli e poi cosa dire. Se invece sono un insegnante, però questi discorsi sono a me stesso sconosciuti, io non li conosco e non li pratico. Allora vanno bene i nostri incontri di formazione, però lì ci sarebbe da lavorare e da scavare di più. Nelle ultime edizioni vedo prevalentemente gli adulti, molte altre volte e anche in altri contesti mi capita di andare direttamente in contatto con i bambini, con i ragazzi, dalla fascia dei 7 anni, 8 anni fino agli universitari. Quindi questo confronto che facevo delle diverse fasce d'età mi viene proprio dall'esperienza di averli frequentati. Però nel contesto di ImPARlascuola mi sono occupato più incontrare i genitori, che vuol dire le madri e qualche padre, e poi maestre e insegnanti. Vorrei fare anche un'integrazione, perché era un po' implicita nella discussione, però meglio esplicitarla. A proposito del mio ruolo in questo progetto come in altri, soprattutto con la fascia diciamo delle nuove generazioni, dei bambini e degli adolescenti, è molto importante anche il fatto che ci siano delle presenze maschili, degli uomini, che abbiano fatto quello stesso lavoro che si propone a loro di fare, di impugnare i modelli culturali, di decostruzione degli stereotipi e anche di indagine su quella che è la propria libertà possibile da tutto questo. Perché vedi questo è molto importante chiarirlo, cioè se io per esempio e una donna, un'insegnante, un'educatrice, facessimo lo stesso discorso, dicessimo le stesse identiche frasi, leggessimo lo stesso testo, ai ragazzi maschi arriva qualcosa di diverso, se questo è pronunciato da un uomo o da una donna. Perché si hanno dei processi di identificazione molto diversi, cioè in questo percorso siamo su binari di differenza, comunque declinata. Quindi un ragazzo, un bambino maschio lo sente dire da un suo simile, che sono io in questo caso, uomo, quello che verrà detto, proposto. Quindi questo è un primo punto, il ruolo di uomini, come in questo caso sono io per Maschile Plurale, dentro questi progetti, è quello di arrivare ai maschi per una via diretta di similitudine, di essere dalla stessa parte delle relazioni, in questo discorso delle relazioni di genere. Poi volevo esplicitare una questione di contesto: la

presenza femminile rispetto a quella maschile. Nei primissimi ordini di scuola è del 2%, però in tutto l'arco dei processi educativi che c'è una grande maggioranza di donne. E non perché le donne abbiano preso il sopravvento, ma perché a fronte dell'entrata delle donne nel lavoro, nelle professioni, gli uomini si ritirano. Quando si parla di femminilizzazione del lavoro, si assiste al fatto che dove le donne entrano più massicciamente, gli uomini da lì si ritirano. Come se l'avanzata delle donne in alcuni settori lavorativi, fosse sinonimo di dequalificazione, di minore qualificazione di quel settore. Oppure gli uomini si mettono nelle posizioni apicali, come sono dirigenti, sono comunque all'apice di quella carriera, per esempio nel mio istituto, scuola superiore, non arriviamo al 30%. Nelle scuole medie per la stragrande maggioranza sono donne, senza parlare della scuola elementare e della scuola dell'infanzia. Quindi il dare a un bambino, a un ragazzo, una linea di identificazione maschile vale di per sé come processo di ordine psicologico, ma vale a maggior ragione in un contesto in cui molti uomini si sono ritirati dai settori in cui sono entrate le donne. E questo vuol dire molto nel settore educativo e in generale nelle professioni, come possiamo dire, di cura, dove c'è un alto valore relazionale all'interno di questi lavori e professioni. E poi la terza cosa, sempre di contesto, è quella relativa ai padri. L'ambito della paternità è sempre molto discusso, c'è sempre ormai molta più letteratura e io non sono totalmente d'accordo con queste tesi, però molto si parla della latitanza dei padri, dell'assenza, dell'evaporazione e così via. Poi c'è anche un taglio invece sulla paternità, che parla di nuovi padri, quindi diciamo dai 40 anni in giù, di padri che tornano, o meglio iniziano a prendersi cura dei figli, anche da un punto di vista più affettivo, anche di contatto fisico, di presenza maggiore. Cioè si rompe ultimamente lo schema per cui il padre era altrove e stava lavorando, stava guadagnando per la famiglia e tipicamente erano le madri ad avere tutto il lavoro di cura. Però intanto che si affermano probabilmente modelli nuovi, intanto l'arrivo del padre per un bambino, per un ragazzo, continua ad essere una presenza, intanto che è da vedere se c'è in tutto il suo arco educativo, tanto quanto l'insegnante maschio, una figura lontana ma poco disponibile. E poi, anche se c'è, è una presenza normativa, è tanto legato alla legge della regola, cioè che il padre sia il riferimento di quello che si fa, di quello che non si fa e così via. Il breadwinner, cioè quello che porta il

sostentamento maggiore alla famiglia, poi è vero che anche la madre lavora, le donne sono entrate molto di più nel lavoro, però la struttura delle relazioni familiari si è poco aperta alle novità. Lo sta cominciando a fare, però i vecchi modelli ancora resistono. Questo è ancora un elemento di contesto che dice ancora quante poche occasioni abbia un bambino, un ragazzo maschio, un adolescente di avere delle figure adulte maschili di riferimento significative. Ecco allora, naturalmente non è che un progetto come ImPARIascuola si possa sostituire ad un padre. Ci vorrebbe ben altro tipo di presenze, di ripensamento della nostra società, però va in quella direzione. Cioè con i ragazzi maschi io assisto sempre al fatto che, quando ci sono presenze maschili, come posso essere io, ma chiunque altro che abbia fatto un lavoro su di sé, in questo senso, quando vedono che c'è un uomo pensante, parlante, ma soprattutto in ascolto su questi temi, hanno sete di parola. Intanto entrano un po' in punta di piedi nello spazio del discorso, che normalmente è molto più gestito da donne e da ragazze, che hanno maggiore facilità e abitudine a esprimersi su queste cose intime, come le relazioni di cui parlavamo ieri. C'è comunque più facilità alla confidenza, alla parola, alla relazionalità. Però quando vedono che in un certo senso qualcuno li ha preceduti, cioè che anche tra loro è possibile, che c'è un uomo che su questi discorsi entra con la facilità non dell'essere bravo di per sé, ma dell'essersi sperimentato, dell'averne un alfabeto, dell'averne una pratica delle parole, delle relazioni, allora cominciano a entrare anche loro. Iniziano a parlare, a fidarsi, a confidarsi e dopo sono entrati vuol dire in questo spazio di comunicazione, che altrimenti sembra non essere per i maschi. Cioè sembra quasi una mancanza di attitudine alla relazione, alle parole, a quest'area privilegiata delle ragazze e delle donne. Quindi avere degli adulti maschi in progetti come questo, che abbiano fatto su di sé un lavoro, perché non basta il semplice fatto di avere i pantaloni e il sesso maschile per dire: "Sei un maschio." Ovviamente degli uomini che su questo abbiano lavorato. A questa condizione, la parola dei ragazzi maschi si attiva, non so se tanto quanto quella delle ragazze, perché comunque i percorsi sono diversi ed è molto diverso il contesto in cui viviamo, il mondo intero. Però la parola dei ragazzi maschi si aggancia, entra in questo spazio. E allora io direi che in questo senso il progetto è riuscito, cioè ha seminato anche nella parte maschile la traccia per poter parlare di queste cose. Per potere parlare da uomini,

da ragazzi, da adolescenti, da bambini maschi in tutto questo mondo, che altrimenti è pensato come lo spazio delle donne. Tutte queste questioni fanno un po' da sfondo al progetto, perché il progetto cerca di mettere insieme diverse considerazioni: andare su tutti gli ordini di scuola, non solo da bambini, bambine e ragazzi, ma anche dai genitori e dagli insegnanti. E anche tenere conto di cosa significhi la presenza femminile, che appunto c'è sempre stata su questi temi, ma anche cosa significa la presenza maschile in un mondo di numeri bassi, di latitanza, del ritiro da questo ambito. Perché una volta c'erano i maestri di scuola e dopo non ci sono stati più, e così via per molte altre professioni di questo tipo. Quindi, anche rispetto alla paternità, mi sembra uno sfondo molto importante considerare la presenza o l'assenza dei padri nell'educazione dei figli e del figlio maschio, in particolare. Quindi avere presente questo sfondo secondo me può aiutare a dire: "Ma perché in un progetto la presenza di uomini? A cosa serve esattamente? A quali mancanze deve supplire?" Ti dico l'ultima cosa: io ricordo che appunto che Stefania Ulivieri, insieme a Barbara Mapelli, in Bicocca, hanno organizzato un convegno, a cui ho anche partecipato, relativo proprio a questi temi e alla latitanza maschile in questo campo, che si intitolava "Uomini in educazione". Poi sono stati pubblicati anche gli atti del convegno, c'è un volumetto che ne parla. Adesso sarà una decina d'anni fa e già si considerava questa carenza maschile nell'ambito delle varie professioni, che fossero educatori, insegnanti, maestri, ma anche professioni socio-sanitarie e così via. Quindi mi sembra che questo sfondo, anche se non è direttamente il progetto, parla anche dell'importanza del progetto. Pochi uomini sono direttamente impegnati alla sensibilizzazione su questi temi. E questo cosa vuol dire per un ragazzo, per un bambino? Vuol dire che i figli, i maschi non abitano qui, non abitano lo spazio della parola, della cura, della relazione educativa: quello è lo spazio delle donne. Quindi o io non ci vado perché sennò non sono maschio, poco virile, oppure vuol dire che non è lo spazio per me, per noi, per il nostro genere. Cioè siamo tagliati per altre cose da machi, "da uomini" tra virgolette. Ovviamente lo dico in senso ironico, sarcastico, perché invece ci si perde delle grandi occasioni di vita, di umanità a stare in questi lavori, in queste professioni. Come dire, si coltivano anche altre parti di sé, della propria maschilità. Quindi mi sembra che questo completi, dal punto di vista di un bambino, di un ragazzino

maschio la nostra chiacchierata. Conta la presenza maschile, conta l'esserci proprio. Quindi questa presenza che cosa significa? E se invece non ci fosse questa assenza, per loro cosa significa? E già lì si fanno delle scelte. Quindi è veramente importante. Ogni volta che posso in un progetto, io cerco di esplicitare nelle classi e anche ai formatori, agli insegnanti, agli educatori, educatrici questa binarietà. L'importanza di essere due agli occhi di bambini e bambine.

INTERVISTA N.5

Intervista a: Barbara Mapelli.

Data dell'intervista: 15/7/2019.

Progetto: *ImPARI* scuola.

Luoghi del progetto: Inverigo, Limbiate, Meda, Milano, Monza, Ornago, Pioltello, Seregno, Varego, (regione Lombardia).

Annualità del progetto: dall'a.s. 2011/2012 all'a.s. 2018/2019.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: responsabile scientifica e formatrice.

Professione: è stata professoressa di Pedagogia delle differenze di genere presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano Bicocca; vicepresidente della Libera Università delle donne; fa parte del Comitato scientifico della Fondazione Badaracco e della Libera Università dell'autobiografia.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: punti di forza del progetto; aspetti relazionali positivi e di contrasto nella relazione con le famiglie; le reazioni delle insegnanti, delle bambine e dei bambini durante e dopo il progetto.

Il progetto ImPARI è nato come progettazione a cui sono stata chiamata come responsabile scientifica, da quello che allora era l'Ufficio di Orientamento della provincia di Milano e che adesso è della città Metropolitana AFOL, con l'idea appunto di offrire un orientamento all'identità di genere nelle scuole di ogni ordine e grado. E poi in realtà, ci siamo diretti di più verso la scuola primaria, con qualche incursione nella secondaria di primo e secondo grado. Questo è accaduto molti anni fa, la prima edizione infatti è stata nel 2011. I punti di forza di questo progetto,

fin dall'inizio, sono stati il fatto che noi formavamo, con i nostri incontri, chi poi avrebbe formato i bambini e le bambine. Perché non credevamo che avesse senso un intervento di esperti e esperte all'interno della scuola, che poi se ne vanno e tutto resta come prima, ma le persone che devono formare sono quelli con cui hanno a che fare tutti i giorni e per molto tempo. E quindi, secondo punto di forza era il fatto che ci rivolgevamo non soltanto agli insegnanti, ma anche ai genitori. E possibilmente, cercando di aiutare le scuole a fare dei progetti che coinvolgessero direttamente i genitori. E qui arrivo al terzo punto di forza, per cui non abbiamo mai proposto progetti bell'e fatti. Abbiamo indirizzato una serie di conoscenze e poi le scuole stesse hanno progettato, magari con l'ausilio nostro, con alcuni interventi in itinere. Perché crediamo nella flessibilità dei progetti che si devono adattare alle situazioni e alle realtà in cui vengono poi realizzati, in modo che poi possano anche essere trasferiti su altre realtà. Infatti, nel sito lei avrà trovato una grande quantità di progetti, perché lì li raccogliamo, e possono diventare di ispirazione per altre scuole, per altre situazioni. Ma un'ispirazione che poi viene adattata, perché ogni classe, direi ogni alunna e ogni alunno ha la sua realtà, quindi l'insegnante, ma anche la famiglia, si devono, come dire, adattare alla realtà che hanno di fronte. Direi che questi principi li abbiamo mantenuti integri per questi tutti anni e hanno funzionato abbastanza bene. In alcuni casi, ha funzionato particolarmente bene anche il collegamento tra scuola e famiglia, ma non sempre, perché non c'è una grande partecipazione da parte delle famiglie e comunque non c'è, se non una partecipazione prevalentemente delle madri. Un altro dei temi su cui abbiamo insistito è il pericolo, che nasce dal fatto che non ci sono uomini che formano, soprattutto nella primissima infanzia o nella prima infanzia. A scuola non ci sono e le relazioni con la scuola vengono mantenute prevalentemente dalle madri, quindi sono tutte figure femminili, che è un grosso danno, soprattutto per la crescita dei maschietti, che non hanno figure forti e presenti di riferimento. Questo è un problema, un tema, che certo il nostro progetto non può risolvere, ma di cui bisogna senz'altro tener conto. I pochi padri che sono venuti e i pochi insegnanti uomini, che sono venuti ai nostri corsi, sono uomini che hanno capito tutto. Sono persone già sensibilizzate su queste tematiche e sono persone abbastanza rare. Abbiamo realizzato il nostro progetto, come lei può vedere meglio sul sito, un po' a

Milano, ma soprattutto nell'hinterland milanese, di solito chiamati dai Comuni o chiamati direttamente dalle scuole. Comunque di solito sono gli enti locali che finanziano questo progetto, che non ha costi molto elevati, quindi anche Comuni non particolarmente grandi possono permettersi insomma di finanziarlo. Per quanto riguarda i genitori, una parte di loro ha accolto volentieri il progetto. Tuttavia, un problema da parte delle famiglie, in alcuni casi, è stata l'invasione dei movimenti per la vita e i movimenti no gender. In un caso è successo che un Comune si sia ritirato ad esempio, preoccupato e spaventato da queste presenze fastidiose. In alcuni casi è successo che venissero ai nostri incontri, non so se fossero veramente padri o madri di alunni o alunne, comunque si sono presentati come genitori, e hanno intralciato i nostri incontri. Però c'è stato, come dire, anche una forte levata di scudi da parte dei genitori favorevoli. Nel caso in cui ci sia stata una sospensione, a causa di queste presenze, i genitori favorevoli al corso hanno ribadito che era stato tolto qualcosa ai loro figli e alle loro figlie. Anche ultimamente, negli ultimi luoghi in cui siamo intervenuti, ci sono stati episodi di questo tipo, denunce sui giornali, però che le cose hanno proceduto lo stesso. Ed è almeno a mia sensibilità un po' meno forte questa crociata all'interno delle scuole, anche perché noi, per quello che facciamo, non corrispondiamo assolutamente alle accuse che ci vengono fatte, che non stanno né in cielo né in terra. L'idea di occuparsi del genere a scuola, per quanto mi riguarda, è nata 40 anni fa, nel senso che io mi sono sempre occupata di scuola sin dagli anni '80, lavorando in un istituto di ricerca della provincia di Milano. E lì ho fondato un'area di ricerca, che prima non si chiamava "di genere", perché la parola non usava ancora in Italia, ma poi si è chiamata "di genere", in cui si puntava proprio sulle tematiche di genere. Anche perché ci eravamo resi conto che le cose stavano cambiando fortemente a scuola, le ragazze andavano a scuola più dei maschi, vanno a scuola più dei maschi numericamente, sono più brave. Cioè c'è tutta una modalità di presenze femminili nella scuola che si distacca molto, è molto differente dalle presenze maschili. Infatti, per arrivare all'oggi, quello che mi preoccupa e mi scandalizza anche un po' è che, per esempio, i risultati Invalsi non tengono conto di questa differenza, mentre sarebbe molto utile. Quindi, per me è stato naturale, mi occupo di scuola solo in questa prospettiva. E effettivamente chi mi ha chiamato sapeva e aveva già

quest'idea, perché altrimenti non avrebbe chiamato me, avrebbe chiamato qualcun altro. Quindi il progetto è nato proprio sulla prospettiva di un'educazione di genere. Per quanto riguarda eventuali cambiamenti sui bambini e sulle bambine a seguito del percorso, è una mancanza del nostro progetto, perché non abbiamo mai adottato degli strumenti di verifica successivi ai nostri interventi. Quindi quello che noi possiamo verificare è quello che ci raccontano le scuole successivamente e anche, in alcuni casi, i genitori. Ci sono state delle realtà in cui c'era un forte movimento dei genitori, i quali, anche ai convegni pubblici, ci hanno confermato che c'erano sempre state reazioni positive da parte dei bambini e delle bambine, che finalmente andavano a casa e parlavano di quello che facevano a scuola. Si sa che i bambini e le bambine non lo fanno mai volentieri! E questo era il sintomo, perché solitamente non parlano di quello che si fa a scuola, se non in risposta a domande dirette. E invece in questi casi, un po' perché magari le famiglie venivano coinvolte in certi esercizi, un po' perché quello che facevano li divertiva, li sentivano molto legati alla loro vita, ai loro giochi, alle loro realtà. E quindi ne parlavano, questo naturalmente aveva il risultato di saldare, come noi volevamo, l'attività scolastica alla famiglia. Le insegnanti partecipavano a degli incontri di formazione. Di solito si sono trovate bene, nel senso che noi prevediamo la possibilità che loro chiedano qualche intervento, magari in classe, di aiuto o anche nel corso della progettazione, di ideazione, di indirizzo. Generalmente abbiamo verificato soddisfazione tra gli insegnanti, nel senso che fare un progetto di questo tipo, che coinvolge proprio il tema dell'identità di genere, coinvolge direttamente anche le insegnanti. Adesso parlo al femminile, perché appunto gli uomini sono stati una minoranza minima, dato che soprattutto era scuola primaria. Coinvolge direttamente, perché non è che puoi parlare di genere e dimenticarti che tu sei una donna e che questo ha influito anche sulla tua vita, sulle tue scelte, sulla tua competenza professionale. E quindi, abbiamo notato un coinvolgimento più diretto delle insegnanti e una loro soddisfazione. La lamentela più frequente è sempre stata quella del tempo. Sia il tempo dedicato alla realizzazione del progetto, che magari cominciava, per una serie di intralci burocratici della stessa scuola, un po' tardi; e i pochi incontri, perché si fanno solo due incontri con le insegnanti e due con i genitori. Questo è un fatto sul quale non posso che condividere le loro osservazioni.

Bisognerebbe cominciare prima e bisognerebbe forse fare più incontri. Questa seconda cosa è anche un po' legata alla carenza che abbiamo di fondi, perché di solito questi progetti vengono finanziati con pochissime migliaia di euro da parte dell'ente locale, quindi più di tanto l'intervento non si può espandere. Abbiamo poi incontri di valutazione, che sono di tipo qualitativo e di tipo anche più quantitativo, attraverso un questionario, queste formule di valutazione sono inserite sul sito. E generalmente abbiamo verificato una notevole soddisfazione e sostanzialmente solo queste critiche.

INTERVISTA N.6

Intervista a: Mara Ghidorzi.

Data dell'intervista: 23/7/2019.

Progetto: *ImPARI* scuola.

Luoghi del progetto: Inverigo, Limbiate, Meda, Milano, Monza, Ornago, Pioltello, Seregno, Varego, (regione Lombardia).

Annualità del progetto: dall'a.s. 2011/2012 all'a.s. 2018/2019.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: referente per il progetto.

Professione: progettista e coordinatrice presso AFOL Metropolitana, ideatrice di iniziative atte a valorizzare la presenza femminile nel mercato del lavoro ed a contrastare gli stereotipi di genere.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: aspetti metodologici e formativi del progetto; difficoltà nel coinvolgimento dei genitori; cambiamenti osservati a lungo termine.

Ora non so cosa Barbara Mapelli ti abbia detto sul progetto ImPARI, perché lei è qui con noi proprio dalla prima edizione del progetto che è stata nel 2011, quindi è un progetto che è già attivo da circa una decina d'anni e più o meno ha un suo modello standard di applicazione, che poi di volta in volta in base anche alle richieste della scuola, a seconda del contesto vengono poi declinati sui bisogni specifici. La cosa positiva di questo progetto è che è un progetto molto snello, ha

un'impalcatura molto semplice, che permette di essere declinata e adattata in base ai singoli contesti sociali e scolastici. Il progetto ha il suo cuore proprio nella formazione degli adulti, nel senso che con ImPARIascuola il nostro obiettivo è proprio di fornire un bagaglio teorico, ma anche pratico metodologico agli insegnanti e ai genitori, per rendere poi autosufficienti. Nel senso che nel momento in cui si lavora sugli adulti di riferimento è più facile che poi, finito il progetto, la pratica rimanga all'interno della scuola. Cosa che spesso non avviene negli altri progetti, perché si chiamano degli esperti ad intervenire in classe, senza poi formare il corpo docente. E quindi cosa succede? Che fai il progetto, anche molto bello e poi però non si va più avanti perché gli insegnanti non son stati preparati. Quindi il nostro punto forte è la formazione con gli insegnanti. Insegnanti e famiglie, perché un punto importante riteniamo che sia fondamentale cercare di creare un ponte, una sinergia tra le due principali agenzie formative, in modo tale che i messaggi veicolati a scuola non trovino delle fratture o comunque delle incomprensioni all'interno della famiglia. E questo è il pezzo più duro del progetto, perché il coinvolgimento delle famiglie non è facile. Non è facile. Quelli che vengono agli incontri sono sempre poi quelli più sensibili al tema, quindi in effetti raggiungere gli altri componenti, gli altri genitori non è facilissimo, però noi ci proviamo. E quando ci riusciamo devo dire che poi il progetto esce veramente bene, perché le attività che facciamo a scuola vengono poi riprodotte anche in famiglia con il supporto dei genitori. Questo contribuisce a cambiare comportamenti proprio all'interno della famiglia e non solamente in ambito scolastico. L'idea di occuparsi del genere a scuola e quindi di mettere su il progetto è nata in sinergia con la Consigliera di Parità di Milano. La Consigliera di Parità è una figura nominata dal Ministero del Lavoro. E tu dirai: "Che c'entra il lavoro con la scuola?" In realtà l'idea è stata molto intuitiva, nel senso che il punto di partenza era questo: piuttosto che intervenire in ambito lavorativo sulle discriminazioni, quando ormai il danno è fatto, perché non lavoriamo in ottica preventiva? Quindi al posto di lavorare poi sul posto di lavoro, quando la discriminazione è già fatta, quando la segregazione c'è già stata, incominciamo a lavorare in maniera preventiva, in modo tale da prevenire comportamenti discriminatori o stereotipati anche in ambito lavorativo. AFOL Metropolitana è un'agenzia che si occupa di

formazione, orientamento e lavoro. Questa è la nostra mission. All'interno della nostra agenzia abbiamo un ufficio, che è il mio, che si occupa di politiche di genere. E quindi abbiamo integrato appunto il gender mainstreaming nella nostra normale attività. Con questo progetto è entrato un tassello ulteriore, che era appunto quello di introdurre il genere anche a scuola. Quindi nelle scuole perché? Per impedire comportamenti scorretti futuri in ambito lavorativo. Scorretti perché non rispettosi delle pari opportunità, ma anche per evitare quell'autosegregazione che spesso si fa le donne, ma anche gli uomini si fanno nelle scelte formative o comunque professionali. Perché si vede un po' dai dati ISTAT, lo vediamo ancora insomma, ancora oggi solamente il 19% delle ragazze si iscrive a ingegneria e solamente l'1% dei ragazzi si iscrive a scienze della formazione. E quindi intervenire in ambito educativo, durante la scuola primaria e secondaria, pensiamo che possa essere molto utile per prevenire ed eliminare anche queste forme di autosegregazione, che sono alla fine basate su scelte stereotipate. All'interno del progetto sono stata la project manager, quindi seguo il progetto in tutta la sua evoluzione, sia nella parte più organizzativa e gestionale, ma anche poi nella parte più informativa. Io nel progetto con gli insegnanti mi occupo della parte metodologica, quindi con me hanno sia un incontro in presenza, in cui si spiegano un po' quali sono le metodologie didattiche più utili per fare questo tipo di percorsi nelle scuole, ma poi sono anche la loro tutor, nel senso che non lascio soli gli insegnanti. Nel loro percorso formativo li accompagno nell'elaborazione di un progetto per la classe, un progetto che deve essere interdisciplinare, quindi coinvolgere tutte le materie. Deve essere un progetto che si basi sulle metodologie didattiche attive, quindi non la lezione frontale a cui spesso siamo abituati a scuola, e soprattutto che tenga conto del piano esperienziale, quindi che parta dalle esperienze di vita di ciascuno di noi o comunque dei bambini e delle bambine. Inoltre, mi offro come supporto nel primo barra due incontri nelle classi, nel senso che spesso le insegnanti hanno paura. Non se la sentono di iniziare da sole e quindi, su richiesta, io sono di supporto in classe, sono con loro per elaborare il percorso da fare. Percorso che ovviamente si modula sulla base del contesto della classe, ma anche dell'età. Quindi appunto con i bambini delle primarie prevalentemente è il gioco, facciamo molto gioco. Sulle secondarie di primo grado è sempre didattica

attiva, però un po' più strutturata, un po' meno gioco, ma più consona alla loro età. Quindi ci sono tre con le insegnanti, due teorici, che sono appunto uno di Barbara Mapelli e uno di Alessio Miceli solitamente. Poi c'è il mio terzo incontro che è quello metodologico, che è un po' più laboratoriale, nel senso che in gruppo iniziamo a pensare insieme a come potrebbe essere il percorso didattico. Negli incontri con i genitori ovviamente i padri sono sempre una presenza molto scarsa. Nel senso che su una classe di 15 – 18 persone i padri sono da 1 a 3. Questa è un po' la proporzione. Questa è la conferma che, ancora ad oggi, l'educazione dei bambini e delle bambine è in mano alle mamme. Questa è un'altra prova. E siamo a Milano qua eh! Siamo a Milano e anche qua la maggioranza delle persone che viene sono mamme. Abbiamo cercato di capire il perché, magari spostando anche gli incontri a livello serale. Perché? Ho pensato che se magari facevamo un incontro alle cinque e mezzo, le sei, può darsi che i padri non vengano perché lavorano di più, fino a tardi, non possono chiedere permessi... in realtà non è cambiato molto. Nel senso che anche facendolo alle nove di sera la presenza era sempre e comunque in maggioranza femminile. Questo è il primo elemento critico che riscontro. Seconda cosa, come dicevo prima, è il difficile coinvolgimento, nel senso che ancora ancora con le primarie si riesce a tirare su un gruppetto di genitori. Sulle secondarie di primo grado è veramente tragica. Nel senso che abbiamo avuto incontri con solamente quattro o cinque genitori. Quindi la difficoltà di coinvolgere su queste tematiche i genitori c'è. Terza cosa: la spaccatura ideologica. Questo è un problema che prima non avevamo, però da circa due anni a questa parte, forse complice anche un po' di un movimento arrivato dalla politica, hanno avuto delle obiezioni ideologiche da parte dei genitori che proprio si son messi a criticare il progetto, in alcuni casi anche a veicolare informazioni non vere sullo scopo del progetto e sulle cose che facevamo. Quindi si sono create delle barricate all'interno della scuola tra genitori favorevoli e genitori contrari. Cosa che prima non era mai successa insomma. Quindi questo qui è un altro elemento critico da sollevare. Parlando dei risultati, noi alla fine del percorso facciamo sempre una fase di valutazione coi genitori e con gli insegnanti, per capire come il progetto sta andando. Devo dire che mediamente il progetto è sempre visto in maniera molto positiva, anche dai docenti che inizialmente erano

più critici. Nel senso che c'è sempre quel gruppetto di insegnanti che: "No! Abbiamo troppo da fare! Siamo pieni! Abbiamo troppo lavoro!" In realtà poi fra il pre e il post, nel post invece l'hanno giudicato molto utile e hanno visto un miglioramento della relazione all'interno della classe. Questa cosa è molto importante secondo me, nel senso che soprattutto alle medie hanno visto dei comportamenti un po' più rispettosi tra maschi e femmine all'interno della classe, quindi meno insulti e un po' più rispetto fra relazioni. Sul cambiamento più strutturale un anno secondo me è proprio poco, quindi sarebbe utile secondo me fare una valutazione fra qualche anno per capire se il comportamento in chiave proprio di stereotipi o comunque anche delle scelte formative, orientative sia fattibile. Questa cosa qua è stata fatta solo una volta a Seregno, perché il progetto è stato finanziato per tre anni consecutivi nella scuola. E quindi siamo riusciti a fare un ottimo lavoro, veramente un ottimo lavoro, anche perché appunto era verticale come progetto. Quindi i cambiamenti dei bambini alle elementari hanno poi continuato anche alle medie. È stato veramente molto utile. E il cambiamento è stato molto più tangibile, ma cosa positiva in famiglia, proprio in famiglia. Nel senso che abbiamo rivisto i genitori e ci dicevano che i bambini stessi li rimproveravano su alcuni loro atteggiamenti stereotipati! L'esempio più classico che mi viene sempre in mente, parlava una mamma e diceva: "L'altro giorno mia figlia era in giardino, si stava sporcando tutta, correva come una matta e io le ho detto: "Ma smettila di fare il maschiaccio!" E lei mi ha rimproverato!" La bambina l'ha rimproverata e questa cosa è molto bella, nel senso che vedere che comunque, lavorandoci in maniera continuativa, si riesca a fare il cambiamento. Purtroppo invece quello che spesso avviene è che sono interventi di un anno e qualcosina metti, ma poi è tutto in mano alla buona volontà degli insegnanti. Comunque già che l'insegnante ha formato un bagaglio, già questa sicuramente cosa dà sostenibilità, perché comunque ti rimane la formazione, ti rimangono gli esercizi, ti rimane la metodologia, però ci mancano degli elementi più scientifici per valutare il cambiamento da questo punto di vista. Il valore aggiunto di questo progetto, perché poi studiando un po' in giro ne trovo tanti di progetti, anche in ambito europeo, è che nulla è costruito dall'alto qua. Nel senso che, come si vede anche sul sito, è molto snello il progetto perché non vogliamo appesantirlo. Vogliamo dare

più spazio e protagonismo sia agli insegnanti che a ragazzi e ragazze. E quindi è tutto co-progettato e costruito insieme a loro. Tutti quegli esercizi, i video, i cartelloni sono opera loro, con tutto un tutoraggio, una situazione scientifica per carità, però le idee son venute da loro. E questa cosa secondo me è la base perché il genere venga veramente proiettato come concetto e non solamente visto, studiato come se fosse l'ennesima materia: "Oggi facciamo due ore di stereotipi." No! Non è quella roba lì! Cioè non è fare due ore a settimana di genere. È proprio introiettare uno sguardo diverso nell'ordinaria attività didattica, che è l'impresa più difficile, però secondo me anche quella che è più funzionale, perché è proprio un modo diverso di guardare il mondo, è un modo diverso di fare scuola ed è un modo diverso di intendere i rapporti fra i sessi. E questa cosa secondo me è un valore aggiunto che abbiamo noi con ImPARIascuola. È un progetto duraturo e abbiamo moltissime richieste anche per l'anno prossimo.

INTERVISTA N.7

Intervista a: Valentina Presicce.

Data dell'intervista: 23/7/2019.

Progetti: *Rompiano il silenzio; Vietato morire.*

Luoghi del progetto: Scorrano, Lecce (regione Puglia).

Annualità del progetto: a.s. 2013/2014; 2018.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: progettista, esperta esterna del laboratorio *Educare alla parità* e coordinatrice del progetto.

Professione: avvocato e presidentessa dell'associazione Astrea.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: attività didattiche per prevenire lo sviluppo di stereotipi di genere e le diverse forme di violenza.

Nella scuola dell'infanzia e primaria, il primo progetto che abbiamo realizzato è stato il progetto Rompiamo il silenzio, che si è realizzato con l'Istituto Comprensivo di Scorrano. Ha coinvolto la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, quindi le scuole medie. Poi siamo andati avanti con altri progetti. Perché per osservare dei cambiamenti sui bambini ci vogliono tempo e più esperienze. Abbiamo potuto osservare sui bambini dei cambiamenti a breve e lungo termine: diciamo che a breve termine è normale che un progetto non può raggiungere le finalità prefissate, però è normale che questo progetto anche se è terminato, la scuola ha altri progetti che sono sempre legati e che hanno sempre interessato quella fascia di età. Infatti, abbiamo continuato con laboratori scolastici, abbiamo continuato con la realizzazione di un cortometraggio. Quindi diciamo che siamo andati avanti sempre con la realizzazione di laboratori didattici per quanto riguarda scuola dell'infanzia e scuola primaria, poi normalmente abbiamo realizzato anche altri progetti coinvolgendo gli istituti superiori. L'idea nasce per promuovere sul territorio leccese la divulgazione di temi fondamentali, quali la differenza di genere, la violenza, i diritti delle donne e dei minori, la legge anche a tutela delle donne, gli stereotipi e i luoghi comuni, che purtroppo sono legati anche al pregiudizio e alla falsa percezione della figura femminile nella

nostra società. Quindi sono partita da un presupposto fondamentale per la realizzazione di questo progetto Rompiamo il silenzio: secondo me era molto importante creare una rete di soggetti pubblici e privati sul territorio. Per questo motivo ho coinvolto l'Istituto Comprensivo di Scorrano, ma ho coinvolto anche il Comune di Scorrano e diverse associazioni presenti sul territorio. I destinatari del progetto sono stati gli studenti dell'Istituto Comprensivo di Scorrano, quindi dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado. Sono stati coinvolti gli insegnanti, sono stati coinvolti i genitori ed è stata coinvolta poi proprio in conseguenza del progetto anche tutta la cittadinanza. Il tutto si è articolato in 5 fasi. La prima fase è stata un'attività di peer education, quindi per informare sulla violenza di genere, sulla violenza sulle donne, sulla violenza sui minori. Quindi abbiamo realizzato un laboratorio didattico dal titolo "Educare alla parità", rivolto agli studenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Gli studenti attraverso questo laboratorio hanno potuto sviluppare delle competenze relazionali, necessarie per instaurare poi rapporti basati sul rispetto di sé e degli altri, e non su credenze normative che approvano la violenza. Abbiamo trattato diversi argomenti, abbiamo iniziato dalla famiglia nella Costituzione italiana. L'ho seguito io il laboratorio, anche dal punto di vista giuridico, visto che sono un avvocato. Ho anche fatto capire ai ragazzi la trasformazione della famiglia italiana dal 1942 ad oggi, perché ci sono state l'approvazione e l'abrogazione di molte leggi, che purtroppo poi hanno consentito in Italia la violenza degli uomini sulle donne, come il matrimonio riparatore, il delitto d'onore. Quindi, in modo semplice, ho cercato di far capire agli studenti che in passato ci sono state delle leggi, che magari sono state riconosciute illegittime troppo tardi e poi abrogate, però in realtà hanno influenzato l'agire di molti uomini. Ho parlato della trasformazione della famiglia, poi ho incominciato a parlare anche della casa, degli stereotipi negli spazi domestici. Abbiamo parlato della violenza familiare, ho indicato anche ai ragazzi dei dati ISTAT. Ho cercato di spiegare a loro le varie forme di violenza: fisica, sessuale, psicologica, economica e lo stalking. Ho parlato delle conseguenze che può portare la violenza e proprio in modo leggero, minimo, ho anche detto loro, diciamo, rappresentato loro alcune leggi per evitare oppure per difendersi dalla violenza. Però diciamo che dal punto di vista legale e di leggi

sono bambini un po' piccoli, quindi ho cercato solamente di rappresentare le leggi fondamentali per tutelarsi. Nella primaria abbiamo coinvolto una quarta e una quinta. Invece, le scuole secondarie di primo grado sono state coinvolte tutte. Avevo un laboratorio formato da 30 studenti. Dato che erano bambini troppo piccoli, su ogni argomento che io trattavo insieme a loro, cercavo di fare esprimere i bambini attraverso il disegno. Quindi io spiegavo loro cosa fosse la violenza sessuale, la violenza domestica, la violenza fisica e poi lasciavo loro liberi di esprimere cosa loro avessero capito attraverso il racconto e attraverso i disegni. Quindi loro hanno fatto dei disegni in cui rappresentavano la violenza fisica, la violenza psicologica, rappresentavano la violenza sessuale. Attraverso i disegni, diciamo che loro hanno espresso quello che hanno recepito dal mio discorso. Infatti poi, tutti questi disegni realizzati attraverso il laboratorio Educare alla parità, le ultime due ore di lezione, l'ultimo giorno abbiamo fatto un manifesto. Se non sbaglio era 140 x 2, quindi abbiamo fatto un manifesto molto grande, un cartellone molto grande dal quale i ragazzi hanno suddiviso proprio il laboratorio Educare alla parità mettendo tutti i loro disegni. Quindi abbiamo fatto questo cartellone che è stato affisso poi nella scuola. Ho deciso di farli esprimere attraverso un disegno e non attraverso un tema, questi sono argomenti su cui i bambini, i ragazzi con il disegno forse riescono ad esprimersi meglio, perché sono bambini piccoli, parliamo di bambini di 9 anni, di 10 anni. Quindi ho cercato di farli esprimere attraverso il disegno e devo dire che è uscito veramente un bel lavoro. Anche piccolini, però vanno oltre il significato delle mie parole, le hanno poi rappresentate attraverso un loro disegno. Questa è la prima fase. Poi la seconda fase ha coinvolto proprio i bambini della scuola dell'infanzia: abbiamo realizzato la manifestazione "Le scarpette rosse, i passi interrotti". Quindi, i bambini ad uno ad uno proprio in occasione del 25 Novembre, che è la giornata mondiale contro la violenza sulle donne, i bambini ad uno ad uno, i bambini della scuola dell'infanzia, parliamo che a Scorrano ci sono due scuole dell'infanzia, collocate in due edifici diversi, quindi si sono trovati tutti i bambini di tutte e due le scuole dell'infanzia in una scuola. Quindi, ad uno ad uno hanno poggiato sul viale della scuola le loro scarpette rosse, precedentemente colorate di rosso in classe con l'insegnante. Le insegnanti hanno fatto portare una settimana prima delle loro scarpette vecchie, insieme agli insegnanti hanno colorato queste

scarpette rosse e proprio il 25 Novembre, di mattina, c'è stata questa grande manifestazione, anche con la presenza del sindaco, delle istituzioni locali, i bambini ad uno ad uno hanno appoggiato queste scarpette sul viale e hanno recitato tutti insieme una canzone, una poesia scusa, sempre preparata con le insegnanti. Hanno fatto poi volare dei palloncini rossi, in memoria dei tanti bambini, donne e bambini uccisi per mano, si diceva, "di amarli". Quindi questa è stata una manifestazione che noi abbiamo realizzato solo ed esclusivamente con la scuola dell'infanzia, con i bambini più piccoli. Questa è la seconda fase. Poi siamo passati ad una terza fase che è stata un evento che noi abbiamo realizzato con tutti gli studenti dell'Istituto Comprensivo di Scorrano, quindi dalla scuola dell'infanzia alla scuola media, ma abbiamo coinvolto anche la cittadinanza, con l'evento "Mettiamoci la faccia". È stato un evento di riflessione e condivisione sul tema della violenza e della discriminazione di genere. Gli studenti, in prima persona, con i loro volti, non solo hanno denunciato gli atti di violenza, attraverso dei cartelloni che avevano in mano, ma hanno anche scritto delle frasi con le quali hanno incoraggiato chi, pur non avendo voce, oggi ancora non denuncia, magari per un'idea falsata di amore, per sottomissione economica e per una cultura deviata. Quindi abbiamo realizzato delle foto con tutti questi bambini, che scrivevano un messaggio contro la violenza. Tutte queste foto realizzate, sono state utilizzate per un manifesto 140 x 2, quindi un grande manifesto, che è stato affisso nei paesi della provincia di Lecce, sempre in occasione del 25 Novembre. Quindi tutte queste foto dei bambini sono state utilizzate proprio per formare un manifesto contro la violenza, affisso nei diversi paesi della provincia di Lecce, in molti paesi. L'abbiamo affisso forse in 10 – 12 paesi, anche a Lecce ci sta. Quindi, questo ha coinvolto poi tutti i bambini. Poi abbiamo questa fase poi di comunicazione è continuata, perché noi abbiamo anche realizzato delle brochure informative. Abbiamo fatto una vera e propria campagna di comunicazione, volta alla sensibilizzazione, formazione e prevenzione della violenza, attraverso la redazione, la stampa e la distribuzione sul territorio di mille opuscoli informativi. Erano proprio della brochure di 7 – 8 pagine, che abbiamo distribuito non solo agli studenti coinvolti nel progetto, ma abbiamo distribuito anche ad altri studenti, ad altri istituti scolastici presenti sul territorio. Questi opuscoli informativi diciamo che trattavano diversi argomenti, dal femminicidio,

abbiamo inserito dei dati ISTAT, abbiamo indicato le varie forme di violenza, come riconoscere la violenza, le conseguenze fisiche, misure e strumenti di tutela, poi abbiamo indicato anche dei numeri utili a cui la cittadinanza può rivolgersi in caso di aiuto, in caso di alcuni episodi di violenza. Poi da questa fase di comunicazione, siamo passati ad un altro laboratorio scolastico, che è stato un laboratorio rivolto sempre agli studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado, quindi parliamo di quinta elementare e scuola media, con un corso di anti-aggressione, protezione e sicurezza della durata di 15 ore, con l'obiettivo di fornire agli studenti modalità pratiche efficaci di risposta ad ipotetiche aggressioni e sviluppare anche l'attitudine a gestire situazioni critiche, mettendo in atto reazioni adeguate alle modalità operative degli aggressori. Quindi è stato un corso di 15 ore di difesa personale, rivolto ai bambini della scuola primaria e delle scuole medie. E poi quindi tutto questo progetto, della durata di un anno, si è concluso con l'ultima fase, che è una fase di meeting peer to peer, in cui gli studenti coinvolti nel progetto hanno presentato ai docenti, ai genitori, ai cittadini tutte le loro attività in un pubblico spettacolo in piazza a Scorrano. Quindi abbiamo rappresentato attraverso slide tutte le attività svolte dai bambini, durante la realizzazione del progetto, quindi iniziando dal laboratorio Educare alla parità, l'evento Mettiamoci la faccia, l'evento delle scarpette rosse, il laboratorio scolastico sulla difesa personale. Quindi hanno presentato tutte le loro attività anche a tutta la cittadinanza. Hanno chiuso con un flashmob dal titolo "Vietato morire", in collaborazione sia con l'Istituto Comprensivo, sia con una scuola di danza presente sul territorio. Quello che dicevo prima: io avevo coinvolto anche le associazioni presenti sul territorio per creare una rete per realizzare il progetto e una scuola di danza presente a Scorrano ha aiutato i ragazzi a preparare questo flashmob finale. È stato poi rappresentato in piazza nel mese di giugno/luglio. Questo progetto è 2013/2014, quindi si è concluso luglio 2014 ed è iniziato a ottobre 2013. Quindi diciamo che ha preso tutto l'anno scolastico, anno scolastico 2013/2014. Io sono stata la progettista, perché comunque mi sono occupata proprio della redazione del progetto. Diciamo che la mia idea, quando ho costituito l'associazione, perché sono presidente dell'associazione Astrea, quindi come presidente dell'associazione Astrea ho presentato questa idea progettuale, sono stata la coordinatrice del

progetto, la progettista e mi sono occupata poi del laboratorio Educare alla parità. Quindi ho fatto le lezioni ai ragazzi proprio da un punto di vista giuridico. Educare alla parità è stato un vero e proprio laboratorio giuridico per rappresentare, per informare diciamo i bambini sulle conseguenze e sui tipi di violenza. Noi siamo state forse una delle prime associazioni a parlare di queste tematiche. I genitori hanno accolto con entusiasmo la tematica, anche se magari era una tematica sconosciuta, perché quando si parla di violenza nei nostri paesi, piccoli centri del Sud Italia, è vista come un'interferenza. Quando vai a trattare oppure ad aiutare le donne ad uscire da determinate situazioni di violenza, la vedono come un'interferenza, come a dire: "I panni sporchi si lavano in famiglia." Quando in realtà il problema della violenza è un problema pubblico, un problema sociale. Quindi i genitori, nonostante questo, nonostante non conoscessero veramente bene il problema o comunque la tematica, lo hanno accolto con entusiasmo. Veramente sono stati genitori, quelli che ho visto io, quelli con cui ho parlato, che hanno accolto con entusiasmo la tematica e tutte le attività progettuali. Hanno partecipato veramente attivamente a tutte le iniziative, senza distinzione alcune tra padre e madre. Sono stati veramente contenti, anzi tutti i bambini che hanno partecipato poi al progetto Rompiamo il silenzio, sono poi quegli stessi bambini che hanno continuato comunque le nostre attività progettuali. I genitori non si sono fermati a quel progetto, hanno voluto che i bambini continuassero con altri laboratori. Infatti, noi dopo la chiusura del progetto, abbiamo continuato con la realizzazione di un cortometraggio dal titolo "Vietato morire". Abbiamo comunque continuato con altri corsi di difesa personale nella scuola, di laboratori didattici. I genitori hanno accolto con entusiasmo il corso di difesa personale. Noi abbiamo avuto tantissime richieste, abbiamo dovuto inizialmente ridurre le aule, perché diciamo il numero di studenti era troppo elevato. Avevano fatto richiesta forse 140 – 150 bambini per partecipare a questo corso di difesa personale. Abbiamo dovuto ridurre a 30, però poi abbiamo continuato con gli altri bambini che erano rimasti fuori. Quindi la chiusura del progetto per noi non ha significato la fine, perché poi grazie anche alla collaborazione dei dirigenti scolastici, perché poi l'Istituto Comprensivo ha avuto negli anni diversi dirigenti scolastici, ma con qualsiasi dirigente scolastico che io mi sia rapportata, ha sempre accolto con entusiasmo

queste attività progettuali. E così siamo riusciti a raggiungere gli obiettivi che ci eravamo prefissati. Ho capito che i miei erano degli obiettivi ambiziosi. Quindi l'obiettivo per me era quello proprio di aiutare gli studenti a riflettere sulla tematica della discriminazione di genere, sulla violenza, sui comportamenti aggressivi, sulle molestie sessuali alle donne, sui soggetti deboli o eventuali strategie di prevenzione e difesa. Quindi, aiutare gli studenti a comprendere che le qualità positive e negative di ogni individuo dovrebbero essere tipiche di una propria soggettività e non di un genere sessuale o di una categoria sociale. Quindi, la scuola è una risorsa fondamentale secondo me, dove sviluppare la consapevolezza dell'identità di genere e l'orientamento sessuale, favorendo una crescita sana, serena, di stima in noi stessi, in un clima positivo e accogliente. Quindi, diciamo che gli obiettivi del progetto io a distanza di 2014 – 2019 penso di averli raggiunti. Nell'arco di 4 – 5 anni però, perché è una tematica nuova, è una tematica che i bambini devono saper affrontare, saper prendere. E diciamo che un anno scolastico non basta. Quindi, continuando poi con loro le attività progettuali, siamo riusciti a raggiungere gli obiettivi prefissati, i risultati soprattutto attesi. Il progetto che abbiamo realizzato invece nel 2018, l'anno scorso, è il progetto dal titolo "Vietato morire". È un progetto di sensibilizzazione che abbiamo realizzato proprio sempre con l'Istituto Comprensivo di Scorrano. All'interno del progetto Vietato morire abbiamo realizzato un cortometraggio dal titolo "Non è amore". E quindi abbiamo preso tutti i bambini che avevano già partecipato, che erano presenti nella scuola dell'infanzia, li abbiamo ritrovati nelle scuole medie. E quindi abbiamo realizzato sia con i vecchi partecipanti al progetto Rompiamo il silenzio, abbiamo realizzato con i bambini della scuola dell'infanzia e sempre alle scuole medie questo cortometraggio dal titolo "Non è amore". L'abbiamo realizzato con un fotografo che ha effettuato le riprese e abbiamo avuto la partecipazione di quasi 200 bambini, quindi tantissimi! I genitori hanno aderito numerosi a questo cortometraggio, che poi è stato presentato in occasione del 25 novembre 2018, quindi l'anno scorso, sempre in occasione di uno spettacolo che abbiamo fatto in piazza, sempre in occasione della giornata mondiale contro la violenza sulle donne. Per il progetto Rompiamo il silenzio, ci siamo concentrati nei destinatari, perché comunque era un progetto che prevedeva diverse fasi, quindi abbiamo voluto

concentrare l'attenzione concreta sugli studenti, però i genitori e i docenti hanno partecipato attivamente a qualsiasi forma di attività. Ad esempio in Mettiamoci la faccia, sono stati gli insegnanti a preparare i bambini per l'evento poi delle scarpette rosse, perché hanno fatto portare ai bambini le scarpette a scuola, hanno preparato la poesia con i bambini. Quindi comunque gli insegnanti hanno avuto un ruolo fondamentale nel progetto. Io sono un soggetto esterno, l'associazione è un ente esterno. Se noi non avessimo avuto la collaborazione attiva degli insegnanti, il progetto non si sarebbe realizzato. Quindi noi abbiamo avuto anche nel laboratorio didattico Educare alla parità, gli insegnanti erano presenti lì con noi. Non lasciavano mai i bambini da soli, quindi hanno partecipato a qualsiasi forma di laboratorio, sia Educare alla parità, sia al corso di difesa personale. Quindi, sono stati diciamo una spalla e un tutor per i bambini, però attivo perché non hanno lasciato i bambini ai professionisti esterni, ma hanno partecipato attivamente. Posso proprio parlare di un ruolo attivo e partecipativo delle insegnanti in tutte le fasi del progetto, perché si sono sentite anche supportate da noi professionisti nel settore ad affrontare una tematica così difficile. Perché anche in un piccolo paese come Scorrano, che è un piccolo paese di 7000 abitanti, la popolazione scolastica è di varia provenienza sociale e culturale, con un numero di rilievo anche di studenti diversamente abile, diversamente abili. Abbiamo anche degli studenti che provengono da condizioni familiari e sociali di estremo disagio, quindi a tali problematiche si affianca anche il diffondersi sempre maggiore di situazioni di disagio, con effetti negativi spesso evidenti, come la violenza di genere, che portano i docenti, purtroppo, a dover affrontare situazioni più complesse, senza il necessario supporto di figure professionali. Quindi, dal mio punto di vista gli insegnanti aspettavano questo, perché con una popolazione scolastica così variegata, con problematiche all'interno delle classi, diciamo che gli insegnanti si sono sentiti supportati ad affrontare tematiche del genere. Loro sono rimasti sempre soggetti attivi. Non ci hanno mai lasciato, non ci hanno mai abbandonato sono sempre stati presenti, anzi diciamo che, alla luce di questo contesto, le fasi progettuali hanno fornito un contributo di notevole importanza per affrontare in modo efficace tale problematica sociale. È stato un aiuto anche per le insegnanti, che però sono stati parte attiva. Senza di loro non si sarebbe realizzato niente,

perché hanno preparato i bambini. Hanno affrontato una tematica così impegnativa, così difficile non sentendosi soli, sentendosi supportati da figure professionali adeguate per affrontare determinate tematiche.

INTERVISTA N.8

Intervista a: Maria Luisa Mion e Cristiana De Angelis.

Data dell'intervista: 24/7/2019.

Progetto: *Abbattiamo gli stereotipi di genere partendo dalle scuole.* Percorso: *Un mito d'argilla.*

Luoghi del progetto: Poggibonsi, Staggia, Cedda e San Gimignano (regione Toscana).

Annualità del progetto: a.s. 2011/2012.

Ruolo delle intervistate nel progetto: esperte esterne.

Professione: operatrici della cooperativa sociale Valle del Sole.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: l'uso del mito con protagonisti femminili per affrontare trasversalmente il tema degli stereotipi di genere; l'attività manuale per stare insieme; l'uso dell'argilla.

Per quanto riguarda la strutturazione del progetto, noi abbiamo osservato e lavorato, praticamente dal gennaio del 2011, concludendo con la fine dell'anno scolastico. In tutto sono state coinvolte 10 classi, di cui due classi della quinta elementare, ma sono i più grandi, sono due classi di San Gimignano, poi 4 classi della scuola primaria di Poggibonsi, 3 della primaria di Staggia, tutti paesetti che fanno parte del Comune di Siena e della Val d'Elsa, e poi Cedda che è una scuolcina proprio nella campagna, bellina da morire, un po' vecchio stampo, con la chiesa, proprio nella campagna di Poggibonsi. Abbiamo osservato e lavorato con 11 insegnanti e più di 160 bambini in questi mesi, perché il progetto prevedeva, praticamente per ogni classe erano previsti 6 incontri e poi a rotazione noi partivamo, anche perché insomma il tempo non era tanto. Noi avevamo presentato un progetto dove comunque si lavorava con l'argilla, che è un materiale che prevede dei tempi. La devi asciugare, poi devi fare il forno. Infatti, mi sa che in

alcuni casi facevamo una pausa di una settimana. Il nostro progetto prevedeva i miti praticamente. Noi avevamo prima un incontro con le insegnanti, dove presentavamo dei miti, in modo tale che quando noi arrivavamo in classe presentassimo il mito che loro avevano scelto. Lo studio del mito aiuta a capire che l'esigenza di cercare spiegazioni di aspetti misteriosi del mondo e della vita è qualcosa che accomuna tutti i popoli. Noi abbiamo cercato dei miti che erano in relazione alla creazione del mondo. Questo perché? Specialmente perché noi abbiamo lavorato la maggior parte delle classi erano bambini molto piccoli, perché le elementari avevamo solo due classi, dove comunque è più facile affrontare anche un po' direttamente l'argomento. Con i bambini più piccoli ovviamente il lavoro deve essere molto più trasversale, quindi abbiamo scelto dei miti dove la creazione del mondo non era una figura maschile. Presentavamo Pangu e Nuva, dove l'origine dell'Universo era fatta da questo personaggio maschile, che poi a un certo punto si addormenta dopo aver costruito tutta la parte dell'Universo inanimato, si addormenta e a quel punto interviene una dea femminile che invece fa nascere gli uomini. Poi questo qui che non lo scelse nessuno, africano, ma perché era difficile: La nascita del mondo nel mito di Adia, che è una storia del Ghana. Il più scelto è stato quello di Pangu e Nuva. Poi c'è stato questo Luonnotar, che è un mito finlandese, dove la creazione spetta totalmente a una dea femminile, completamente. Questa cosa in realtà è stata interessante sotto tanti aspetti, non solo perché ti porta a introdurre non solo ai bambini, ma anche alle insegnanti, un tema dove comunque questo femminile diventa importante. E poi perché comunque c'è tra virgolette la fiaba! Una storia che veniva comunque poi raccontata e che comunque era quello il punto di partenza, perché li agganciavi con una modalità che per loro è conosciuta. Quindi quando le maestre avevano scelto la loro storia gli veniva raccontata. Per cui noi arrivavamo che già conoscevano il mito, dopo di che gli incontri erano suddivisi con un primo incontro in cui semplicemente si conosceva il materiale, perché c'è bisogno di questo aspetto, anche perché comunque l'argilla è un materiale che funziona sempre. Nel senso, nel momento in cui proponi specialmente ai bambini, a qualsiasi età, nel senso dai bambini piccolissimi piccolissimi agli adulti, comunque laboratorialmente funziona. Il primo incontro era per noi motivo di osservazione per capire anche dove eravamo,

cioè questi bambini che cosa sapevano fare. Che poi ora sarà anche peggio, che ora veramente son passati tanti anni e riguardo alla manualità fine c'è poco. Quest'anno ho rifatto tutto un lavoro con i bambini delle elementari, veramente tra un po' non sanno nemmeno tagliare, tenere le forbici in mano. Quindi la parte della manualità fine o comunque del fare cade nella scuola. Dopo di che, nel secondo incontro veniva raccontata la storia da noi. Quindi, in qualche modo veniva creato il setting quello della fiaba, dove si faceva il cerchio, si cercava in un qualche modo di agganciarli rispetto alla storia. Dopo di che, con i bambini si facevano delle interviste, cioè si cercava, ponendo delle domande, di capire com'era il loro vissuto rispetto all'altro. Nel senso parlando anche dei propri gusti, i gusti dell'altro, le loro relazioni, facendo domande. Ed effettivamente vedevi che ti si aprivano dei mondi, nel senso lo stereotipo, come hai detto te, esiste già nei bambini piccoli. L'obiettivo era più un'indagine, perché noi in realtà non abbiamo mai parlato del tema direttamente, perché quello che noi abbiamo valutato alla fine è che intanto 6 incontri sono una goccia nel mare, cioè un progetto del genere, un argomento del genere sicuramente prevede che ci sia un periodo molto più lungo e un lavoro su vari fronti. Cioè è come se noi avessimo attivato una cosa, che poi come dire le insegnanti dovevano accogliere e approfondire. Ecco questo è quello che noi abbiamo visto, perché 6 incontri significa che li vedi due volte a settimana per 3 settimane, cioè questo è il tempo per ogni classe. E quindi insomma diventa difficile, ci vogliono dei tempi per andare magari a far sì che si cominci po' a valutare l'altro in un altro modo o comunque a porsi delle domande. Con i bambini più grandi infatti nella relazione noi scrivevamo che c'era stata più discussione. Perché comunque nella parte della verbalizzazione vedevi che i bambini comunque dicono già che il colore preferito è il blu, che il rosa: "Per carità di Dio!" Che le femmine sono antipatiche... questo è già presente. Quello che posso dire però è che la classe che mi è rimasta più impressa fu appunto questa di Cedda, dove c'erano delle maestre molto speciali, dove probabilmente già loro facevano un lavoro su questo. Ad esempio, i camici: il camice veniva dato a caso, cioè loro avevano dei grembiulini, ovviamente i grembiuli erano comunque o rosa o celesti, però, per dire: "Andate a prendere i grembiulini!" I bambini andavano a prendere i grembiuli a caso e se li mettevano, che fossero al contrario o dritti, non gliene

importava niente. Però è l'unico caso e allora capisci che probabilmente lì ci sono delle maestre, in un qualche modo già ci hanno lavorato. Il discorso è sempre quello secondo me: non può essere un'attività una tantum che ti cambia la situazione, ma insomma una situazione di intervento educativo continuativo e anche approfondito. L'idea di occuparci del genere a scuola è in linea con la storia della cooperativa Valle del Sole. Questo aspetto del genere viene lavorato a livello trasversale, non tanto facendo i discorsi specifici e via di seguito. Tant'è che la nostra scelta era quella di trattare un'attività creativa e manuale, che poi appunto la parte della ceramica era una delle più difficili. Per cui, anche in questo senso, ti ci vorrebbe un intervento estremamente lungo. Proponi all'interno di una situazione di laboratorio la presenza di donne, questo è già anche un altro messaggio, perché di solito anche le ceramiche vengono viste come elemento maschile. È un laboratorio faticoso! C'è tutto un discorso che ha dei presupposti, per cui noi tra l'altro siamo un gruppo molto femminile, come proprio situazione allargata. Quindi anche questo fatto che non è che siccome sei una donna devi scegliere un certo tipo di lavoro e sei un uomo e ne scegli un altro. Per cui questa cosa anche è un passaggio e tramite dei miti di creazione del mondo che non erano quelli maschili, perché questo era l'altro aspetto molto importante, per cui siamo andati un po' a verificare un pochino di storie, scegliendo anche quelle più semplici. Quindi sostanzialmente era strutturato così: il primo incontro era libero, nel senso che c'era l'approccio al materiale. Noi portavamo delle basi di legno con delle cornici, per cui i bambini costruivano la mattonella riempiendo delle cornici. Questo ti permette di lavorare anche coi bambini molto piccoli, che con l'aiuto possono comunque riuscire. Poi abbiamo usato le texture. Avevamo portato dei timbri, quindi veniva fatta questa mattonella che poi, a discrezione delle insegnanti, potevano alla fine del progetto portarla a casa. Dopo di che, dopo il racconto, disegnavamo questi personaggi del mito. Quindi di Pangu, Pangu è un uovo, quindi si parte spesso da questa figura dell'uovo che si rompe e da questa rottura poi nascono gli elementi del mondo. Quindi utilizzavamo gli acquerelli o le tempere, comunque materiale che avevano lì a scuola e come dire, costruivamo le figure che saremmo poi andate a rappresentare in piccole lastre di argilla stese, che poi sono state tagliate, sono state cotte. Poi dopo passavamo alla decorazione, noi decoriamo con gli acrilici e

con la cera da scarpe. Nell'ultimo incontro con i bambini montavamo questo pannello, che era un po' il lavoro di tutti. Un pannello che poi abbiamo lasciato a scuola, che doveva un po' rappresentare la storia di questo mito. Quindi i personaggi, gli elementi della natura, la creazione. Le classi che hanno partecipato sono state scelte dalla scuola. Doveva partire da un interesse dell'insegnante di fare emergere questo tema. La cosa che a noi interessava era questo fatto di far emergere questo discorso sulla creazione molto e anche di poter pensare che con i bambini, su questo credo che siamo molto convinti, lo stare insieme è il fare e non è tanto la verbalizzazione. La verbalizzazione è un passaggio successivo, perché in quella fase loro hanno bisogno di cose molto concrete, molto precise. Perché già alle superiori in realtà fanno molta fatica nella verbalizzazione, a fare, a introiettare poi questi aspetti. Probabilmente c'è un ritorno indietro rispetto a tutto questo aspetto del genere. Voglio dire, io che son più vecchia e quindi ho vissuto altre fasi storiche, credo che ora ci sono apparentemente una maggiore libertà, in realtà c'è una separazione molto forte che comunque permane, permane anche grazie alle donne. Questa è la parte dolorosa anche quasi. Un altro punto riguarda i genitori: noi non abbiamo avuto rapporti con le famiglie. Quindi è un progetto che sicuramente aveva dei punti vuoti, perché era tutta eventualmente in mano agli insegnanti questa parte qui, non certo a noi. Certo, durante il laboratorio c'è stata disponibilità, avevamo gli spazi. Il progetto che viene da fuori viene sempre accolto bene. Ora non più però. Comunque in quella situazione, a parte un problema abbiamo avuto con un'insegnante di religione, perché lì c'era la questione per cui tu portavi un tema particolare. Mi ricordo che noi glielo abbiamo un po' chiarito che noi non volevamo fare religione lì, che non volevamo mettere in dubbio i credi di nessuno, però ecco ci fu questo momento un po'... dove senti che c'è una lettura un po' così della questione. Però a parte questo le maestre son state tutte molto collaborative. Comunque questo ti dice molto a livello culturale, è una situazione che di certo non aiuta, perché se tu parti da un discorso della creazione che non è né scientifica né emotiva, astratta, di storie, è un problema grosso, perché lo Levi quindi a un discorso religioso, che dopo da lì non è proprio così semplice. Questo è un problema della scuola italiana. Infatti mi turbò tantissimo questa cosa. Cioè il fatto che questa insegnante non riuscisse a scindere le due cose. Erano due cose

separate, diverse.

INTERVISTA N.9

Intervista a: Daniela Soci.

Data dell'intervista: 23/7/2019.

Progetto: *Da femmina e da maschio. Un progetto sull'identità e le differenze di genere nella scuola dell'infanzia.*

Luoghi del progetto: Modena (regione Emilia-Romagna).

Annualità del progetto: a.s. 2015/2016.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: coordinatrice pedagogica del gruppo di lavoro ed osservatrice delle attività progettuali.

Professione: pedagoga.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: la letteratura per l'infanzia come strumento per affrontare gli stereotipi di genere; l'osservazione del gioco libero come indagine sulla presenza di costrutti identitari stereotipati.

L'idea di occuparsi del genere a scuola attraverso questo progetto, è nata per questa ragione: in quel periodo, ma un periodo che dura tuttora diciamo, il coordinamento pedagogico 0 – 6 del Comune di Modena di cui facevo parte, perché adesso lavoro sempre come pedagoga per il Comune di Modena, si stava appunto occupando di formare insegnanti ed educatrici, rispetto al loro ruolo educativo nel prestare attenzione a non veicolare stereotipi di genere e soprattutto costruire un contesto dove saper leggere come i bambini si ponevano rispetto al tema del maschile e del femminile, anche all'interno un dato contesto culturale. Quindi aiutati anche dal Centro Documentazione Donne di Modena, avevamo messo in piedi tutto un percorso formativo per insegnanti ed educatrici di nido e scuola dell'infanzia e anche per i collaboratori e collaboratrici scolastici. Quindi all'interno di questa attività, siccome dentro al lavoro di progettazione erano previsti percorsi che coinvolgono anche le famiglie sul piano educativo, all'interno della scuola Simonazzi si è deciso di lavorare su questo tema, presentando un

progetto al Quartiere. Modena e Quartieri mettono a bando un pochino di risorse per dei progetti per le scuole. In questo caso il progetto hanno deciso di dedicarlo alla questione del genere. Questo è proprio un tema elencato tra le attività da promuovere come progetti, quindi avevamo deciso di concentrarci su questo, di lavorarci sia come gruppo di lavoro, sia con le famiglie. Questo progetto è del 2015/2016. Per gli obiettivi del progetto siamo partiti da un'indagine sui bambini e sulle bambine, sul fatto che potessero già avere interiorizzato dei ruoli, degli stereotipi di genere. Perché un anno prima c'era stato un seminario a Bologna, organizzato dall'Università di Bologna, in particolare dal Dipartimento del Centro Studi di Genere e Documentazione, che aveva raccolto tutta una serie di esperienze, di attività. Avevano anche raccolto delle interviste, dei focus group che erano stati fatti presso dei servizi nostri del Comune di Modena, dove appunto veniva un pochino fuori questo tema della precoce costruzione dello stereotipo di genere. Quindi, in qualche modo, volevamo capire anche noi se con i nostri bambini rintracciavamo, leggevamo delle cose che fossero coerenti con questa riflessione che era stata portata in quel convegno, seminario. Tra gli altri obiettivi c'era lavorare sul gruppo di lavoro, quindi avere l'attenzione su questo tema per riflettere sulle proprie pratiche educative. Quindi proprio un'occasione per riflettere un po' sui propri modi di poter trattare l'argomento. Insomma potevano reagire anche in modo un po' più implicito, anche esser loro veicoli di stereotipi! Insomma, era un modo per far convergere gruppi di lavoro e tutto, quindi dagli insegnanti ai collaboratori su un tema comune e che quindi diventasse anche per loro occasione di una formazione, non intesa come: "Insegnano delle cose." Quanto: "Rifletti su quello che fai nel lavoro." Le insegnanti e le educatrici hanno lavorato in questo modo: intanto c'è stato un lavoro dietro le quinte e un lavoro con i bambini. Il lavoro dietro le quinte è stato quello che abbiamo fatto nei nostri incontri e riunioni, anche un po' di progettazione. Quindi siamo partiti in team da alcune osservazioni e anche da alcuni progetti che c'erano in atto già in quelle sezioni, perché soprattutto nella sezione dei 4 e 5 anni c'erano dei discorsi già avviati dagli anni precedenti. Con i bambini, quindi ci si è concentrati su cosa osservare, ma anche su come collegare anche delle provocazioni, che facessero costruire delle provocazioni che facessero riflettere i bambini sul tema del maschio-femmina, cose

da maschio e cose da femmina, collegato con quello che in quel momento la sezione stava facendo, stava sviluppando. Per cui nei 3 anni è stato molto facile partire dai giochi dei bambini e da lì si è cercato di trovare delle provocazioni. E penso che siano anche abbastanza raccontate attraverso le conversazioni trascritte. Ho scritto un articolo che contiene le verbalizzazioni di alcuni episodi. Si vede che per certe cose gli stereotipi emergono, anche se col tempo hanno avuto modo di ragionare sui temi che sono stati presentati. In alcuni casi ci sono stereotipi, in altri casi cominciano a porsi dei problemi, delle domande. Poi ovviamente a seconda dell'età dei bambini. Quindi, il lavoro che è stato fatto è stato un po' questo: cercare di trovare nella progettazione in atto e nella quotidianità degli elementi su cui far riflettere i bambini. Come per esempio con i 3 e 4 anni, attraverso i movimenti, gli atti motori, le attività. Così ragionano su quelli che possono essere elementi stereotipati. Quindi, questo è stato un po' il taglio che abbiamo cercato di dare. E poi sempre con la paura, anche poi riflettuta, di poi non indurre delle cose. A un certo punto c'è stata questa riflessione che è emersa, anche quando poi abbiamo fatto le letture con genitori, cioè testi che hanno scelto le insegnanti e i genitori li hanno letti. Quindi in qualche modo, stare attenti a non rischiare di decostruire lo stereotipo e andare a imporre una visione di maschile e femminile per forza anti-stereotipo e che però non è frutto di una costruzione, in un qualche modo, del bambino e della bambina. Questa è stata un po' una discussione che ci siamo un po' portati a casa. Anche aprire un ragionamento su chi sono io. Questo è centrale nelle Indicazioni Nazionali in un'ottica plurale, quindi accettata. Nell'essere accettato dietro ci possono stare aspetti molto diversi e che però fanno parte della mia identità. Però bisogna stare attenti a questa identità, a non direzionarla troppo, ma a farla emergere. Questa è stata un po' la riflessione che ci siamo portati a casa. Un altro aspetto è stato il coinvolgimento dei genitori. Non è stato facile. Questa cosa della differenza di opinione tra padri e madri non l'abbiamo tanto indagata. Era magari un aspetto che potevamo indagare proseguendo con un secondo anno. Quindi su questa differenza non essendoci forse la domanda, non ho da dire niente. Abbiamo avuto genitori molto preoccupati per questo progetto che facevamo, che è stato un lavoro di lungo, lunghissimo dialogo per tranquillizzarli. Rispetto al fatto che c'erano molte preoccupazioni che si volesse... era proprio il periodo in cui era

molto forte il tema “la paura del gender”, “la polemica sul gender”, eccetera. Quindi c’era molto questa preoccupazione qui e in particolare da un papà, cioè non credo che fosse perché era un papà... C’è stato un grosso lavoro di negoziazione. Per il resto però, abbiamo visto che i genitori sono stati molto contenti che si fosse partecipi sul fare un progetto in generale sull’identità e quindi che andasse a lavorare sul fatto di riconoscere tanti aspetti e caratteristiche del bambino e della bambina, di poterli condividere tra i genitori e con gli insegnanti e coi bambini stessi. Però alla fine abbiamo avuto un momento in cui per qualche genitore è stato molto faticoso stare dentro questo progetto. È stato criticato un libro in particolare, Mi piace Spiderman... e allora? Quello ha proprio scatenato il mal di pancia! Che poi mi veniva da ridere, perché io quella mattina ero a scuola e avevo assistito a questa lezione. Tra l’altro fatta da una mamma che legge anche molto bene, per cui dietro alla scuola c’è un progetto di biblioteca per cui ci sono dei genitori che si prestano per fare delle letture. Sono particolarmente motivati ed anche quelli più brillanti nel leggere e sono stati coinvolti anche in questo progetto. Però i bambini si sono annoiati da morire a quella lettura lì, perché in effetti se uno ha un po’ presente come funzionano le storie per bambini e la letteratura per l’infanzia, quello è un po’ un libro-medicina, che vuole presentare un elenco di contro-stereotipi. Però soprattutto per dei bambini come avevamo noi della scuola dell’infanzia, non è interessante, cioè non succede niente di interessante. In quel libro non c’è la vicenda, la cosa che crea suspense, non c’è il personaggio buffo, non c’è niente! Questo per i bambini è particolarmente noioso e secondo me non gli è rimasto granché, tant’è che ai bambini la cosa che è piaciuta di più era il fatto che ad una bambina piace Spiderman. Perché Spiderman è un personaggio che può stuzzicare i bambini, è supereroe, combatte i cattivi, eccetera eccetera. E quindi insomma un gran polverone per un libro che poi in realtà non ha suscitato particolare interesse nei bambini. Da qui si vede quanto noi adulti siamo alle volte su dei piani diversi. Probabilmente chi ha scritto questo libro, almeno questa è la mia personale opinione, che non è quello per l’età dei bambini. Quindi stare attenti che un altro piano si sostituisca al pensiero dei bambini. Gli obiettivi erano più che altro degli obiettivi per osservare cosa succedeva nei bambini, a raccogliere cosa pensavano i bambini e come rispondevano eventualmente. Come dire, l’idea di

creare un dubbio sul fatto che non è detto che le macchinine, per dire una cosa banale, sia un gioco da maschi! O che non è detto che nei giochi di forza vincano per forza i maschi. Questi dubbi qua secondo me li abbiamo ampiamente sviscerati nei bambini e nelle bambine, che li hanno un po' decisamente proiettati. E secondo me è questo l'obiettivo. Adesso che lo facciamo sugli stereotipi di genere, che lo facciamo su altri tipi di stereotipi, insomma in generale, aiutare i bambini a farsi delle domande sul mondo che hanno intorno, a non darle per scontate, a costruirsi dei punti interrogativi da indagare credo che sia l'obiettivo della scuola dell'infanzia. Quindi, in questo senso, rispetto a questo tema, questo progetto secondo me è andato in quella direzione lì. A breve termine qualcosa è stato osservato. Allora se si dice: "Le bambine che prima giocavano solo nell'angolo delle bambole, ammesso che ci sia, dopo hanno cominciato a giocare anche in un altro spazio." Questo non necessariamente. Nel senso che intanto non abbiamo mai osservato una cosa così netta. I bambini che fanno solo giochi da maschio, le bambine che fanno solo giochi da femmina. Abbiamo più osservato delle dinamiche di interazione tra bambini che, intorno alla costruzione di mondi di gioco, si muovevano negli spazi di gioco con configurazioni anche diverse. Però è chiaro che se io da bambina, da bambino, ho una preferenza di gioco, non è che con questo progetto l'ho modificata. Mi rimane la preferenza per quel gioco lì, intendiamoci! È anche giusto così dal mio punto di vista, perché noi non è che volessimo modificare un modo di giocare. Noi volevamo creare un dubbio rispetto al modo di giocare, di modo che se poi il bambino o la bambina una volta vuole provare altro, si sente nella condizione di farlo senza giudizio. Son passati 4 anni, in questo momento non riesco a focalizzare tanto, però diciamo questo: il progetto ha dato molta soddisfazione. C'è stato un gruppo di lavoro che all'inizio ha fatto: "Proviamo!" Poi ho visto che si sono anche appassionate le insegnanti. Da questo punto di vista è stata una bella esperienza. Quindi spero che sia stato utile per la tesi!

INTERVISTA N.10

Intervista a: Ferdinanda Vigliani.

Data dell'intervista: 27/8/2019.

Progetto: *Quante donne puoi diventare? Nuovi modelli per bambine e bambini nelle scuole di Torino.*

Luoghi del progetto: Torino, Cardè, Caramagna, Moretta (regione Piemonte).

Annualità del progetto: 2003.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: ricercatrice.

Professione: pedagoga, scrittrice, regista televisiva.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: il sessismo negli albi illustrati; la lettura di immagini da parte delle bambine e dei bambini come metodo di indagine sulla presenza di concezioni stereotipate.

L'occasione di questa sua intervista mi ha ributtata in un progetto di diverso tempo fa. L'abbiamo realizzato nel 2003. Quindi è una cosa su cui ho dovuto un po' ritrovare delle informazioni. Ad esempio, ho rivisto la questione degli insegnanti. La fine del progetto è stata dedicata a insegnanti e bibliotecarie. Quest'esperienza ha portato alla realizzazione di alcuni strumenti, come la Guida della decifrazione degli stereotipi e una ricerca sugli stereotipi negli albi illustrati e nei bambini tramite delle interviste. Questi documenti sono stati pubblicati dall'Ufficio Politiche di Genere del Comune di Torino. Il progetto in realtà viene da lontano ed è un esempio in tutte le sue fasi, comprese le ultime, ma in questa prima in modo particolarmente significativo, di disseminazione di buona prassi. Perché la storia di questo progetto inizia con un'associazione culturale diretta da Adela Turin a Parigi, che si intitola Du Côté Des Filles. Viene in realtà da ancora più lontano, perché, dunque, il progetto condotto in Francia, analogo a quello che noi abbiamo realizzato in Italia, con naturalmente gli aggiornamenti e le varianti del caso, risale al 1994. Dunque nel '94 viene realizzato in Francia un'iniziativa simile, che poi diciamo ha fatto anche un po' da guida alla nostra, perché abbiamo messo a frutto l'esperienza della ricerca francese. Ma in realtà viene ancora da più lontano perché

l'animatrice, direttrice di questa associazione culturale dell'Association Européenne Du Côté Des Filles, in realtà era le Edizioni dalla parte delle bambine in Italia negli anni '70, nel 1975. Adela Turin fonda in Italia una casa editrice che ha immediatamente un grande successo. Si intitolava "Dalla parte delle bambine" in omaggio ad un libro che all'epoca aveva avuto una straordinaria fortuna editoriale: Dalla parte delle bambine di Elena Gianini Belotti. Era stato letto da tutte le donne in Italia. Elena Gianini Belotti era una pedagoga di formazione montessoriana e in questo libro per la prima volta andava a scavare il tema degli stereotipi di genere nell'educazione con risultati sorprendenti! Dove in sostanza la preferenza di genitori e insegnanti per i maschi era talmente imponente da produrre nelle lettrici di allora un senso di forte ribellione. Dove comincia la disparità di genere? Là dove la maestra d'asilo dice una cosa del tipo: "Mariuccia! Aiuta Gigino con la merenda, non vedi che si sporca tutto?" Ecco! E questo è ciò che dà il via appunto nel 1975 a questa casa editrice. Era una casa editrice italiana che pubblicava testi per l'infanzia non sessisti. Non sessisti. Erano libri che piacevano moltissimo! La casa editrice ebbe subito un grande successo. Poi diciamo che con l'aumento del prezzo della carta, ci fu una crisi dell'editoria e la casa editrice non poté reggere il confronto con le grandi case editrici. Dovette chiudere. Adela Turin si trasferì in Francia, dove però mantenne l'interesse su questi temi pedagogici, fondando appunto un'associazione culturale da titolo Du Côté Des Filles. Nel 1994 viene fatta una ricerca, che è quella che poi ispira la nostra 9 anni dopo in Italia, con due versanti già dall'inizio, che saranno gli stessi metodi che acquisiremo noi, dopo aver fatto tra l'altro un breve corso di formazione, chiamiamolo così "delle intervistatrici", con Adela Turin che venne a Torino proprio in quell'occasione, puntando... facendoci osservare alcuni elementi, in particolare del sessismo negli albi illustrati. Che cosa dovevamo cercare? Il progetto prende il suo avvio e ha fin dall'inizio due piste che segue in parallelo. Una è quella dell'esame degli albi illustrati e l'altra è una serie di interviste qualitative a bambine e bambini tra gli 8 e i 10 anni. Parto da queste ultime, parto dalle interviste. Le interviste avevano questa caratteristica: dovevano avere un aspetto ludico, dovevano essere, proprio per mantenere questo aspetto ludico, essere in un ambito extrascolastico, principalmente nelle biblioteche. Perché, essendo collegate al tema della lettura,

la biblioteca sembrava il luogo più appropriato dove svolgere queste interviste. Noi riuscimmo a farlo per una parte. Poi, con la fine dell'anno scolastico, anche la frequentazione di bambini e bambine nelle biblioteche si interruppe e allora sempre per mantenere questo stile extrascolastico si fece la scelta di completare queste interviste che dovevamo fare nei centri estivi. Erano importanti il carattere ludico e il tempo: noi a ognuna di queste interviste abbiamo sempre riservato circa 30 minuti. Quindi c'era la possibilità di andare a fondo nell'intervista che noi facevamo alle bambine e ai bambini. Dicevamo il rapporto coi genitori era essenzialmente di richiesta di autorizzazione. Essendo una ricerca che coinvolgeva dei minori, noi ovviamente chiedevamo ai genitori una liberatoria che suonava così: "Con la presente autorizzo le ricercatrici del progetto *Quante donne puoi diventare?* a proporre un'intervista nel pieno rispetto delle leggi della privacy a mio/a figlio/a, al solo fine di raccogliere dati sui personaggi presenti negli albi illustrati, con particolare riguardo alla connotazione di genere e nella prospettiva di orientare la pubblicazione di albi per l'infanzia su modelli educativi rispettosi della parità uomo-donna." Non ci fu nessuna difficoltà, nel senso che le liberatorie ci vennero accordate. I genitori compresero perfettamente gli obiettivi della nostra ricerca e firmarono le liberatorie. Dunque partivamo dalle interviste. Le interviste venivano fatte con l'ausilio di alcune immagini. Il famoso test degli orsetti. Questo poi tra l'altro sulla disseminazione delle buone pratiche c'è da dire che ad esempio io feci una relazione a Genova su questo progetto, subito l'anno successivo in cui era stato fatto. Lì era davvero un momento pubblico dove insegnanti e dirigenti scolastici erano presenti. E con mia grande soddisfazione ho visto che poi gli orsacchiotti si erano diffusi in tutte le scuole della Liguria! Quindi un successo enorme! Anche dopo che il nostro progetto a Torino si era concluso. Dunque, quali erano gli enti coinvolti nella ricerca? Innanzitutto, la città di Torino e con la città di Torino la biblioteca civica centrale della città di Torino, che fu quella che ci fornì gli albi da prendere in esame, oltre che la presentazione alle varie biblioteche decentrate, dove venivano organizzati dei gruppi di lettura con bambini e bambine che noi andammo a intervistare. Dunque, gli albi che la civica ci forniva erano per lettrici e lettori da 0 a 10 anni. Diciamo che degli albi ne parliamo dopo. Dicevo, partiamo dalle interviste. Nelle interviste noi ricorrevamo a un piccolo trucco con

i bambini e bambine che avevano tra gli 8 e i 10 anni, che era dire: “Beh, voi siete già abbastanza grandi e sapete leggere, ma noi stiamo preparando dei libri con delle immagini per bambine e bambini che ancora non sanno leggere. Sono più piccoli di voi. Quindi tutto il messaggio che noi stiamo cercando di trasmettere in questi libri di lettura per bambini piccolissimi passa attraverso le immagini. Allora voi dovete cercare di dirci queste immagini che cosa vi comunicano.” Erano gli orsacchiotti che lei ha visto. L’orso perché è stato scelto? È stato scelto l’orso perché l’orso non ha caratteri sessuali secondari, che ne so la criniera del leone, le corna. Può essere un orso o può essere un’orsa. Quindi ciò che distingue il genere dell’orso è necessariamente l’elemento che noi mettiamo. Nel nostro caso abbiamo cominciato con il grembiule. Il grembiule si è rivelato veramente il re degli stereotipi. Questo è interessante: abbiamo avuto un momento in cui siamo andate un po’ in crisi. Nel senso che ci siamo domandate, poi domandati, perché abbiamo deciso in corso d’opera di aggiungere un intervistatore maschio per dialogare con i maschietti. Si è rivelato produttore, con lui si aprivano di più e raccontavano più cose. Quindi abbiamo cominciato con quattro ricercatrici e abbiamo aggiunto un ricercatore in corso d’opera. Ma dicevo, il momento in cui siamo andati poi in crisi, è che si rilevava nelle risposte un’uniformità veramente impressionante, al punto che a un certo punto chiedemmo una supervisione a una psicologa e alla nostra interlocutrice di Parigi Adela Turin. Quindi abbiamo detto: “Ora vi facciamo vedere una simulata. Ma sarà il nostro modo di porre le domande che influenza le risposte?” Si fece la simulata e da entrambe le esperte noi abbiamo avuto la stessa risposta: “No. Il modo di porre le domande è assolutamente corretto, è ludico. Bambini e bambine si divertono, si aprono e dicono quel che hanno da dire. Quello che voi state rilevando è la potenza dello stereotipo.” C’è da aggiungere qualcosa a questo: lo stereotipo che cos’è? Soprattutto in quella fase dell’età evolutiva, lo stereotipo è un po’ una guida alla decifrazione della realtà. Quindi, anche se qualche volta l’intervistato o l’intervistata avevano esperienza di una famiglia diversa da quella che gli stereotipi suggerivano, madre che esercitava una professione, padre che in casa faceva il lavoro domestico, comunque lo stereotipo veniva infallibilmente individuato. Il grembiule. Il grembiule è l’abbigliamento negli albi di un terzo delle madri rappresentate e nella realtà individuato è

l'elemento che fa dire quest'orso chi è. È il papà o la mamma? È la mamma. Con una uniformità veramente impressionante. Qui sto guardando sul mio computer, perché ho ritrovato tutti i vari report del progetto. Avevamo già quasi terminato le interviste, abbiamo il momento in cui chiediamo di poter proseguire le interviste all'interno dell'"Estate ragazzi". Sul materiale che avevamo raccolto facciamo le prime riflessioni, cioè si registra una certa fusione tra il reale e il simbolico. E di nuovo: potenza degli stereotipi, servono a decifrare la realtà. Subentra anche che, in questo momento dell'età evolutiva, il simbolico legato ai ruoli di genere sia particolarmente rigido. E inoltre si è notata una certa povertà di ideazione fantastica là dove non erano stati organizzati dei gruppi di lettura. I gruppi di lettura presso biblioteche producevano nei bambini e nelle bambine una capacità di ideazione fantastica superiore. Questo diciamo che è dal punto di vista educativo-pedagogico un aspetto importante, cioè fa capire come questa attività dei gruppi di lettura nelle biblioteche sia importante in quel momento educativo. Ecco, facciamo un paragone tra la ricerca fatta in Francia, parlando delle interviste. La risposta di Adela Turin è stata che la nostra rilevazione era del tutto coerente con quelle effettuate in Francia e che il solo elemento diverso era la composizione delle famiglie italiane, dove la presenza dei nonni nella vita dei bambini era più importante che non in Francia. Questo era un elemento. Dunque, lei consigliava di verificare se questa era una caratteristica della situazione italiana o se questo modello di famiglia era più caratteristico delle cittadine di provincia. Perché noi cercammo, per rendere il nostro campione significativo, di svolgere delle interviste un po' a macchia di leopardo. Un po' in città, un po' in provincia, molte nella provincia di Cuneo, quindi una provincia come dire a vocazione rurale, a vocazione agricola. Effettivamente c'è una differenza con le interviste fatte a Torino: nelle interviste fatte a Torino questa presenza dei nonni è un po' meno significativa, c'è comunque. Quindi è una differenza tra la ricerca svolta in Francia e quella fatta in Italia. Infine, era particolarmente importante che la conclusione della ricerca giungesse al Festival del libro per ragazzi di Bologna per discutere sui risultati raggiunti con gli editori. Ma c'era anche l'aspetto della formazione degli insegnanti. Infatti, nell'ultima fase, vennero tenute delle attività seminariali per insegnanti e dirigenti scolastici. E non solo, anche prevedendo dei

corsi presso l'Accademia, quindi con illustratori e illustratrici. E con la facoltà di lettere: scrittori e scrittrici. Questa fu la fase conclusiva del progetto, quella in cui vennero tenute queste attività di formazione. Quindi con le insegnanti venne fatto poco nella prima fase. Nell'ultima il progetto venne comunicato proprio lì in un ambito educativo, in un ambito scolastico e in un ambito formativo. Questo per quanto concerne le interviste. Invece, per quanto riguarda la lettura degli albi, ci sono stati dei criteri. Dunque, intanto i criteri per la scelta degli albi. Destinazione: lettori e lettrici da 0 a 10 anni. Caratteristiche: per la nostra ricerca le illustrazioni dovevano costituire almeno il 70% del volume e la storia non doveva essere un classico. Quindi che ne so Pinocchio, La sirenetta, Il gatto con gli stivali non potevano essere presi in considerazione, se non in una loro versione completamente rinnovata, ma di fatto vennero scartati. Ugualmente non vennero presi in considerazione i libri tratti dai cartoni animati o dai fumetti, quindi tutta l'ampia produzione Disney è stata esclusa. Data di pubblicazione: inizialmente dal 2000 al 2003. Ma poi decidemmo di includere anche qualche volume stampato nel 1999. In tutti gli albi esaminati sono stati 516. Eravamo una bella squadra, quindi ci siamo divisi gli albi e li abbiamo esaminati con cura. Tutti insieme, le dicevo erano una minoranza gli albi pubblicati prima del 1999, tutti insieme raggiungevano il 16% di quelli che abbiamo esaminato. Quindi, la produzione editoriale che noi prendevamo in esame doveva essere recente. Uno degli elementi che il nostro contatto con Adela Turin e con le Du Côté Des Filles era stato che dagli anni '70 in poi un sessismo aperto e latente nei testi non c'era praticamente più, viceversa le immagini raccontavano una storia diversa. E tra l'altro teniamo presente che le illustratrici sono in maggioranza rispetto agli illustratori, quindi di nuovo potenza degli stereotipi, che fanno parte della cultura diffusa delle donne come degli uomini, non c'è da farsi troppe illusioni. Dicevo, nel campione da noi esaminato l'anno di edizione più rappresentato è il 2001, quindi il 31%, seguito dal 2000, 18%, e appunto minoritario quello dal '99, soltanto il 14%. Quindi, il 2002 e 2003 raggiungevano il 19,6% degli albi esaminati, una produzione recente e direi anche destinata ad essere consumata fresca. Caratteristiche: il numero di pagine è sempre un multiplo di 4, perché si parte dal sedicesimo, quindi un libro su 3 è di 32 pagine, uno su 10 di 40 o di 52, il più piccolo che abbiamo visto era di 8 e il più grande di

176. Dicevamo, gli scrittori dei testi sono in maggioranza uomini, ma di poco: 46,7% contro 43,3% di autrici. Per quanto riguarda le illustrazioni invece il dato si ribalta: le disegnatrici sono il 47,2% contro un 41,7% dei disegnatori. I libri che abbiamo esaminato sono tutti pubblicati in Italia, ma di questi meno di un terzo è stato scritto e illustrato in Italia, le traduzioni abbondano. E questo fa capire che l'editoria per ragazzi, come tutta l'editoria, cerca di fare economia. Tradurre e aggiornare costa meno che non creare di sana pianta. Dunque le traduzioni hanno diverse provenienze: quasi un libro su 5 dall'Inghilterra, la Svizzera segue a breve distanza, quelli francesi tradotti in italiano sono meno, uno su 10. L'editore più presente è Mondadori, inseguito dall'editrice Nord-Sud. Dunque, la maggior parte sono dei libri a sé, ma gli editori propongono anche delle serie: quasi un libro su 4 fa parte di una collana. L'età, l'età delle lettrici e dei lettori ovviamente determina l'ampiezza del testo. Gli albi destinati alla fascia d'età al di sotto dei 4 anni sono un gruppo minoritario, il 10,7% e sono libri-giocattolo, che qualche volta suonano, abbaiano, tossiscono. Sono caratterizzati da una percentuale di illustrazioni elevatissima. Molto illustrati sono anche quelli destinati alle bambine e ai bambini dai 4 ai 6 anni, che sono un gruppo maggioritario, 45% di quelli che abbiamo preso in esame. Prende un'importanza un po' maggiore il testo in quelli destinati alla fascia di età dai 7 ai 10 anni. Qualche volta in questo gruppo, che costituisce il 43,7% del campione, perde d'importanza l'aspetto ludico a favore di un'intenzione didattica, morale, sociale, psicologica o informativa. Il libro che si dà una finalità pedagogica dichiarata sulla totalità del nostro campione rappresenta il 44,2%. Quindi questo obiettivo è presente anche nella precedente fascia d'età. Ad esempio insegnano come funziona un ufficio postale, una stazione, un supermercato, un mercato, un porto. Ecco questo è un obiettivo informativo, qualche volta scientifico, il più delle volte puramente ludico di intrattenimento. L'intenzione ludica prende più della metà, 55% dei libri ha un'intenzione puramente ludica. La copertina: di solito il titolo è riferito al personaggio principale dell'albo. Chi è questo protagonista? È rappresentato da un'illustrazione in copertina? Qui il nostro sospetto di sessismo nella letteratura dell'infanzia trova la prima conferma: è un personaggio maschile nel 37,6% dei casi. E troviamo solo un minimo 16,1% di personaggi femminili. Se poi l'immagine di copertina rappresenta una famiglia, noi

eravamo particolarmente interessati alla rappresentazione della famiglia, in questa la dominante maschile è con una frequenza del 13% contro l'apparizione di una dominante femminile di appena il 3,5%. Un'osservazione interessante sulle famiglie rappresentate in copertina riguarda la compresenza dei genitori, che non è frequente, mentre l'immagine è monoparentale nel 6,6% delle illustrazioni. Su questo aggiungo un elemento, che invece proviene dalle interviste qualitative fatte con gli orsacchiotti: le immagini che lei ha visto, ad un certo punto, rappresentano degli orsi seduti in poltrona o, come dicevano i bambini, "stravaccati". Stravaccati in genere era un fratello. Dicevano: "Perché sta così tutto stravaccato? Perché ha giocato a pallone tutto il giorno." Invece, quelli seduti un po' più composti erano qualche volta un personaggio femminile, per esempio venne che un'orsacchiotta era una sorella che raccontava una fiaba ai suoi fratellini. Una cosa interessante è che su queste poltrone, che la fantasia delle bambine e dei bambini intervistati collocava queste poltrone in una specie di soggiorno, dove la famiglia che cosa faceva? Guardava la televisione. Mai e dico proprio mai su tutte le interviste fatte si diede il caso di una conversazione all'interno della famiglia. Se non in un caso fuori dal comune: uno degli orsi seduti in poltrona era un ospite. E allora con l'ospite si teneva una conversazione. La conversazione all'interno della famiglia è uno dei luoghi in cui, secondo gli psicologi, si forma la personalità dei bambini e delle bambine. Quindi, questa assenza di conversazione è particolarmente grave e soprattutto, questo lo dico precisamente, mai è stata riferita una conversazione tra i genitori. Quindi come dire, il padre e la madre per i bambini non hanno bisogno di dialogare. Non c'è dialogo tra il padre e la madre. Altro dato abbastanza impressionante, che fa riflettere. L'unico caso in cui appunto c'era una relazione era questa sorella maggiore, che qualche volta è apparsa, che si prende cura dei fratellini più piccoli. Dunque dove il lavoro dei genitori per mandare avanti la famiglia viene diviso? Noti che nel corso delle interviste risultava alla domanda: "Ma il papà non cucina mai?" "No no, il papà cucina! Fa benissimo i gamberetti! E cucina il martedì, il giovedì e il sabato." Dà l'idea di una famiglia dove il lavoro domestico viene suddiviso in modo abbastanza equivalente, ma gli stessi bambini che davano risposte di questo tipo dicevano anche che il grembiule era della mamma, che il giornale era del papà, che la poltrona era del papà e così via. Quindi

gli stereotipi influenzano la visione del mondo. Questo è ciò che le nostre interviste hanno messo in luce. Dicevamo, i personaggi, i tempi e i luoghi della storia. Esseri umani e animali umanizzati si dividono la scena quasi alla pari, l'ambientazione. Quindi, 46,5% gli esseri umani, 44,6% gli animali umanizzati. Dunque, l'ambientazione non si sa bene perché è soprattutto rurale, come se gli autori delle storie per l'infanzia considerassero la campagna più educativa, rispetto alla città. E pochissimo frequente l'ambientazione in un'epoca storica definita. In genere le storie si collocano nella contemporaneità o in un'epoca non definibile. Ugualmente poco specificato è il ceto sociale dei personaggi, che può essere definito come una classe media nel 20% dei casi. I lavoratori, se ci sono, sono contadini. E qui su 516 albi, abbiamo trovato una sola volta una famiglia operaia. La classe operaia è praticamente non rappresentata. La famiglia è rappresentata nelle immagini e nel testo in un albo su 3. C'è la famiglia tradizionale, la più rappresentata, costituisce il 17,4% e poi le famiglie monoparentali nel 13% dei casi, quindi un papà da solo o una mamma da sola. Lavoro: l'attività professionale dei genitori è raramente menzionata. Quella del padre ha diritto ha qualche cenno in più, 5,3%, quella della madre appare in 19 albi 3,7%, mentre con una certa frequenza, 12%, vediamo la madre impegnata in un lavoro domestico Cucinare e servire a tavola sono i lavori più spesso illustrati. In particolare, questo fa parte della decodifica che abbiamo pubblicato, la madre che serve la cena stando in piedi davanti alla famiglia seduta a tavola. E poi c'è questo elemento della zuppiera. La mia domanda è: scusate ma, siccome viviamo tutti nel mondo dei Quattro salti in padella Findus, io una zuppiera ce l'ho, me l'hanno regalata quando mi sono sposata insieme a un servizio di piatti, ma quante volte nella mia vita l'ho utilizzata? Forse 3 o 4? Ed ecco qua che le risatine nell'uditorio si diffondevano! Perché era chiaramente la stessa storia. Ma negli albi illustrati la zuppiera piace da matti! La mamma arriva con la zuppiera, portata come se fosse un simbolo della sua dedizione alla famiglia. E questo è uno degli elementi che nella decodifica abbiamo sottolineato, perché è veramente abbastanza comico. Gli affetti: l'amore materno negli albi sembra distribuito tra il figlio e la figlia in modo ineguale. Le immagini di accudimento del figlio maschio sono il 6,6%, quelle di cura della figlia il 4,7%. Il padre si occupa del figlio in 17 albi, 3,3%, ma ancora più raramente della figlia, meno dell'1%, 5 albi su 516. In

11 albi la figura del padre celibe, personaggio alternativo che ha la stessa importanza percentuale del padre che condivide le cure parentali e le cure domestiche. Anche l'affetto dei genitori verso i figli sembra avere una distribuzione impari. E qua Elena Gianini Belotti aveva ragione! Nel 14,3% il genitore affettuoso è la madre, nel 9,7% il padre. Le relazioni tra i genitori sono raramente descritte. Una certa affettività è espressa nel 10,7% dei casi, ma i libri che mostrano relazioni di coppia conflittuali o distanti sono il 7,6%. Il più delle volte sembra non esserci nessuna relazione. Bambine e bambini si dividono la scena in modo abbastanza equilibrato, con un lieve predominanza delle bambine: 188 contro 161. Le cose cambiano dove intervengono gli adulti, i personaggi femminili accompagnati da bambini sono l'8,7% del totale, mentre gli uomini con i bambini non arrivano al 5%. Ma dove bambini e bambine giocano, la scena tende di nuovo all'equilibrio e i giochi misti predominano, presenti in numero quasi doppio dei giochi non misti. Il modo in cui le bambine vengono rappresentate negli albi è stato oggetto di particolare attenzione. Che aspetto hanno? Come si comportano? Cominciando dall'abbigliamento, si direbbe che una tenuta attenta al genere, ma non accentuatamente femminile sia predominante, 21%. Ma non mancano gli esempi di abbigliamento iper-sessuato: fiocchi, volant, fronzoli appaiono nel 7,4% degli albi. Invece, tutine e jeans dichiaratamente unisex compaiono nel 6,7%. Il carattere? E qui la valutazione si fa un po' più complicata, perché negli albi il profilo psicologico dei personaggi non è molto approfondito. Il carattere più rappresentato è positivo, bambine intelligenti e che si comportano ragionevolmente nel 7,1% degli albi. L'altro carattere più presente invece rispecchia il tradizionale ruolo femminile, quindi ubbidiente, servizievole, con una frequenza che sfiora il 3%. 2% la bambina maschiaccio a cui vengono aggiunti alcuni esempi di bambine evidentemente psicopatiche, che per fortuna non raggiungono tutte insieme il 2%. Gli stereotipi, in particolare 2 o 3 più presenti: stare alla finestra, è un modo che suggerisce un'idea di impotenza, di rassegnazione, di solitudine, di malinconia. Ne abbiamo trovati 12 rappresentazioni di donne e di bambine alla finestra. Non è una percentuale così bassa se si pensa alla potenza di questo stereotipo visivo. Il grembiule: ecco che ritorna, appare 56 volte! Significa che un albo su 10 rappresenta così abbigliato il soggetto della madre. Se si pensa che il soggetto

famiglia appare negli albi illustrati da noi esaminati 184 volte, questo significa che il grembiule riveste un terzo delle madri rappresentate. Qui vengo ad un dizionario illustrato degli orsetti, illustrato da Tony Wolf, è una ristampa, devo confessarlo, ma è una ristampa che in Italia è uscita nel 2008, quindi in tempi più recenti. Dove questa storia del grembiule, il sessismo delle immagini di questo dizionario illustrato degli orsetti è veramente impressionante! Son tutti animali vestiti, non c'è praticamente mamma che non abbia il grembiule. Persino ricordo che c'era una voce della lettera A, che si chiamava "alluvione", che la signora procione e la signora orsa apparivano sotto un'alluvione col grembiule! Quindi una cosa che tutto sommato non è ancora morta, pubblicato nel 2008, questa cosa ancora continuava. Dunque, la presenza dei gruppi di lettura, presso le sedi decentrate della biblioteca civica di Torino, ci ha fatto capire che dove questa attività viene organizzata c'è una maggiore capacità da parte di bambine e bambini di decodificare le immagini, di interagire, di articolare le loro opinioni e uno sviluppo migliore della fantasia e delle capacità comunicative. Quindi, la nostra opinione è che bambine e bambini non devono essere abbandonati da soli di fronte al libro. L'amore per la lettura è qualcosa che si trasmette con l'esempio e con un'adeguata preparazione. Noi siamo molto favorevoli alla creazione di gruppi di lettura nelle biblioteche. Inoltre, tre titoli sono stati pubblicati e diffusi con il progetto: Il gomito bianco, La giubba rattoppata e Yasmine. I gruppi di lettura che noi abbiamo intervistato questi libri non li avevano ancora. Dunque, questo dato noi l'abbiamo raccolto in precedenza, quindi puramente i gruppi di lettura avevano questo effetto positivo, secondo noi a prescindere dalle nostre pubblicazioni. Poi questi tre libri, che sono stati scritti da Adela Turin e tradotti da me, son stati pubblicati in Italia e diffusi nelle biblioteche civiche, anche in quelle decentrate. Hanno avuto successo, mi hanno detto che son piaciuti molto. E questo costituiva la parte finale del progetto, la pubblicazione di questi libri è stata successiva alla ricerca che noi abbiamo fatto. Abbiamo anche realizzato un opuscolo che decodifica i simboli che i racconti contengono, anche quello ha avuto una buona diffusione. L'ha avuta in contemporanea con quelle attività seminariali informative di cui le parlavo prima, rivolte agli insegnanti, dirigenti scolastiche, bibliotecarie. In quella fase noi abbiamo avuto il contributo del direttore della biblioteca civica,

che ha incoraggiato le bibliotecarie delle sedi decentrate a lavorare sugli stereotipi e a diffondere i volumetti che erano stati da noi tradotti e pubblicati. Questo progetto ha avuto una diffusione, quella della Liguria è stata particolare, nel senso che ormai gli orsacchiotti circolavano in tutte le scuole, in tutte le scuole della Liguria! Ma poi credo che anche in scuole del Veneto e dell'Emilia-Romagna ci sia stata una ripresa di questo lavoro degli stereotipi. E qui a Torino nel 2014 l'Assessorato al sistema educativo ha ripreso questo progetto per descriverlo all'interno di un convegno, a cui partecipavano anche la Facoltà di Pedagogia di Verona, si tratta di una delle punte di diamante in Italia della Pedagogia della Differenza. In quella fase ci fu un esame benevolo, ma anche un po' critico del tema degli stereotipi, perché quello che le pedagogiste dell'Università di Verona sottolineavano soprattutto l'importanza della relazione educativa. Loro dicevano: "Sì, sono delle ricerche anche importanti e che ci danno dei dati, ma quello che veramente conta nel superamento degli stereotipi è la relazione formativa tra l'insegnante e gli allievi, ecco questa era la loro posizione.

INTERVISTA N.11

Intervista a: Silvia Signorini.

Data dell'intervista: 29/8/2019.

Progetto: *Abbattiamo gli stereotipi di genere a partire dalle scuole*. Percorso: *Le scatole delle emozioni*.

Luogo del progetto: Poggibonsi (regione Toscana).

Annualità del progetto: a.s. 2010/2011.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: progettista ed esperta esterna, operatrice dell'associazione LaLut.

Professione: formatrice ed operatrice dell'associazione LaLut.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: alfabetizzazione emotiva attraverso la metodologia teatrale; l'uso della fiaba per l'espressione dei sentimenti e la riflessione sui personaggi maschili e femminili.

Nell progetto Abbattiamo gli stereotipi di genere a partire dalle scuole, la nostra associazione ha realizzato il percorso "Le scatole delle emozioni". Questo progetto è nato da una chiamata diciamo del Centro Pari Opportunità della Val d'Elsa, che da tempo voleva lavorare e portare questa tematica della cittadinanza di genere in questa provincia, soprattutto nella Val d'Elsa, dove si sentiva la necessità di cominciare anche in un ambito istituzionale ad affrontare determinate tematiche. E quindi partendo da questo, ho cominciato a pensare, a documentarmi, a capire come poteva essere l'approccio e come anche proporlo alle scuole del territorio. Il mio ruolo è stato quello di progettista e operatrice. Il progetto si divideva in due filoni: era previsto un intervento per la scuola primaria e un intervento per la scuola secondaria di primo grado. Quindi, in questo caso, per la scuola primaria era previsto l'intervento in 4 classi seconde di due Circoli diversi, quindi 2 per ogni Circolo. L'idea era quella di formulare lo stesso tipo di intervento, lo stesso tipo di progetto, cioè stesso numero di ore, stesso numero di incontri e con lo stesso tipo di metodologia e di modalità. Ovviamente poi quando si entra nelle classi, ogni percorso ha una sua storia, poi lavori a seconda di chi trovi davanti, del gruppo e dei singoli che trovi davanti e anche degli insegnanti con cui lavori. Per cui ho formulato un progetto generale, che poi dopo nelle singole classi ha avuto

sicuramente uno svolgimento simile, ma poi anche risultati differenti, sulla base appunto dei vari elementi che compongono il contesto (insegnanti, gruppo dei bambini e delle bambine, dei genitori, lo spazio). Perché elemento fondamentale in un progetto di tipo teatrale è lo spazio, questo fa la differenza in una scuola. Cosa che purtroppo in Italia è una delle gravi mancanze, perché anche nelle nuove scuole che vengono progettate non sempre viene pensato uno spazio anche polivalente, multidisciplinare, idoneo, che semplicemente sia vuoto, un parquet a terra e basta. Questo incide anche sui risultati di un progetto, questo secondo la mia esperienza. Per cui i progetti, erano 10 incontri di un'ora e mezzo ciascuno. L'idea era un po' questa, essendo appunto bambini e bambine di seconda elementare, la cosa principale era quella di lavorare sulle emozioni, quindi il nodo era quello. E dare anche, attribuire delle parole a queste emozioni, condivise. In cui ognuno di loro a quella parola facesse corrispondere per tutti un'emozione. Questa sembra una cosa banale, ma in realtà in seconda elementare poi non è così. Ecco appunto si confondono. Magari la paura è più riconoscibile, è già identificabile, può già più rientrare, però poi ci sono delle sfumature. Quando si parla di rabbia: qual è la differenza tra l'essere infastidito, irritato, fino ad arrivare alla rabbia? Spesso i bambini dicono: "Passi subito alla rabbia!" Invece, saper riconoscere la complessità, entrare nella complessità di un'emozione significa anche imparare a riconoscerla, a poterne parlare con gli altri e con l'altro. Quindi, il percorso era proprio di approfondimento di alcune emozioni, attraverso chiaramente quello che era un percorso teatrale, quindi fisico e verbale. Questo è stato. Abbiamo letto alcune fiabe, ognuno era associata ad un'emozione. Mi ricordo ad esempio Barbablù, che era una di quelle che andava poi a lavorare sulla paura e c'era anche il contesto del femminicidio. Trattava però anche della capacità di sapersi in qualche modo ribellare, del coraggio, del saper riconoscere determinati segnali. È anche una fiaba che da un certo punto di vista è molto cruda, non sempre viene letta ai bambini, però molto dipende da come poi dopo tu riesci a fargli sviluppare e lavorare questa fiaba. Quindi il percorso aveva avvio con un incontro in cui si iniziava con la lettura di una fiaba, dopo di che si cominciava a sviluppare prima in modo fisico alcuni elementi. Entrare nella fiaba ripercorrendola anche fisicamente, cercando poi, piano piano, insieme di riconoscere e sulla base di

quello che veniva fuori dagli esercizi fatti, saperli decodificare, cercando poi di attribuirgli appunto delle parole chiave, in cui tutti potessero stare. Però in questo modo poi emergono per forza le differenze, perché a un'azione c'è anche questo: quando si raccontano le fiabe, non per forza quel momento ha in tutti il solito tipo di reazione. Quindi anche il riconoscere la diversità e anche saper dire che a volte, per esempio, un'emozione esce in maniera diversa. Uscire dallo stereotipo, per cui se uno ha paura e deve stare in una posizione, come lo manifesta? In una posizione precisa del corpo? La faccia in un certo modo... poi piano piano si esce da questi stereotipi. Per cui la paura in realtà può avere tante facce, la si può esprimere in tanti modi. Quindi il fatto che i bambini e le bambine avessero avuto questa possibilità di partire da uno stereotipo in cui si rappresentano le emozioni primarie, perché poi erano queste: paura, gioia, rabbia e coraggio. Il vedere come ognuno in realtà le esprimeva in modo diverso. Quindi quello che per me è così e dire: "Ma non per forza anche per l'altro è così!" Quindi uno può ridere a crepapelle per dimostrare la paura. Quindi la differenza cosa la fa? Il saper ascoltare, il saper stare in attenzione dell'altro, il saper darsi il tempo per conoscersi e quindi per rispettare anche la diversità dell'altro. E questo era un po' uno degli obiettivi, quello di creare nel gruppo un altro livello di ascolto e di attenzione reciproco, di una capacità anche di stare insieme diversa. Perché questo poi determina anche un clima nella classe, una capacità di lavorare in un certo modo, ma anche di raccontarsi e anche proprio di lavorare in tutto quello che è la vita scolastica in un altro modo. Cioè quando nella classe, specialmente nelle prime classi, prima elementare, seconda elementare, tu riesci a fare un percorso così con il gruppo, poi la differenza te la trovi. Questo è uno dei risultati che sicuramente appare. La qualità della relazione di gruppo cambia. Quindi abbiamo sperimentato alcuni esercizi teatrali. Spesso e volentieri si parte sempre dalla cosiddetta zattera. Un esercizio molto usato in cui si occupa lo spazio. Però già insegnare ai bambini a utilizzare lo spazio, cioè dire: "Siete in 24, la stanza è questa." Ripeto: spesso nemmeno stanze troppo idonee per fare questi esercizi, però tutto lo spazio deve essere occupato e in equilibrio, non ci devono essere spazi troppo vuoti, troppo pieni. Quindi, proprio la relazione fisica con l'altro, già questo determina una modalità relazionale. Quindi già questo è un primo esercizio, attraverso gli "stop",

loro cominciano a muoversi. A volte si fa sulle velocità, quindi a velocità prima molto lenta, poi sempre più veloce fino ad arrivare alla corsa. Poi cambi le velocità, per cui loro attivano il ricordo, la capacità di passare da a un'andatura all'altra. E tra l'altro è molto utile, perché loro così piano piano si concentrano. Entrano dentro il lavoro, sono proprio lavori di preparazione. Poi da qui io mi ricordo che riproponevo la fiaba raccontandola, non leggendola, riportandola nei luoghi e nelle situazioni chiave della storia. E in quel momento io davo il segnale: "Come si sarà sentita il protagonista/ la protagonista/ i protagonisti? Cosa avranno provato?" Dandogli tutta una serie di stimoli, poi gli dicevo: "Quando vi dico "stop" voi vi fermate e vi mettete in una posizione che secondo voi racconta quello stato d'animo." E questo accadeva. E facendolo in più occasioni, perché poi lo rifai, molto importante è la ripetizione con i bambini di alcune cose. Loro capivano, entravano, capivano qual era il gioco e a quel punto stavano al gioco. Capivano il meccanismo, ne riconoscevano anche le modalità e poi le riconoscevano negli altri. Questo era uno dei giochi. Poi c'erano i giochi che si facevano a coppie, per esempio nella rabbia, lo stare nel conflitto, attraversarlo. Cercare di fare dei giochi che fossero fisici, che permettessero di esprimere e sfogare la rabbia, però in un contesto protetto e dove poi dopo in qualche modo potesse essere ricostruita la relazione. Quindi la lotta a distanza, in cui anche il conflitto ha delle regole: tu dai il colpo a distanza, l'altro ha la reazione di prendere il colpo e poi lo restituisce. Allora qui c'è una fisicità, ma c'è anche l'ascolto con l'altro, l'attenzione. Poi ci sono i giochi di equilibrio, per cui ci sono i protagonisti della storia che si aiutano, che si sostengono, allora il gioco degli equilibri, in cui si trovano degli equilibri in cui ognuno sostiene l'altro e viceversa. Una cosa particolare del progetto erano le scatole, perché esistevano proprio le scatole delle emozioni. In cui praticamente, alla fine di ogni incontro, in queste scatole di cartone, che i bambini avevano fatto in classe, che avevano colorato, dipinto, dando ad ognuna di queste emozioni, attribuendo un colore, ma con tante sfumature diverse. Il giallo aveva tante sfumature, il rosso aveva tante sfumature, dove però ognuno poteva scrivere poi, inserire all'interno o un disegno o un pensiero, qualcosa che aveva provato durante l'incontro, ma anche durante la settimana di scuola. Quindi diventavano dei contenitori in cui tutti condividevano e riconoscevano come uno strumento dove

poter esprimersi in qualche modo. Per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi, bisogna premettere che il teatro è un linguaggio che per sua natura necessita di tempo, proprio un tempo anche di decantazione. Per cui anche laddove magari si può fare un lavoro tutto l'anno, per dire, è chiaramente molto diverso. Questo l'hanno capito bene anche i Paesi anglosassoni, che per tutto il percorso scolastico i ragazzi fanno teatro, è proprio una materia di studio. Diciamo che in un progetto così, di solo 10 incontri, ti dai degli obiettivi minimi. Per cui degli obiettivi minimi non intendo piccini o che non abbiano valore. L'obiettivo è quello di saper identificare su delle parole chiave un sentimento in cui tutti si riconoscono e capiscono. Allora 4 emozioni base, ecco questo è un obiettivo che in 10 incontri puoi dartelo. Poi dovrebbe essere la partenza, infatti spesso questi progetti poi diventano la partenza per dire: "Ok li facciamo in seconda, poi in terza sono pronti per affrontare un livello un pochino più alto." E questo è. Però dandosi obiettivi così riesci e sicuramente cambia quello che riguarda il clima in classe, ci si riesce abbastanza. Ovviamente mi è capitato laddove c'era una classe più problematica, con delle situazioni, delle dinamiche interne si sono sciolte, altre avrebbero avuto bisogno di tutto l'anno. Poi la differenza erano le insegnanti, per cui in un progetto come questo, che ha 10 incontri, se tra un incontro e l'altro l'insegnante continua a lavorarci e quindi continua a sostenere, facendo in qualche modo arrivare al bambino e la bambina la sensazione, la percezione che quello che loro fanno in quest'ora e mezzo è attività curricolare, ha a che fare col loro percorso, perché è condiviso e riconosciuto dall'insegnante, i risultati si moltiplicano. Laddove c'è un'insegnante motivata e che sceglie di fare questo percorso, sicuramente i risultati sono altri da quelli in cui in qualche modo gli è stato imposto. E lì poi la differenza la fa. Nella relazione con le maestre, intanto in alcune classi io avevo già lavorato con queste insegnanti. Già mi conoscevano, sapevano qual era il lavoro che facevo. Quindi con loro non c'è stato nemmeno bisogno di fare una presentazione, perché immediatamente hanno aderito: "Sì noi lo facciamo!" Per altre, per un Circolo in particolare, dove invece non ero mai stata, c'è stata proprio una presentazione da parte del dirigente, insomma, del progetto alle insegnanti, in questo caso delle seconde elementari, e poi dopo la presentazione sono state scelte le classi di quelle insegnanti che hanno ritenuto di aderire. In questo caso, devo dire che forse la

fortuna, ma anche il fatto di aver intuito in qualche modo che c'era una corrispondenza, per cui sicuramente poi ricordo che sono state insegnanti molto motivate. Tanto che alla fine del percorso, sono state anche loro che hanno prodotto una documentazione da far vedere ai genitori. Di solito viene richiesta all'operatore, invece loro hanno proprio voluto documentare ed è stato molto interessante, perché chiaramente il loro punto di vista così documentato anche per me è stato importante. Ai genitori, forse perché il percorso era rivolto a bambini di seconda elementare, gli è stato più presentato, secondo me, un po' anche tra virgolette furbescamente da parte delle insegnanti, come un lavoro sulle emozioni per imparare. Quindi diciamo l'obiettivo dichiarato del progetto, che è quello di lavorare sulla differenza di genere, con i genitori è stato un po' sfumato. Non è stato così dichiarato come obiettivo primario. Questo è quello che ricordo di quel momento, per cui loro hanno detto: "Faremo un lavoro teatrale sulle emozioni, per imparare a far sì che ognuno di loro possa meglio conoscersi e possano stare meglio insieme." Perché all'epoca, sembra passato tanto tempo, era il 2010/2011, sembrano pochi anni fa, ma in termini di poter parlare di certi temi a scuola non era così scontato, perché non si capiva quale fosse l'esigenza. Quindi questo un po' lo ricordo. Poi, per quanto riguarda i padri e le madri, devo dire che come spesso avviene per le presentazioni dei progetti, sono più presenti le madri che i padri, quindi pochi. Più nella restituzione finale. Nella restituzione finale, a fine anno allora vedi qualche padre in più. Non ci sono state differenze in termini di titubanze, perché il lavoro prevedeva anche spesso e volentieri lavori in coppia: maschio-femmina, femmina-femmina, maschio-maschio. Cioè volutamente era no? Per cui il confronto prevedeva anche questo. Magari ovviamente vedi che all'inizio ci sono dei bambini che fanno più resistenza, perché proprio nell'ambiente familiare: "No, io questa cosa con lei non la faccio. No io con le bambine non ci gioco. Io coi maschi non lo posso fare questo..." Poi però vedevi che, quando tu spiegavi quello che stavi facendo, i bambini subito entravano, perché si sentivano liberati da qualcosa che avevano assimilato e che magari dentro di sé capivano che non c'era una ragione per cui resistere. Poter fare determinati giochi, perché non c'era niente di sbagliato. Per cui poi diciamo che nella restituzione, il fatto di vederli lavorare in un certo modo con una naturalezza, ecco devo dire che in questo senso non ci

son stati particolari problemi con i genitori. Anzi poi spesso, almeno nella mia modalità di lavoro, nelle restituzioni finali spesso e volentieri cerco l'interazione con i genitori. Per cui a volte per esempio, laddove c'era una condivisione e il risultato era raggiunto in un certo modo, per cui erano i bambini che andavano a prendere un genitore, anche di altri bambini e gli facevano fare il gioco con loro. Anche per poterli portare dentro questo livello che loro avevano sperimentato. Per quanto riguarda i bambini e le bambine è migliorato il clima relazionale, in particolare per quello che io ricordo c'è stato più un risultato a livello di classe. Poi ricordo nello specifico che ci poteva essere quel bambino che magari era un fisicamente meno integrato, meno ben visto dagli altri maschi. Mi ricordo che alcune cose si sono stemperate. Mentre si è potuto lavorare su alcuni meccanismi relazionali, che erano basati appunto su semplici: "E te puzzi!" Son quelle cose che avvengono a quell'età, no? Però il fatto di poterle portare dentro in un contesto in cui non c'era il giudizio, perché lì si poteva sperimentare e fare, alcune cose si sono un pochino sciolte. Per cui magari, in alcune situazioni più semplici, ovviamente nodi complicati, dove devi fare un lavoro più approfondito, occorre un tempo più lungo, vai a incidere, metti un inizio, accendi una lucina, è già qualcosa. Però in alcuni qualche atteggiamento si è stemperato rispetto ad altri. Ecco il ragazzino che: "Io sono il maschio dominante..." E questa roba qui, vedi che invece il fatto di scoprire che si trova a bene a lavorare con un bambino che fino ad allora non aveva considerato perché non era nelle sue grazie. Ecco questo cambia il clima. Lo stesso tra bambine. Soprattutto nell'aspetto, laddove vedi che ci sono delle rigidità che non sono tanto dovute a loro, ma quanto a situazioni familiari. Insomma, in qualche modo gli vengono a dire: "Le bambine queste cose non le fanno!" Un pochino vedi che poi riesci piano piano a fargli capire che possono e fa parte della natura umana il poterle fare, vedi poi che loro cambiano atteggiamento. E queste sono delle vittorie per me.

INTERVISTA N.12

Intervista a: Francesca Fadda.

Data dell'intervista: 5/9/2019.

Progetto: *Scuola differente*.

Luoghi del progetto: Dolianova (regione Sardegna).

Annualità del progetto: a.s. 2018/2019.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: progettista ed esperta esterna.

Professione: psicologa ed operatrice dell'associazione La Formica Viola.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: il tema dei colori per lavorare secondo una prospettiva di genere; la formazione dei genitori come corredo a progetti sulla parità di genere; "Il gioco del rispetto" sfruttato a scuola per promuovere un modello paritario uomo – donna nelle professioni; criticità nella relazione insegnanti – operatrici esterne.

Il progetto si chiama "Scuola differente", è strutturato in due interventi: uno dedicato ai bambini ed alle bambine di 4 anni, quindi di tre sezioni di una scuola dell'infanzia di un paese di 10000 abitanti. Non so se questo è un dato importante, ma parlando liberamente, per me lo sarebbe. Per me un conto è lavorare in una città grande, dove c'è già un po' di apertura, di mescolanza anche culturale. E un conto è riuscire a fare un progetto di questo tipo in un paese piccolo in Sardegna, in provincia di Cagliari, dove comunque le resistenze culturali sono sicuramente più forti e più sentite. E quindi gli interventi sono stati due: quello con i bambini e con le bambine di 4 anni, che è durato 3 mesi, un incontro a settimana di 2 ore e mezzo, e quello con i genitori di 7 – 8 incontri, ora non ricordo in modo esatto. Coinvolgeva genitori e insegnanti. Genitori non solo dei bambini e delle bambine che frequentavano al mattino, ma di tutta la scuola dell'infanzia, che a un certo punto è diventato anche un incontro aperto, nel senso che alcuni genitori delle scuole elementari chiedevano di poter partecipare e quindi sono stati coinvolti perché c'era la disponibilità. Quindi sono stati due percorsi paralleli. Partiamo dai bambini: con i bambini e le bambine abbiamo costruito un po' il progetto insieme

a loro, nel senso che abbiamo cercato di capire che cosa erano disposti a prendere. Perché a 4 anni sappiamo, secondo la bibliografia, secondo le ricerche, che sono sicuramente più sensibili alle differenze di genere, perché è l'età in cui sviluppano le categorie di genere. Però non conoscendo il gruppo, non conoscendo la classe e che cosa hanno fatto quelle maestre negli anni precedenti, dico "maestre" perché non c'era neanche un maestro in quella scuola. Quindi tutte femmine e quindi per loro la maestra, quindi la figura di riferimento è femminile. E questo progetto l'abbiamo fatto io e una collega, quindi due donne. Sino alla scuola dell'infanzia, e questo è un dato su cui abbiamo riflettuto anche con le insegnanti e con i genitori, il riferimento è sempre femminile come figura di cura, come figura educativa. E questo già proietta i bambini, anche attraverso il gioco, è stato molto evidente, nei futuri ruoli professionali e sociali. Quindi abbiamo iniziato a capire un po' qual era il livello di socializzazione, di contatto con le emozioni, il livello di comunicazione tra di loro. E siccome il gruppo era molto ampio, c'era molta confusione e quindi abbiamo capito che non era possibile entrare direttamente sul tema. Abbiamo lavorato prima sulla formazione del gruppo e siamo partite il tema dei colori, utilizzando sempre degli albi illustrati. Quindi ogni tema che abbiamo affrontato ad ogni incontro era accompagnato da un albo. Per lavorare sui colori, abbiamo usato proprio Bambini di tutti i colori. Abbiamo letto la storia e poi abbiamo colorato il viso di tutti i colori, facendo scegliere loro di quale colore si sentissero quel giorno. Ed è successa questa cosa particolare: un bimbo si è fatto il naso rosa e l'arcobaleno nelle guance. E quando alla fine uno per uno sono andati al centro e gli altri dovevano dire: "Di che colore è secondo voi oggi Matteo/Marco/Gioia?" Quando hanno visto gli altri bambini e le bambine il naso rosa, tre bambini, tre maschietti in particolare, lo hanno preso in giro. Lo hanno preso in giro, perché il naso rosa è da femmine. Questo ci ha permesso di entrare nel tema senza proporlo noi. Quindi il punto di partenza nostro è stato: non lavoriamo sul genere, non attiviamo la categoria di genere come concetto nei nostri laboratori, ci lavoriamo in maniera trasversale per vedere se emerge. E questa è stata la prima esperienza in cui è emerso in maniera così forte. In un'altra situazione e forse nell'arco di 3 mesi non è mai ricapitato. Però a partire da quel naso rosa abbiamo provato a costruire una riflessione e abbiamo puntato moltissimo sui colori, perché sembrava

forse l'unico riferimento che loro avevano rispetto al genere, l'unica discriminazione era "colore rosa e azzurro". Quindi da lì abbiamo utilizzato Piccolo blu e piccolo giallo ed altri albi che ora non mi vengono in mente. C'è un altro aneddoto che volevo raccontare: proprio a partire da questo, ogni volta facevamo il cerchio di presentazione ed ognuno di loro doveva dire di che colore si sentiva in quel giorno, proprio per uscire dall'attribuzione stereotipata e anche per fare una scelta più emotiva, più personale del colore. Ed è venuto fuori tantissime volte che alcuni bambini dicessero di sentirsi fucsia o rosa e gli altri non avevano nulla da dire! Quindi, diciamo, l'unico episodio in cui qualcuno ha fatto riferimento all'associazione "rosa – femminuccia" è stato quello che ti ho raccontato del naso su un maschietto. In tutti gli altri c'è stato un superamento graduale, perché sono stati guidati in questo nella scelta libera dei colori attraverso i laboratori. Abbiamo poi lavorato sulla forza, perché abbiamo notato quasi subito che i bambini tendevano a correre, a buttarsi su giocattoli, a fare attività più fisiche, più di lotta rispetto alle bambine. Abbiamo proposto l'albo Ettore, l'uomo straordinariamente forte per cercare di decostruire il mito e lo stereotipo della forza fisica associata al maschile. Perché Ettore è un uomo forte, ma è anche un uomo che quando torna a casa lavora all'uncinetto, fa i lavori a maglia e questo circo straordinariamente forte è diventato il circo straordinariamente dolce. Per cui abbiamo proprio lavorato sul mettere insieme la forza e la dolcezza, come due aspetti che convivono nel maschile, nell'essere maschi, oltre che nel femminile. Abbiamo usato i gomitoli, fatto una ragnatela dei nomi attribuendo un gomitolo colorato ad ognuno di loro, dove il rosa e il celeste non esistevano. C'erano diverse tonalità di blu, di rosso. Quindi c'era sempre questo riferimento: il colore è stata la trama fondamentale, perché abbiamo proprio lavorato sul livello basic. Abbiamo lavorato sulle professioni. Quindi, che tipo di professione, che tipo di mestieri fanno i genitori. In alcune famiglie era abbastanza chiara la suddivisione professionale per stereotipo di genere, quindi la mamma fa i massaggi, fa l'estetista e il papà fa il muratore. Quindi, abbiamo un po' lavorato su questo e poi proposto tutti i mestieri sia al maschile che al femminile. Per esempio, con Il grande libro dei mestieri, guardavamo le illustrazioni e quindi questo mestiere: il pilota e la pilota. E poi loro dovevano indovinare, quindi mostravamo dei mestieri e loro dovevano dire che

mestiere era. Il pilota o la pilota? Dovevano riconoscere la richiesta. E poi c'era una parte in cui dovevano anche mimare i mestieri, che pescavano dalle carte del rispetto, le carte del "Gioco del Rispetto". Pescavano, quindi capitava l'arbitra, dovevano imitare l'arbitra e farla riconoscere ai compagni. Ed è stato interessante, perché indifferentemente dal genere della carta, mimavano la professione. Poi eventualmente suggerivano l'articolo, però diventava indifferente il maschile e il femminile. Questo è quello che un po' mi viene in mente ripensando all'esperienza. Il progetto è stato realizzato nella scuola dell'infanzia di Dolianova, grazie a due maestre particolarmente sensibili. Una di queste ha partecipato ai collettivi femministi negli anni '60, quindi aveva un grande desiderio di affrontare questi temi con degli strumenti e delle metodologie adeguate alla contemporaneità. Ma tutte le altre maestre, pur dichiarandosi in un incontro preliminare aperte e sensibili, non hanno mai manifestato interesse. Anzi abbiamo proprio avvertito un po' di fastidio per la nostra presenza. Un po' ci sembra che abbiano anche ostacolato, tanto che alla fine non hanno nemmeno voluto fare un incontro di condivisione, che noi abbiamo chiesto più e più volte. Però abbiamo cercato di coinvolgerle per esempio dando loro delle filastrocche da far studiare in tutte le classi. In particolare, La filastrocca sulla parità di genere, chiedendo che tutti i bambini e le bambine potessero impararla. Quindi abbiamo dato il cartaceo e l'abbiamo lasciato anche come strumento per gli anni successivi. È stato un po' difficile costruire con tutte le maestre una complicità, una condivisione di intenti, un lavorare sulle metodologie. Anzi loro continuavano a dire che non serviva a nulla quello che stavamo facendo, alcune, e che dovevamo lavorare soltanto sui genitori perché già loro facevano. Cosa assolutamente errata, perché non rispondente al vero. Abbiamo osservato diverse bambine di 4 anni con dei comportamenti estremamente seduttivi, provocanti, quindi con una fisicità, un'espressività corporea molto stereotipata, ammiccante che mi è sembrata personalmente molto avanti. Solitamente bambine intorno ai 6 – 7 anni, ma a 4 anni abbiamo visto proprio delle situazioni non dico allarmanti, però veramente forti di seduzione, anche nei nostri confronti tra l'altro. Quindi un atteggiamento generalizzato, magari non ancora finalizzato alla seduzione del maschile, ma un modo di essere. Un modo di essere per poter rientrare nel genere femminile, che ci può anche stare in quel periodo, perché ci si

sta costruendo l'identità, però mi è sembrato veramente tanto in alcune bambine. Per quanto riguarda gli obiettivi, quello di indagare sugli stereotipi di genere non era dichiarato, non era un obiettivo dichiarato quello della ricerca, ma lo è stato sicuramente per me, nel senso che essendo il primo esperimento in una scuola dell'infanzia avevo proprio bisogno di capire cosa trovavo, che cosa poteva accadere. Quindi, quello sto condividendo sono delle osservazioni che ho fatto, ma che non confluiscono in una ricerca e quindi in una raccolta di informazioni che verrà strutturata. In questo progetto sono stata sia progettista che esperta esterna, psicologa operatrice che è intervenuta con i bambini e con le bambine. Partecipo all'associazione La Formica Viola, ma questo progetto non si è fatto con l'associazione, semplicemente perché non era necessario avere dal punto di vista organizzativo-formale l'intermediazione di un'associazione. Per cui siamo entrate come professioniste con la collega, tramite un progetto presentato dalle maestre al dirigente scolastico, perché dietro c'era una volontà interna. Erano definiti come obiettivi formativi nel progetto: lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e relazionale, la libera espressione di sé, l'analisi degli stereotipi di genere nella nostra società, riconoscere le forme di discriminazione a chi non si conforma agli stereotipi, promuovere un atteggiamento aperto e flessibile verso i ruoli di genere ed educare alle pari opportunità. Ora, sicuramente non è stato possibile fare con i bambini e le bambine un lavoro di analisi critica degli stereotipi di genere, perché non ci sono gli strumenti. Penso che abbiamo lavorato più sull'educazione alle differenze e alla parità, lavorando proprio sull'osservazione delle differenze fisiche di ognuno di noi e quindi osservando le caratteristiche del naso, degli occhi, il colore della pelle, l'altezza. Quindi, sensibilizzandoci verso le differenze che ognuno porta con sé, a partire anche dall'osservazione fisica, come si portano i capelli e poi anche lavorando sui colori e sullo stato d'animo associato, ripescando un po' le cose che ho detto prima. E un atteggiamento flessibile e aperto ai ruoli di genere l'abbiamo parzialmente toccato. Quello che posso dire è che siamo entrate con delle aspettative molto più alte e poi abbiamo dovuto ritrarre il progetto, le aspettative e probabilmente anche ridimensionare gli obiettivi, in base a quello che abbiamo trovato. Riguardo al raggiungimento degli obiettivi, la cosa che abbiamo osservato, proprio alla fine, è una maggiore consapevolezza nel parlare. Una maggior

dimestichezza col plurale femminile e maschile, scarso non utilizzo delle categorie di genere, almeno quando erano con noi. Quindi nel gioco, nel rispondere alle nostre domande, nel parlare di sé non in quanto maschi o femmine, ma in quanto nome di persona propria. Quindi: “Io sono...” mai qualificandosi come: “Io sono un bambino/ io sono una bambina.” È un po’ difficile effettivamente monitorare i risultati a quell’età, soprattutto perché li abbiamo visti per un’ora e mezza nel corso di 3 mesi. Possiamo dire che sì, abbiamo visto dei risultati, ma non mi sentirei di dire che gli obiettivi che ci eravamo prefissati sono stati raggiunti. Credo che ci voglia un intervento duraturo, che inizia dal primo sino all’ultimo anno dell’infanzia, che sia trasversale alla didattica e quindi non un’ora e mezzo alla settimana e che coinvolga gli insegnanti e le insegnanti sempre. Cioè non dev’essere un tema trattato in maniera separata rispetto all’attività quotidiana, ma dev’essere trasversale, quindi sono assolutamente convinta che andrebbe fatto un corso di formazione e di accompagnamento alle insegnanti quotidiano. Quotidiano! In modo tale che poi da sole, sia attraverso il loro linguaggio, attraverso il loro atteggiamento, le scelte di libri e di giochi, portino il tema della parità di genere e dell’educazione alle differenze in qualsiasi cosa fanno, in qualsiasi attività loro propongono. Idealmente penso che sia questa la soluzione migliore da fare in quella fascia d’età. Nella formazione prevista per genitori e insegnanti, abbiamo dedicato due incontri all’educazione alla parità di genere, una prima analisi critica degli stereotipi di genere, ripercorrendo per esempio le origini del rosa e dell’azzurro, quindi dei colori, anche per creare una sorta di continuità rispetto ai temi che affrontavamo con i bambini e le bambine. Quindi, da come nascono le differenze di genere, la costruzione sociale del genere, partendo proprio dal quotidiano. Questo per sviluppare la consapevolezza di come ogni giorno con i nostri atteggiamenti e comportamenti siano condizionati. La prima fase è stata dedicata a sviluppare la consapevolezza di come genitori e insegnanti con i loro atteggiamenti per primi promuovono, anche nelle piccole cose, dei modelli differenziati per il genere. Dal modo di parlare, di invitare ad un gioco o ad uno sport, ad un’attività piuttosto che a un’altra in maniera differenziata i bambini e le bambine. La cosa interessante è che loro pensano che certe inclinazioni siano naturali e non si rendono invece conto che già nei primi mesi, anzi prima ancora,

quando devono segnare il nome, sono comunque influenzati dal sapere il genere di appartenenza. Quindi, è stato fondamentale lavorare su questo, quindi prendere consapevolezza di tutto quello che facciamo senza rendercene conto per discriminare, per differenziare i bambini e le bambine per genere. E da lì abbiamo lavorato sui ruoli di genere in famiglia, su come i bambini e le bambine sono esposti in famiglia ad una differenziazione dei compiti tra madre e padre, sia nel lavoro domestico sia nel ruolo educativo. Essere in un paese piccolo significa confrontarsi con famiglie in cui le differenze nei ruoli sono molto stereotipate e molto forti. Sono le mamme ad occuparsi prevalentemente dei figli e delle figlie, non c'era neanche un papà agli incontri, uno è venuto due volte, 2 su 6 per fare un esempio. E lamentavano tutto questo fatto di essere sole nell'educazione dei bambini. Ovviamente la riflessione è: se tuo figlio vede che sei tu a prenderti cura di lui, sei tu che fai la mamma, associano alla figura femminile la parte genitoriale. Il papà è sempre assente e fa tutt'altro. Quindi, la modalità è sempre quella di lavorare sul quotidiano, lavorare sulle loro modalità, sul loro comportamento, sulle loro relazioni. Quindi, riflettere su che cosa fanno tutti i giorni e su come possono modificare il loro comportamento. Ovviamente per motivarle a farlo è stato necessario far vedere che questa costruzione dei generi e quindi tutto questo è un terreno su cui poi si impianta la violenza di genere! Si impiantano le violenze di genere a cui tutti siamo esposti. E siamo invitati a un senso di responsabilità come genitori e come insegnanti. E quindi banalmente e quindi sono state fatte attività del tipo: "Cosa puoi fare in quanto femmina? Cosa non fai in quanto femmina? / Cosa fai in quanto maschio? Cosa non fai in quanto maschio?" Quindi anche un gioco di ruoli. Tutta la prima parte ci siamo dedicati a questo. Poi abbiamo lavorato sulla body positivity, su come costruiamo i corpi femminili fin dalla primissima infanzia, proponendo quindi per le bambine dei modelli improntati alla bellezza, alla grazia, alla gentilezza e che poi predispongono ad un'ostentazione della bellezza. Un investimento in quell'area e anche al rischio di disturbi alimentari, cercando sempre di far vedere le conseguenze di azioni apparentemente innocue, perché è bello che la bambina faccia le codette, è bello che la bambina metta il rossetto e lo smalto, però tutto questo investimento esclusivamente in quell'area che cosa può portare nella vita adulta? Quindi per esempio ho mostrato

dei concorsi di bellezza, ora questi in Italia sono stati vietati, però negli Stati Uniti portano molte mamme a investire anche nella chirurgia estetica delle bambine e ad interventi molto precoci sull'aspetto fisico. Stesso discorso per il maschile: maschile che viene più spinto con i bambini allo sviluppo della forza fisica, all'ostentazione della forza e quali conseguenze questo ha poi nello sviluppo psicologico e psicocorporeo e poi nella vita adulta, portando anche i bambini ad autorizzare alla prevaricazione fisica, perché il bambino: "Sono forte!" È quello il suo strumento di relazione e di interazione. Poi abbiamo lavorato sull'educazione alla sessualità, anche qui portando sempre un'ottica di genere. Quindi, come si parla della sessualità femminile, come si parla della sessualità maschile, come si tende a toccare il bambino, ad invitare il bambino a toccarsi. Un po' perché i maschi sono in qualche modo facilitati per obbligo a toccarsi l'organo genitale per fare la pipì, le bambine no. Questo autorizza a non esplorare il proprio corpo, come un po' tradizionalmente le bambine non vengono spinte a toccarsi, a conoscere il proprio corpo, a differenza dei maschietti. Tutto ciò che riguarda l'educazione alla sessualità fin dai primi mesi di vita in un'ottica di genere. La metodologia è sempre stata quella pratica, interattiva – esperienziale, anche con il role playing. Per esempio, sulla sessualità siamo partiti dalle domande tabù, quindi da quali temi loro hanno paura di affrontare. Poi, attraverso delle domande, in quel caso è stato molto interessante, perché c'erano anche dei bambini. C'erano tre bambini di 10 anni che hanno scritto le loro domande e messe nella scatola anonima. Per cui alcuni genitori, in simulata, si sono trovati a rispondere a delle domande che avevano fatto dei bambini presenti durante l'attività. Ed è stato bellissimo per i bambini vedere l'imbarazzo degli adulti, ma anche come standoci in questo imbarazzo, poi lo hanno superato, un po' con l'aiuto del gruppo e spinti da me. Chiaramente uso una modalità molto giocosa e provocatoria. Poi hanno ammorbidito e sono riusciti a dare delle risposte a delle domande molto banali. Per me banali, forse per loro no. Poi sono stati legati alla pedofilia, alla prevenzione degli abusi e dell'adescamento online. Per ogni tema abbiamo utilizzato dei libri, degli albi illustrati e delle letture femministe, brevi letture. La cosa bella è che per esempio una coppia, unico papà che si è fatto vedere, si sono un po' alternati con la moglie. All'inizio erano molto scettici e non volevano partecipare, solo alla fine

hanno detto: “Noi siamo cattolici e pensavamo che questa cosa fosse fuorviante. Invece siamo molto felici ed emozionati di aver partecipato.” Tanto che volevano venire sempre tutti e due, ma non ci sono riusciti. Quindi un po' hanno smontato, si sono auto-smontati il mito del gender di cui probabilmente avevano il timore. Non posso parlare però di differenze di opinioni tra padri e madri, perché c'è stato solo un padre. Quindi differenze a livello di partecipazione. In tutte le mie esperienze, ormai è da tre anni che faccio incontri prevalentemente con i genitori, i gruppi sono per l'80% mamme, prevalentemente mamme. Quindi, capita che vengano 1 o 2 papà, ma non sempre, cioè se faccio un percorso di 6 incontri, i papà si presentano ogni tanto. Mi è capitato una volta di fare un laboratorio solo per papà e ho avuto un gruppo di 12 persone, che poi però son sparite! Non sono venuti agli altri incontri, in cui cercavo di stimolarli a partecipare ai gruppi misti, se così si può dire, ma non si sono presentati. C'è stato uno sforzo per creare questo gruppo, ma non è andato avanti. Quindi, differenze non sono rilevabili, se non per la partecipazione. Le opinioni sono state molto positive, perché il gruppo è andato avanti dall'inizio alla fine. Quindi, nessun abbandono, che non è un dato da poco conto. Tutte le mamme hanno raccontato di aver subito attivato delle riflessioni con le proprie compagne, di aver modificato il proprio comportamento nei confronti dei figli e delle figlie e di aver quantomeno preso consapevolezza. Questa era una dichiarazione ricorrente, perché alla fine di ogni incontro facevo il giro su che cosa mi porto e che cosa lascio. Diciamo che i feedback ricorrenti erano: “Lascio ignoranza, lascio paure, lascio solitudine, lascio isolamento e mi porto dietro consapevolezza, strumenti per affrontare l'educazione dei miei figli.” I feedback principali erano questi. E poi non è stato fatto un monitoraggio strutturato con questionari, con una raccolta di informazioni che poi permettesse un'analisi dei dati. Quindi, tutto è stato molto qualitativo, anche il tipo di feedback. L'altro dato è che le insegnanti non hanno partecipato. Quindi, oltre a non aver collaborato la mattina durante le attività, non rispettavano nemmeno gli accordi, perché inizialmente l'accordo era che ad ogni incontro ci fosse un'insegnante presente con noi, almeno un'insegnante. E non si sono mai presentate! Allo stesso modo, solo 2, forse 3, hanno partecipato agli incontri, ma non sempre, gli incontri con i genitori, che sono quelle che si sono mostrate dal principio interessate e che hanno chiesto

il progetto. Tutte le altre non si sono fatte vedere. Quindi, da questo punto di vista vedo un non raggiungimento dell'obiettivo con il corpo docente, assolutamente. Una forte resistenza! Dei genitori ricordo che solo una famiglia si è opposta al progetto, dichiarando che il proprio figlio non avrebbe partecipato in quanto maschio. Quindi: "Siccome mio figlio è maschio, non partecipa." L'altro tema che abbiamo affrontato è quello dell'orientamento sessuale, degli orientamenti sessuali, dell'identità di genere, dello sviluppo dell'identità di genere, del transessualismo, del transgenderismo. E tra l'altro è una delle domande alle quali i genitori si preoccupano di rispondere, visto che non sanno come spiegare cos'è l'omosessualità. E quindi nella scatola delle domande questa è una delle più frequenti. La domanda più ricorrente è: "Come si fa sesso?" Perché arrivano al semino e all'ovetto, ma non riescono a parlare di genitali, di atto penetrativo. Non riescono a parlare del piacere sessuale, tutto è riferito esclusivamente al rapporto eterosessuale, quindi finalizzato alla procreazione, dove però c'è il semino, c'è l'ovetto e poi nasce un bambino. Questo è il limite al quale arrivano, per cui fanno fatica a parlare di cosa succede nel corpo, quando una persona desidera avere un rapporto sessuale, come si sente, come cambia il corpo, come avviene l'incontro tra due persone. Ed è stato proprio evidente un sacco di volte questo: si bloccano completamente! Come se mancasse il lessico, ma c'è evidentemente un blocco emotivo. Per cui, anche lì la prima cosa da fare, secondo me, secondo la mia esperienza, è prendere contatto con il proprio imbarazzo. Ecco la fonte primaria della propria educazione alla sessualità.

INTERVISTA N.13

Intervista a: Emanuela Abbatecola.

Data dell'intervista: 10/9/2019.

Progetto: *St.E.P. Stereotipi, Educazione, Pari opportunità.*

Luogo del progetto: Genova.

Annualità del progetto: dal 2010 al 2012.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: progettista, ricercatrice ed esperta esterna.

Professione: sociologa, ricercatrice e docente universitaria presso Università DISFOR di Genova.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: l'osservazione attraverso il diario di campo per l'indagine sugli stereotipi interiorizzati dai bambini e dalle bambine; positività e criticità nei risultati della formazione del corpo docente.

Il progetto St.E.P. è un progetto che nasce dal Comune di Genova qualche anno fa, perché all'epoca c'era una serie di persone molto sensibili rispetto alle tematiche di genere, discriminazioni, sessismo, eccetera. E avevano promosso una ricerca che si chiamava St.E.P. che prevedeva un lavoro su più livelli, nel senso che c'erano la ricerca e la formazione che si intersecavano. Nel senso che erano state individuate alcune scuole dell'infanzia sul territorio genovese. Le insegnanti, perché erano quasi tutte donne, forse c'era un uomo, erano state coinvolte in un percorso di formazione sulle tematiche legate agli stereotipi di genere, alla discriminazione, al sessismo, eccetera. Parallelamente però, la mia collega Luisa Stagi ed io portavamo avanti un percorso di osservazione in due scuole dell'infanzia, in contesti socioeconomici leggermente differenti. Nel senso che una scuola era situata in un contesto di estrazione più popolare, mentre la scuola dove andavo io a fare osservazione era una scuola medio-borghese, ad Albaro, che a Genova è un quartiere abbastanza privilegiato. L'idea, l'obiettivo era osservare, studiare, analizzare il modo in cui si riproducono gli stereotipi di genere e in che modo i bambini e le bambine vengono educati a diventare uomini e donne. Nel senso, richiamandosi alla famosa frase celeberrima di Simone de Beauvoir: "Donne non

si nasce”, allora, come dire, vediamo in che modo vengono addestrati e addestrate i bambini e le bambine a diventare uomini e donne, maschi e femmine, in modo coerente rispetto alle aspettative sociali dominanti. Con l’idea che ci fosse proprio una complicità, spesso inconsapevole, tra i bambini e le bambine, insegnanti e genitori nel riprodurre dei modelli stereotipati. Abbiamo iniziato questo percorso di osservazione in cui la mia collega ed io eravamo state presentate ai bambini e alle bambine come amiche delle maestre, perché non potevamo essere proprio maestre, però dovevamo in qualche modo giustificare la nostra presenza agli occhi dei bambini e delle bambine. Ovviamente, il passaggio precedente è stato quello di incontrare i genitori, le mamme e i papà. Soprattutto le mamme, perché purtroppo ci sono dei meccanismi di riproduzione dell’ordine sociale, dell’ordine di genere, per cui generalmente nelle scuole sono le mamme a interfacciarsi con le insegnanti e con il personale anche esterno, però anche qualche papà era venuto. Per cui avevamo fatto questi incontri nelle due scuole spiegando chi eravamo, cosa stavamo facendo, quali fossero i nostri obiettivi, del fatto che le nostre erano finalità prettamente scientifiche e quindi allora l’accoglienza era stata molto positiva, però, attenzione, stiamo parlando, se non vado errata del 2012, quindi in un periodo molto diverso da quello attuale. Nel senso che oggi non sarebbe altrettanto facile! Nel senso che la cosiddetta crociata anti-gender ancora non era così virale, ancora non era così diffusa, ancora non era così aggressiva. Per cui sì, certamente c’erano già dei malumori, però diciamo che in Italia è dal 2012 in poi che è diventato sempre più difficile parlare di stereotipi di genere, parlare di violenza di genere, entrare nelle scuole. Per cui c’è questa costruzione retorica anti-gender, per cui viene detto che noi entriamo nelle scuole per parlare di sessismo, violenza di genere e omofobia, ma in realtà vogliamo colonizzare le menti dei poveri bambini, insegnare ai piccoli a masturbarci. Queste son tutte cose che son state dette e scritte! Quindi, quello che sto dicendo, diciamo, sono cose tutte molto documentate, che vogliamo diffondere l’omosessualismo e trasformare tutti i bambini in omosessuali. Per cui, ad oggi, sarebbe stato molto più difficile fare questo tipo di ricerca. All’epoca il clima era molto più accogliente, per cui si c’era ricordo un papà che era preoccupato, perché aveva detto: “Ma non è che insegnerete a mio figlio a giocare con le bambole?!” Però c’era molta curiosità,

molto interesse, una notevole accoglienza. Quindi, noi abbiamo iniziato questo percorso, mi sembra che sia durato un anno. Per cui, un paio di volte a settimana andavamo in queste scuole dell'infanzia, sempre nella stessa classe. Ed è stata un'esperienza molto piacevole, interessante, anche le insegnanti sono state molto collaborative eccetera. E il nostro obiettivo era proprio osservare i modi in cui adulti e bambini e bambine, ripeto in maniera inconsapevole, riproducono l'ordine di genere, educando a modelli stereotipati di maschilità e femminilità, cioè come si impara ad essere maschi e come si impara ad essere femmine. È stato molto interessante per diversi motivi; in parte perché io e la mia collega siamo andate per un anno in due classi diverse e durante la ricerca non interagivamo più di tanto tra di noi. Nel senso che ognuna teneva il proprio diario di campo, nel quale prendevamo le nostre note, i nostri commenti eccetera, le nostre osservazioni, e poi facevamo fare ai bambini e alle bambine alcuni giochi. Del tipo una volta avevamo fatto dividere un foglio a metà, mettendo "le femmine hanno" e "i maschi hanno", che "hanno" poteva esser qualsiasi cosa. E la cosa incredibile era che i maschi e le femmine delle due classi hanno riproposto una stessa rappresentazione molto stereotipata e molto omogenea del che cosa rappresentasse, quali fossero i simboli della femminilità e quali fossero i simboli della maschilità. Per cui ad esempio un altro gioco era "come mi vedo da grande" e in tutti questi giochini tra le tante cose che emergevano, ad esempio, è molto presente la dimensione estetica per le bambine, per cui le femmine hanno le ciglia, i tacchi, i capelli lunghi, i tacchi, i cuoricini, i fiori. Mentre i maschi hanno i muscoli. C'era un bambino che aveva disegnato tantissimi muscoli! Cioè solo muscoli! Le macchine, le moto... quindi questa dimensione non solo della fisicità in termini non di prestanza, ma prestazione, non prestanza fisica, bellezza, forza. Questa dimensione molto tradizionale della maschilità, per cui la maschilità si gioca all'aperto, all'esterno, per cui le macchine, le moto, le macchine fotografiche, i soldi. Un bambino aveva segnato i soldi per quanto riguarda "i maschi hanno", poi noi passavamo: "Che bello! Mi racconti che cosa hai disegnato?" Perché volevamo essere sicure di interpretare in modo corretto, allora ci facevamo raccontare. E allora questo bambino che disse: "No, anche le femmine hanno i soldi, ma i maschi ne hanno di più." Che poi per altro corrisponde generalmente a realtà. Tante panche per i pesi.

Una cosa che era emersa era anche che non sempre il loro immaginario era tarato su quello che vedevano a casa. Ad esempio i tacchi, tutte mettevano i tacchi: “Come ti vedi da grande?” “Capelli lunghi e biondi.” E magari erano ragazze castane, bambine castane e con i tacchi. Allora chiedevo: “Ma tua mamma li usa i tacchi?” “No no, mia mamma no perché ci danno fastidio.” Oppure i muscoli: “Ma in casa tua qualcuno fa allenamento?” “No no!” Quindi come dire, un immaginario che sembrava più governato da rappresentazioni generali, complessive, più che dal contesto familiare, dai modelli familiari quanto meno esibiti, perché poi noi non sappiamo quali fossero le narrazioni all’interno delle famiglie. Quindi la cosa interessante è che non c’era differenza tra i risultati dell’osservazione della mia classe e i risultati dell’osservazione della classe della mia amica – collega. Un’unica differenza è che nel contesto popolare forse c’erano dei marcatori di fisicità più evidenti. Nel senso che nella sua classe spesso parlavano dei tatuaggi, cosa che non emergeva nella mia classe. Però in linea di massima erano situazioni molto omogenee. E poi comunque anche entrando nelle classi, la prima cosa che entrando abbiamo notato erano dei mondi nei quali dovesse essere chiaro l’esistenza di confini inequivocabili tra il maschile e il femminile. Dalle postazioni dei giochi: la bambina che diceva: “Questo angolo si chiama “maschi”.” “Perché?” “Perché ci sono le bambole con cui giocano i maschi.” Poi ci sono le barbie, con cui invece giocano le femmine. I colori! Il grembiule rosa e il grembiule azzurro. Questo ci ha colpito, perché noi apparteniamo ad una generazione in cui paradossalmente il mondo era più tradizionale, ma c’era meno il bisogno di marcare il territorio. Noi bambine degli anni ’70 non avevamo l’ossessione del rosa, non avevamo il mito delle principesse. Stranamente il mondo era molto più tradizionale, però non c’era questo bisogno di marcare il femminile, mentre lì sì. E noi abbiamo chiesto alle maestre e loro dicevano: “Non siamo noi a chiedere di mettere i grembiuli rosa e azzurri, è una cosa che viene spontaneamente.” Una delle nostre ipotesi è che questa pinkizzazione, questo bisogno di marcare i confini nasca anche dal bisogno di ricostruire un ordine che è minacciato dal cambiamento. Ogni volta che la società va verso una trasformazione c’è come la tendenza a rimettere le cose al proprio posto. Quindi non è un caso che la crociata anti-gender, se pur ha origini lontane, si è iniziato a parlare di ideologia del gender

in modo distorsivo già dagli anni '90, ma non è un caso che sia diventato così violenta e virulenta la crociata anti-gender oggi, che è il momento in cui si sta parlando dei diritti delle persone LGBT, piuttosto che le donne che hanno acquisito margini di libertà impensabili in passato eccetera. E forse, la nostra ipotesi, che è anche questo bisogno di marcare continuamente i confini, più che negli anni '70, dipenda dal fatto che nel momento in cui il cambiamento è in atto, arriva una corrente, una tensione tesa a rimettere le cose al proprio posto. Per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi, bisogna considerare due dimensioni. Sicuramente l'osservazione ha funzionato molto bene, per questa omogeneità dei risultati, in una situazione in cui io però Luisa Stagi ed io non ci confrontavamo per non condizionarci. Io i suoi diari li ho letti solo alla fine, quando abbiamo cominciato a scrivere il report. Quindi, il fatto di riscontrare dei risultati così omogenei a nostro parere può essere inquietante da un certo punto di vista, però può essere indicatore del fatto che forse ha funzionato l'osservazione. La nostra percezione è che entrare nelle scuole, osservare l'ambiente fisico nel quale vivevano i bambini e le bambine, tutto il gioco di rinforzi inconsapevoli da parte delle maestre, per cui, che ne so, loro stesse ci dicevano: "Se devo far fare ad un bambino o a una bambina un compito delicato, andare in bagno a prendere dell'acqua mando una bambina, perché le bambine son più affidabili." Che poi diventa una profezia che si auto-adempie. Il modo in cui parlavano, il modo in cui giocavano, secondo noi ha funzionato molto bene. Quello che forse ha funzionato meno è il lavoro di sensibilizzazione delle insegnanti. Nel senso che abbiamo trovato insegnanti molto motivate, molto carine, molto accoglienti, però probabilmente non è così facile scardinare dei processi di socializzazione così tanto incorporati. Per cui, non è sufficiente un percorso di formazione per giungere ad una consapevolezza di un certo tipo. Alla fine di due anni di percorso di formazione, ricordo il focus finale nel quale improvvisamente a un certo punto un'insegnante ci disse: "C'era questo bambino che continuava a fare i capricci, disobbedire e gli ho detto: "Se non la smetti ti metto il grembiolino rosa!" Ecco, significa che lei era consapevole del fatto che questo sarebbe stato un deterrente, perché la maschilità si costruisce per differenza rispetto al femminile. L'imperativo categorico. I bambini anche più piccoli sanno che per essere riconosciuti come maschi agli occhi degli altri, agli

occhi della società, agli occhi dei pari devono in primo luogo dimostrare di essere diversi dalle femmine. Per prima cosa il bambino maschio sa che non dovrà giocare con le bambole, dovrà dire: “Che schifo il rosa!”, se vorrà guardare le Winx, dovrà farlo senza farlo sapere in giro, perché la maschilità si costruisce per differenza dalle femmine. Il vero maschio è un maschio diverso dalle femmine e diverso dalle maschilità dominate, come dire, agli occhi della società: le maschilità non vincenti, il ragazzino timido, insicuro, che non tratterebbe mai male una ragazza, che magari non ci sa tanto fare nell’approccio, quello che non alzerebbe mai le mani o il gay. Per non parlare del transgender e i transessuali. Per cui, come dire, il bambino piccolissimo, come prima cosa, sa che se vuole ottenere il plauso della società, dei genitori, delle maestre, eccetera, deve comportarsi e dimostrare di essere un vero maschio, quindi qualcosa di diverso dalle femmine. Quindi è per questo che: “Se non la smetti ti metto il grembiolino rosa” è una minaccia che funziona. Però questa affermazione dopo due anni, ci dice noi non siamo riusciti a comunicare il fatto che questa minaccia funziona, perché il femminile vale meno nella società. Cioè, come dire, che: “Io ti metto il grembiolino rosa!” Vuol dire che il femminile vale talmente poco da diventare svilente. Noi ragazze, cioè io ex ragazza, però una donna, una bambina in generale se viene definita “maschiaccio” non si sente svilita, anzi, per certi verso può acquisire un certo prestigio. Cioè, saper andare in moto è un di più, una ragazza che sa andare in moto è una ragazza che ha qualche cosa in più. Le camioniste sono orgogliose di fare un lavoro di quel tipo. Saper agire come un uomo ci fa sentire migliori, perché il maschile vale un po’ di più. Per gli uomini vale l’operazione inversa, no? Cioè, nel momento in cui io mi comporto da femmina valgo meno. Però nel momento in cui io dico: “Se non la smetti ti metto il grembiolino rosa!” Io sto rinforzando un sessismo, sto rinforzando una rappresentazione di un femminile che vale meno, però ovviamente questa maestra mica lo faceva perché è consapevolmente sessista, anzi! Tutte le maestre erano lì perché volevano imparare, volevano migliorarsi, perché volevano attrezzarsi. Il problema è che le norme, i valori e le aspettative sociali, che noi incorporiamo quando siamo piccoli, poi son difficili da scardinare. Quindi, la nostra percezione, parlo anche per la mia collega Luisa Stagi, è che abbia funzionato molto bene il percorso di ricerca, noi siamo molto contente dei risultati della ricerca, un po’ meno

dei risultati del percorso di formazione. Il che però non dipende tanto dagli strumenti che abbiamo messo in campo, quanto dal fatto che appunto i valori e le aspettative vengono incorporati, per cui noi stesse con tutta la nostra presunta consapevolezza, gli studi, le riflessioni, cadiamo spesso. I nostri valori, i valori che abbiamo interiorizzato, magari noi li rifiutiamo di testa, ma emergono inconsapevolmente di pancia. Quando hai incorporato questi meccanismi, devi fare uno sforzo intellettuale per prendere le distanze da quel punto di vista. Per quanto riguarda i bambini, noi volevamo studiarli, non eravamo lì per formare i bambini e le bambine. Eravamo lì per studiare dinamiche, interazioni, processi di riproduzione dei modelli. Non eravamo lì come educatrici, per cui il nostro compito non era sensibilizzare loro, semmai sensibilizzare le insegnanti. Però a volte qualcosa è successo. Nel senso che chiaramente la presenza di un soggetto terzo nella classe non è una presenza neutra, è una presenza che instaura delle dinamiche, anche in modo involontario. Il nostro obiettivo non era formare e educare, ma era studiare e semmai offrire degli spunti di riflessione alle insegnanti, ma certamente non condizionare in alcun modo il modo di pensare dei bambini e delle bambine. Però poi è chiaro che, dal momento in cui c'è un soggetto terzo che sta facendo un'osservazione, le maestre cambiano atteggiamento. Cioè, è impossibile che la presenza di due sociologhe ricercatrici, che stanno facendo una ricerca sugli stereotipi di genere, è chiaro che condiziona le dinamiche, per cui le maestre facevano cose che probabilmente non avrebbero fatto. Faccio un esempio: un giorno dovevano scegliere un cartoncino per fare gli auguri ad un bambino, allora la maestra disse: "Allora cosa facciamo? Scegliamo un cartellino rosa per Andrea?" È chiaro che era un'operazione che non avrebbe mai fatto se io non fossi stata lì presente. Era in qualche modo, un po' con piacere, un po' inconsapevolmente darmi un segnale, eccetera. E questo ha prodotto qualche reazione, ovvero un bambino, che mostrava più frequentemente dei modelli di maschilità molto tradizionale, subito disse: "No! Il rosa è da femmine!" Altri bambini che invece erano, diciamo, probabilmente per ragioni di ambiente familiare eccetera, come dire, è chiaro che se la maestra, che è un'autorità, dice: "Usiamo il cartellino rosa." Allora ci penso, questo mi porta a riflettere, no? Allora, questo bambino disse: "Ma no, il rosa in fondo è il colore della pelle."

Quindi, sono successe delle cose. Però queste cose, attenzione, dire: “Prendiamo il rosa, perché il rosa è il colore della pelle.” È sì un piccolo cambiamento, ma è un cambiamento che tende a normalizzare una situazione. Mi spiego meglio: è un cambiamento a metà, parziale. Una giustificazione all’uso del rosa. Io scelgo sì il rosa, però non lo scelgo perché il femminile è bello oppure neutro, ma lo scelgo perché quello non è un colore che rimanda al femminile, rimanda al colore della pelle e tutti noi abbiamo la pelle rosa. A parte che non è vero, però nella nostra rappresentazione, se un bambino o una bambina dipingono un volto, lo dipingono di rosa. Si tratta di un piccolo passaggio, che però è teso comunque a giustificare l’ordine, perché io non sto dicendo che il rosa va bene, perché va bene anche se è da femmina, perché femmina è bello anche per i maschi. No, perché quella è un’altra cosa e quindi questo in qualche modo rafforza l’ipotesi di Corsaro, il quale dice: “Attenzione, tutte le teorie sulla socializzazione danno un po’ per scontato, come se i bambini e le bambine fossero un po’ delle tabule rase sulle quali lavorare, cioè dei soggetti passivi che assorbono passivamente norme, regole, valori. In realtà c’è una sorta di reinterpretazione da parte dei bambini e delle bambine, per cui il cambiamento è possibile, non son solo passivi. I bambini attribuiscono nuovi significati alla realtà.” Certamente questo episodio, apparentemente banale, ci dimostra che ci sono delle resistenze forti al cambiamento. Per cui io dico: “Va bene il rosa.” Ma non è un “va bene il rosa” perché maschi e femmine sono uguali come livello gerarchico sono alla pari, no! Perché il rosa rappresenta altro. C’è questo ordine dominante per cui, appena lo si scalfisce da una parte, come se intervenisse una forza per ristabilire l’ordine. Riguardo ai genitori, è difficile parlare di differenze di opinione tra padri e madri perché i padri erano pochissimi. Quindi nella partecipazione prima di tutto c’è stata una differenza. Per cui son le mamme che vanno all’asilo, son le mamme che partecipano alle riunioni, son le mamme che sono sulle chat. Io che sono mamma lo so bene! Io che sono mamma, nonostante il mio femminismo, nonostante i miei studi, come dire l’ordine incorporato che riemerge nonostante il tuo posizionamento ideologico. Nonostante io sia una mamma certamente non tradizionale, con un marito non tradizionale, però sono io sulle 14 chat della danza, della III E, della III C, dell’hip hop o del regalo per le maestre. Per cui i valori sono difficili da mettere in discussione fino

*in fondo. Per cui di papà ne abbiamo visti pochi. Per cui io non so rispondere a questa domanda, è veramente difficile. L'unico papà che ha sollevato delle questioni, era appunto quel papà di un figlio maschio che ha detto: "Però mio figlio non è che me lo farete giocare con le bambole? Perché i bambini maschi devono giocare a calcio." Però io non potrei giurare che sua moglie non avrebbe detto lo stesso. Secondo me lì è più un problema più che di differenze di genere, forse di cultura, di clima culturale all'interno della famiglia. Insomma, il sessismo non è un problema soltanto degli uomini. Cioè nel senso, quello che cerco sempre di spiegare in classe quando si parla di sessismo, quando si parla di maschilismo eccetera, non si sta parlando di maschi e femmine, perché c'è tanta complicità femminile rispetto al patriarcato. E non tutti i maschi sono maschilisti! E non necessariamente più delle femmine. Quindi, la discriminante secondo me non è tanto l'essere maschi o l'essere femmine, ma l'adesione o meno a una certa visione del mondo, della famiglia e dell'ordine di genere. Per cui io posso avere risposte più o meno tradizionali, indifferentemente da maschi e femmine. Quello che secondo me fa la differenza è veramente, neanche l'estrazione socioculturale, perché non è neanche questione di estrazione, certamente dove c'è più cultura è più facile che la mentalità sia aperta. È una condizione utile, ma non sufficiente. E per cui, più che differenze tra madri e padri, differenze tra nuclei familiari, a seconda del clima che si respira in quella famiglia, del tipo di rappresentazione, di visione, di modelli, di adesione o meno ai modelli di maschilità. Io mi ricordo perfettamente che quando mia figlia era piccola, che spingeva un passeggino, perché poi per altro i bambini di un anno hanno bisogno di spingere, un po' perché imparano a camminare. Ricordo questo bambino di un anno e mezzo/due, attirato da questo passeggino piccolo di mia figlia e la mamma che subito intervenne dicendo: "No! Tu non puoi spingere un passeggino perché sei un maschio!" Quindi, l'adesione ai modelli tradizionali riguarda tantissimo anche le donne. Per cui è un problema di modelli culturali, non di maschi e di femmine. Legato a questo progetto, insieme alla mia collega Luisa Stagi, abbiamo pubblicato il libro *Pink is the new black*. È un'evoluzione del rapporto di ricerca sostanzialmente. L'abbiamo fatto decantare qualche anno, poi ci è tornata la voglia di rimetterci le mani, quindi abbiamo ripreso quella ricerca, approfondendo però tutta una serie di aspetti sui*

quali non avevamo avuto il tempo, forse la maturità, di soffermarci. Per cui, in qualche modo abbiamo esplosi i nodi teorici e tematici che avevamo posto in evidenza nel rapporto, però poi approfondendo, leggendoci la letteratura più recente e scoprendo anche tanti altri aspetti di cui non c'eravamo accorte. Ad esempio, quando siamo entrati nelle scuole la prima sensazione è che queste classi fossero sovraccariche di simboli del femminile. Tanto rosa, tanti luccichini, vestitini, pettinature, codini. Noi abbiamo notato soprattutto quello. Quando ci siamo prese finalmente il lusso di scrivere il libro, perché poi in questo lavoro è quasi un lusso dedicarsi allo studio e alla scrittura, abbiamo riflettuto e abbiamo detto: "Ma il rosa era davvero così preponderante? Oppure il nostro sguardo è condizionato dal fatto che il maschile in quanto dominante diventa neutro?" Cioè non so come dire, tutto ciò che è dominante diventa neutro. Se ho una classe dove ci sono 100 donne e un uomo, le regole grammaticali nella scuola mi indurrebbero a usare il maschile, come linguaggio no? Se dico: "Tutti gli uomini sono mortali." Io do per scontato che in quegli uomini siano comprese anche le donne. E quindi, in qualche modo il maschile diventa neutro, diventa il termine di paragone, diventa dominante. Tutto ciò che è dominante diventa neutro. Essendo dominante io non lo noto. Cioè, se c'è una tribuna elettorale dove ci sono 12 uomini a parlare, io non ci faccio caso. Io sì perché sono allenata, ma generalmente non ci facciamo caso. Invece, in una tribuna elettorale dove ci sono 12 donne politiche a parlare, dici: "Uh! Caspita!" Se c'è un film in cui tutti i protagonisti sono maschi e c'è un personaggio secondario che è femminile, noi diciamo: "Quello è un film sull'amicizia, è un film sull'amore, è un film sul viaggio, un film sull'avventura, un film sulla guerra..." Se c'è un film dove le protagoniste principali sono tutte femmine, noi diciamo che è un film al femminile, è un film sull'amicizia al femminile. Come dire, il femminile si nota, perché in quanto non dominante non è neutro. E quindi noi ci siamo chieste: "Ma davvero i simboli che c'erano in quelle classi erano prevalentemente femminili? Cioè, come dire, non è che per caso noi notiamo di più i capelli lunghi e i codini, piuttosto che non il taglio alla maschiotto? Non è che noi notiamo più i grembiuli rosa di quelli blu?" Cioè il blu in fondo è un colore maschile, ma in quanto maschile è neutro. Anch'io posso vestirmi di blu e non vengo percepita come una donna che si veste da uomo, mentre se un uomo si

veste completamente di rosa, improvvisamente diventa un maschio sbagliato. E quindi ci siamo fatte un po' di autocritica e ci siamo rese conto che anche il nostro sguardo ci impediva di vedere i simboli del maschile, che non sono meno frequenti, meno evidenti, soltanto che essendo neutri sfuggivano al nostro sguardo. Questo per dire che Pink is the new black è un'evoluzione, che abbiamo avuto modo di approfondire, riflettendo anche sulle nostre distorsioni ottiche.

INTERVISTA N.14

Intervista a: Alessandra Ghimenti.

Data dell'intervista: 12/9/2019.

Progetto: *Ma il cielo è sempre più blu*.

Luoghi del progetto: Lucca, Milano, Palazzolo sull'Oglio (Brescia), Sesto San Giovanni (Milano), Paestum (Salerno), Roma.

Annualità del progetto: dal 2011 al 2016.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: progettista, intervistatrice e regista.

Professione: regista e docente di *videomaking* presso la Libera Università delle Donne.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: l'intervista qualitativa come strumento di indagine sulla presenza degli stereotipi di genere nei bambini e nelle bambine della scuola primaria; differenze dei risultati di inchiesta a seconda della provenienza geografica; episodi di boicottaggio del progetto.

Il progetto-inchiesta Ma il cielo è sempre più blu è iniziato per caso, nel senso che sono toscana anch'io, sono della provincia di Lucca, di Altopascio. Avevo letto il libro della Lipperini Ancora dalla parte delle bambine e avevo deciso di andare a vedere se quanto lei trova degli stereotipi dei bambini, in effetti equivalessero nella realtà ad un quadro così critico. Quindi, ho preso la videocamera e sono andata nella mia scuola elementare di Altopascio, che era quella dove ero andata pure io da piccola, e ho fotografato l'esistente. Ho scritto tutta una serie di domande, che poi nell'inchiesta si sono leggermente cambiate ovviamente. E il risultato l'ho

montato nel primo capitolo. Su YouTube io metto solo degli estratti, il capitolo intero dura un'oretta. Poi da lì mi sono trasferita a Milano, quindi ho cominciato a mostrare in giro il documentario, cioè il capitolo intero, è piaciuto molto, ha avuto successo. E quindi ho deciso di proseguire l'inchiesta trovando delle comparazioni geografiche, cioè mettendo a confronto la provincia, il centro città e la periferia di città, sia del Nord, sia del Centro, sia del Sud. Quindi in totale ho realizzato cinque o sei capitoli, poi l'ultimo non l'ho montato. Quindi l'ho fatto a Lucca, nella provincia di Lucca, a Milano, nel centro di Milano in una scuola di Sesto San Giovanni, quindi nella periferia, e nella provincia di Brescia, a Palazzolo sull'Oglio. Mentre nel Centro, l'ho girato anche nella periferia di Roma, il capitolo che non ho mai montato. E nel Sud ne ho girato uno a Paestum, nella provincia di Salerno. Poi in realtà è rimasto un po' incompleto il progetto, perché non sono andata avanti un po' per mancanza di fondi, un po' per mancanza di tempo. Le domande che pongo ai bambini sono sempre le stesse, anche se appunto per esempio, il capitolo di Sesto San Giovanni son state fatte delle domande in più perché è rientrato in un progetto particolare della Regione, a cui ha partecipato il Comune. Quindi, indagano la permanenza degli stereotipi di genere nei bambini delle elementari e i ruoli in famiglia, come vedono la famiglia, come si sentono rispetto alla propria identità, sono una ventina le domande in totale. E quando chiedo di intervistare i ragazzini, i bambini nelle scuole, chiedo sempre che mi diano almeno 5 di prima, 5 di seconda, 5 di terza, 5 di quarta, 5 di quinta misti, sia maschi che femmine, sia misti come etnia, poi in realtà sono sempre molti di più. Si tratta di un'intervista individuale, per cui c'è la presenza mia e dei due intervistati, in una stanza. Questo perché le influenze tra i partecipanti siano minimizzate. Ovviamente poi non so garantire al cento per cento, perché potrebbero uscire e dirsele. Però io li intervisto a coppie, nel senso me ne faccio portare due alla volta nella stanza dove lavoro e li intervisto, ci sono solo io e loro. Rispondono uno per volta, difficilmente si copiano perché si sentono. Le risposte che vedi tutte uguali, in realtà i bambini e le bambine che le hanno date spesso non si conoscono nemmeno, perché sono di classi diverse. Quindi non sono da imputarsi al fatto che si sono copiati. Poi spesso sentendosi, è più facile che dicano qualcosa di diverso o che quello che intervisto dopo completi il quadro di quello prima, ma difficilmente

si copiano o ripetono le stesse cose. Ho collaborato anche al progetto ImPARIascuola, è stato quello di Milano centro. Quindi, con il loro interessamento, io l'ho realizzato nella scuola, la parte intellettuale sono stata solo io. Loro semplicemente mi hanno finanziato le ore di montaggio e poi dopo abbiamo fatto diverse iniziative in cui l'abbiamo presentato, sia a scuola, sia all'Oberdan in certe manifestazioni. Io ho detto prima quello che l'intervista andava a sondare e loro erano d'accordo, così non hanno fatto modifiche. In quello di Sesto, siccome faceva parte di un progetto, Progettare la parità in Lombardia, che è un progetto regionale della Regione Lombardia che viene erogato tutti gli anni, quell'anno lì aveva partecipato il Comune di Sesto San Giovanni, in particolare con l'assessore alle Pari Opportunità, quindi con lei aveva coinvolto un'associazione che aveva coinvolto me. E quindi ho fatto delle domande in più, che riguardavano proprio la conciliazione, i ruoli in famiglia. Chi fa la lavatrice, chi porta i bambini a scuola nella tua famiglia esistente proprio. E tra l'altro, lì venivano fuori delle cose molto interessanti. Alla domanda se ci sono mestieri diversi o se ci sono ruoli diversi in famiglia, quasi tutti ti dicono di no. Poi in realtà, quando vai a scavare e fai domande molto più specifiche, ti rendi conto che le famiglie sono molto stereotipate. Non tutte, i quadri sono molto diversi per provenienza, diciamo. Il centro città ha una differenza abissale con la provincia, però diciamo quello che è uscito fuori, devo dire, ha sorpreso molto anche me. Io non vado mai per dimostrare una tesi, ma il mio intento è proprio quello di fotografare l'esistente, di indagare senza avere pregiudizi. E infatti, devo dire, i risultati mi hanno sorpreso. Per esempio in quello del Sud, uno comunemente si pensa che il Sud sia più arretrato, invece non è così per niente. Anzi, i bambini e le bambine del Sud, proprio perché hanno un tabù molto più forte culturale, è molto più forte la voglia di andare oltre. Quindi, sono quasi più sinceri con loro stessi e trovano le risorse in loro stessi per andare oltre. Questa cosa non succede al Nord, perché al Nord sono educati ad andare oltre lo stereotipo, cioè nelle scuole di Milano, ma anche a Sesto San Giovanni, si lavora su questi temi e loro dicono che è vero che sono tutti uguali, però non hanno chiarissimo il quadro sulla loro identità, sul loro esistente. Mentre in quelli del Sud c'è quasi tra virgolette più verità, cioè diciamo, nel Nord ho trovato la presenza di un altro stereotipo, che è quello del "politicamente corretto". In particolare, i

milanesi ce l'hanno molto, ti devono rispondere la risposta giusta, questo nel Sud proprio non esiste. Però c'è veramente molta più voglia di andare oltre, perché lo vogliono loro, non perché ti insegnano ad andarci. Però i peggiori in assoluto sono quelli di Altopascio! Sparo sempre a zero sulla Toscana: sulla Toscana c'è un falso mito di progresso. I toscani si credono 100 anni avanti, invece sono 100 anni indietro in tutto proprio. Su certi argomenti proprio non c'è verso, siccome il toscano si sente progressista, perché storicamente è una regione di sinistra, perché culturalmente certo vive certi meriti che non sono più suoi, non si indaga più su certi temi, su cui sono veramente indietro. Mentre nel Sud sono molto più avanti, perché c'è la volontà di combattere ciò che ti è addosso. E lo stesso devo dire anche nella provincia di Brescia, comunemente c'è lo stereotipo del bresciano ignorante, leghista, invece anche i ragazzini di Brescia, per esempio a Brescia è fortissima l'idea del lavoro come una cosa importante da avere. Le loro risposte sembrano quasi scolpite nella pietra. Si sente tantissimo il problema della crisi professionale dei genitori che perdono il lavoro. I bresciani sono molto concreti e anche loro sono abituati a pensare. I miei compaesani proprio no. Lo vedi che rispondono a pappagallo delle cose che hanno sentito dire e le dicono acriticamente. È una cosa che ho trovato solo ad Altopascio. E venendo da quel paese lì, posso assicurare che son così anche gli adulti. Riguardo alle opinioni dei genitori, anche lì la differenza non è tra padri e madri, ma è sempre la provenienza geografica. Io l'unica volta che sono stata ostacolata e boicottata è stato ad Altopascio. È l'unica scuola che non ha mai voluto proiettare il documentario. Hanno accampato delle scuse ridicole, dicendo che gli ci volevano permessi. Addirittura adesso si sono evoluti, nel 2019 hanno messo una pagina Facebook della scuola e lì ho scritto che avrei postato, se volevano incorporare, il trailer da YouTube. Si sono inventati che non avevano le liberatorie, ma ce le avevano, che poi i diritti di immagine sono miei e non loro! Proprio un boicottamento su tutta la linea. Lì anche quando l'ho girato, compattamente le quarte hanno deciso di boicottare il progetto. Non ho mai riscontrato accoglienza nella scuola, dopo che l'avevo girato. Secondo me è il fatto che prima non avevano capito cosa fosse, quando se ne sono accorti hanno cercato di ostacolarmi in tutti i modi. L'ho proiettato una volta ad Altopascio, perché si è interessata una libreria, non è venuto nessuno dalla scuola. Nessuno, né i genitori

né i bambini, che tra l'altro tra poco vanno all'Università, né le maestre. Nessuno. Mentre invece nelle altre scuole c'è sempre stata una grande accoglienza, padri e madri non hanno mai fatto grosse differenze. Sono sempre stati molto contenti di rivedersi, addirittura mi sono capitati dei genitori che mi venivano a chiedere scusa per le risposte del bambino. Una mamma di un bambino di Milano, che si vedeva che era particolarmente attaccato ai soldi, è venuta a chiedere scusa! Ho detto: "Ma si figuri!" Per quanto riguarda le insegnanti, quelle di Altopascio l'ho già detto. Con le altre c'è stata sempre grossa collaborazione, erano molto curiose di vedere che cosa avrebbero risposto. Io nella scuola ho sempre, come dice la Carrà un gancio, cioè ho sempre una maestra che mi fa da ponte e che mi aiuta a introdurre il progetto nella scuola, che si occupa di tutta la parte burocratica diciamo. E quindi anche di parlare con le insegnanti e quindi io non mi ci interfaccio direttamente, c'è sempre quest'insegnante che mi fa da filtro, da scudo. Però anche loro non mi hanno mai riferito grossi problemi. Anche io quando intervisto, mi relaziono col maestro o con la maestra che in quel momento è in classe. Ho sempre visto moltissima curiosità e moltissima sorpresa vedendo le risposte. La cosa più frequente che mi è capitata, sia dalla parte dei genitori, sia dalla parte degli insegnanti, che loro mi dicessero che non si aspettavano quelle risposte. Di questo sono convinta: se avessi fatto stare dentro un'insegnante, i bambini avrebbero risposto diversamente. Proprio per il fatto che io sono un'estranea totale, quindi a loro non gliene frega niente di quello che io penso, almeno così credo io, loro si sentono liberi di dire quello che pensano. Mi è capitato spesso di sentire: "Questo è un ragazzo che in classe non parla mai e invece lì ha detto un sacco di cose!" Oppure: "Questo è un bambino con cui abbiamo un sacco di problemi." E io invece l'ho trovato un bambino riflessivo, acuto, molto spesso. Dai risultati delle interviste in generale, ho notato che sono emersi degli stereotipi. Ovviamente i bambini e le bambine hanno ancora certe concezioni stereotipate su come vedono i maschi e come vedono le femmine. Questo è tanto più forte nelle situazioni di provincia che non nel centro città, dove ovviamente un bambino o una bambina è già abituato a vedere tutto per strada, quindi gli esempi ce li hai già sotto gli occhi. Però appunto spesso sono stata sorpresa. Quelli più stereotipati in assoluto sono gli altopascesi, che non sviluppano senso critico. È come se fosse la

scuola stessa che li ottunde, perché se già a 7 – 8 anni la pensi così... tra l'altro le quinte sono peggio delle prime, quindi significa che la scuola ha un'azione deleteria. In genere è il contrario: quelli di prima sono più stereotipati, quelli di quinta sono un po' più aperti. Ad Altopascio è esattamente il contrario. Nel Sud si è vero che loro subiscono una situazione stereotipata, ma hanno anche tanta voglia di trasgredire lo stereotipo, sia i maschi che le femmine. Al Sud, Paestum è il posto in cui più in assoluto i maschi mi hanno detto: "Sì, io vorrei vivere un giorno da femmina." E le bambine di Paestum, praticamente io ci chiacchieravo come ci chiacchiererei con una della mia pari età, cioè hanno una profondità pazzesca. Sono pochissime in quella scuola, ne avevo tipo 5 in tutto, ma hanno una profondità, una capacità critica riflessiva inaudita.

INTERVISTA N.15

Intervista a: Ilaria Gradassi.

Progetto: *Storie di un altro genere. Dire, fare, creare le pari opportunità.*

Luogo del progetto: Arezzo (regione Toscana).

Annualità del progetto: a.s. 2015/2016.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: progettista e referente per il progetto.

Professione: illustratrice, realizzatrice di libri fatti a mano e operatrice in laboratori legati alla letteratura per l'infanzia.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: il tema delle professioni per aprire nuovi scenari nell'immaginario di bambini e bambine; l'autoproduzione di alfabetieri per promuovere la libertà di scelta lavorativa; il timore dell' "indottrinamento gender".

Storie di un altro genere è stato un progetto gratuito, finanziato dalla Regione Toscana, ed era rivolto sia a insegnanti e genitori che a bambine e bambini delle scuole dell'infanzia e primarie. Il progetto si è basato sulla lettura, la rielaborazione e la costruzione di storie che valorizzassero le qualità individuali al di là del genere di appartenenza dei personaggi e, soprattutto, dei ruoli socialmente imposti. Abbiamo usato dei giochi e soprattutto dei bellissimi albi illustrati che

all'epoca erano freschi di stampa. Attraverso immagini e storie di donne e uomini al lavoro, nella vita domestica e nelle relazioni, trasmettevano modelli comportamentali e, quindi, costituivano strumenti pedagogici fondamentali. Le bambine e i bambini non hanno però soltanto incontrato personaggi e storie che superano gli stereotipi di genere, ma sono anche stati stimolati al racconto di episodi personali e all'invenzione di nuove storie. Le narrazioni raccolte hanno costituito il contenuto di nuovi libri, prodotti dai bambini, in forma individuale o collettiva, realizzati a mano e, alla scuola primaria, anche in formato digitale. Nella scuola dell'infanzia ho proposto ai bambini la costruzione di un libriccino che raccontasse il genere, i segni particolari, ciò che si era bravi a fare e i sogni per il futuro: che cosa, insomma, si desiderasse "fare, da grandi". Nelle classi della scuola primaria, invece, abbiamo realizzato degli alfabetieri delle professioni fuori dagli stereotipi di genere: una bella astronauta alla lettera A, uno strepitoso ballerino alla B, una famosa chirurga alla C e così avanti fino alla Z. Successivamente, i bambini e le bambine hanno impersonato i protagonisti del loro libro collettivo e sono stati fotografati. Dopo un lavoro di editing e impaginazione, le fotografie sono state riorganizzate per creare alfabetieri delle professioni in versione digitale. "Giocare" diceva Munari: "è una cosa seria". Noi abbiamo giocato e imparato divertendoci. A conclusione dei percorsi in classe è stato realizzato un evento finale. A come... astronauta è stato un momento di restituzione che non ha coinvolto soltanto le bambine, i bambini, i loro genitori e gli insegnanti che avevano partecipato al progetto, ma abbiamo voluto costruire un evento aperto all'intera città. È stata realizzata una mostra di tutti i libri prodotti in classe o in sezione e organizzato uno Scaffale della parità, cioè una mostra ludo-bibliografica con giochi e albi illustrati dedicati alle tematiche del progetto. L'idea di occuparci del genere a scuola è nata da un bando dell'Assessorato Pari Opportunità della Provincia di Arezzo che stanziava i fondi regionali della L.R. 16/2009. È una legge bella e importante, che promuove la cittadinanza di genere destinando finanziamenti ad azioni che possano favorire il raggiungimento della piena parità in ambito sociale, culturale ed economico. Il gruppo aretino di Arci Solidarietà, che da sempre si impegna nella promozione di politiche di pari opportunità, mi propose di occuparmi della progettazione e della realizzazione di un percorso da

fare nelle scuole. Quello dell'Arci è un mondo con cui ho sempre collaborato, quindi conoscevano bene me, i miei studi specifici e il mio interesse per il tema. Ci è sembrata una buona occasione per fare qualcosa di significativo insieme. Lavoro con i bambini dal 2000, progettando e realizzando per loro percorsi didattici e laboratori. Con gli anni, ho scelto di concentrarmi esclusivamente su proposte dedicate ai libri e alle storie. L'idea progettuale, nello specifico, è nata quindi da questo mio approfondimento ma è soprattutto legata a un dato preciso: se è vero che nella tradizionale narrativa per bambini e ragazzi è possibile rintracciare l'uso di storie, elementi e iconografia sessisti, oggi le case editrici prestano una sempre maggiore attenzione ai temi della differenza e delle pari opportunità. Non solo gli editori storici si adeguano a quello che è un imprescindibile cambiamento di paradigma, ma si assiste anche alla nascita di case editrici dirompenti come Settenove, che fanno della lotta agli stereotipi di genere la loro missione, scegliendo di pubblicare libri per l'infanzia specificatamente dedicati a contrastarli. Tra gli obiettivi, il tema portante è stato quello di lavorare sui ruoli di genere, in particolare in riferimento alle professioni. Se dico "ingegnere" o "astronauta", a chi si pensa? Troppo spesso nell'immaginario comune, vengono in mente degli uomini. Se invece dico "insegnante" o "badante" si pensa subito a una donna: sono automatismi legati a un'impostazione culturale che purtroppo ancora resiste, rafforzati dal fatto che anche il linguaggio sia regolato da un principio androcentrico. Questo è un tema che attraversa da molti anni la nostra società, ma che continua ad accendere discussioni: si può dire "ministra", "architetta", "avvocata", "assessora", "consigliera", "sindaca"? Chi sono l'ostetrico, il ballerino e il baby sitter? Abbiamo voluto stimolare una riflessione anche su questo. Da una parte, quindi, ho pensato di offrire a insegnanti e genitori strumenti concreti per orientarli nel trasmettere il sapere di genere ai loro alunni/figli attraverso i libri e le storie, sostenendoli nella possibilità di aprire anche con i più piccoli un dialogo sul ruolo della donna e dell'uomo nella famiglia, nel lavoro e nella società. Dall'altra, ho progettato attività che mi parevano adatte ad aprire nuovi possibili scenari nell'immaginario delle bambine e dei bambini, incoraggiando i loro desideri per il futuro professionale al di là del genere di appartenenza. In generale ci sembrava importante sensibilizzarli, già da piccoli, al valore della differenza,

promuovendo anche la loro predisposizione a un cambiamento dei codici comunicativi - linguistici ma anche iconici, in riferimento ai ruoli di genere nella società. Le insegnanti e le educatrici (erano tutte donne!) hanno partecipato al primo incontro come destinatarie dirette insieme ai genitori. Oltre a una presentazione del progetto nel dettaglio, abbiamo riflettuto in un circle time attraverso giochi ed esercizi, sperimentando anche una selezione di strumenti: libri e albi illustrati, ma anche giochi che propongono una riflessione sulle pari opportunità e un impegno contro la discriminazione di genere. Abbiamo letto insieme, giocato e ci siamo confrontate su esperienze e strumenti. In classe o in sezione, invece, hanno lasciato a me il laboratorio. Principalmente, quindi, hanno osservato, ma sempre in maniera attiva, registrando le risposte e i comportamenti dei loro allievi. Hanno sicuramente costruito una piccola cassetta degli attrezzi con preziosi strumenti: libri, giochi e attività nuove da usare con le bambine e i bambini. Il rapporto con le famiglie è stato problematico. Storie di un altro genere si è svolto tra il 2015 e il 2016, il periodo in cui si è accesa e animata l'implacabile battaglia a quella che è stata definita "ideologia/teoria gender". Mai, prima, in una scuola avevo avuto problemi a lavorare sui temi delle pari opportunità. Soprattutto se si trattava di una proposta gratuita, come in questo caso. Con questo progetto, invece, già dal momento in cui è iniziato il coinvolgimento delle classi nel territorio, si sono verificati problemi nel raccogliere adesioni e, più o meno esplicitamente, in molte scuole, è stata opposta una notevole resistenza proprio per i contenuti trattati. In due parole: Storie di un altro genere è stato individuato e classificato come un'azione di "indottrinamento gender". Le resistenze arrivavano soprattutto da gruppi di genitori, ma anche da diversi insegnanti. Senza forzare, abbiamo provato a spiegare e a rassicurare, organizzando incontri e fornendo materiali dettagliati. Più volte è stato ribadito che il progetto era stato selezionato e finanziato dalla Regione. Neanche la lettura delle attività programmate, in certi casi, è servita a incontrare la fiducia delle scuole e spesso, molte insegnanti, hanno scelto di non aderire spiegando che le famiglie erano contrarie. Sono successi anche episodi spiacevoli. In una scuola dell'infanzia e in una primaria, quello che doveva essere il primo incontro del progetto - di presentazione e coinvolgimento delle famiglie e degli insegnanti - si è dimostrato in realtà un premeditato momento di boicottaggio.

Dopo una prima presentazione delle attività, qualche genitore ha alluso al fatto che il percorso intendesse fornire lezioni di gender in classe. Alcuni hanno dichiarato che se il tema del percorso era quello delle professioni era un percorso arretrato, ma anche insinuato che si volesse in realtà parlare di “altro” con i bambini. Abbiamo cercato di instaurare un dialogo, di rassicurare i genitori sugli obiettivi, anche chiedendo di esplicitare in maniera chiara i dubbi, per poterli sciogliere. Ma gli interventi, si basavano prevalentemente su insinuazioni, su scarsa se non inquinata informazione sul significato di politiche di genere, nonché su pregiudizi e paure sociali. Per dare un’idea del tenore degli interventi le cito alcuni degli interventi dei genitori che ho trascritto:

“Se in quelle carte c’è un uomo con il grembiule forse è un... [omosessuale]”;

“Se mio marito in caso si mette il grembiule glielo faccio vedere io”;

“Voi ad Arezzo, in città, non avete donne che guidano gli autobus?” [ironico];

“Le femministe hanno negato che gli uomini e le donne siano diversi. Tu credi che gli uomini e le donne siano uguali? Le donne non possono fare qualunque lavoro: ad esempio una donna non potrà mai fare la muratrice”;

“Le donne non fanno il chirurgo perché hanno da fare coi figli”;

“Noi lo sappiamo chi siete voi”.

In uno dei due casi la maggior parte dei genitori si è convinta quando ci ha ascoltato raccontare le attività programmate. Sfogliando e leggendo insieme a noi, ad alta voce, i libri illustrati che volevamo usare con i loro figli ha capito che non c’era nulla di cui preoccuparsi e si è dunque dichiarata favorevole al progetto, ne ha accolto contenuti e le metodologie e ha isolato i due soli genitori contrari. Qualcuno si è anche scusato. Nell’altra scuola, invece, l’intero gruppo, che comprendeva padri e madri di due intere numerose classi, ha rifiutato ogni tipo di negoziazione e costretto le insegnanti ad annullare il progetto, peraltro già sottoscritto dal Dirigente Scolastico. Le polemiche generate dal progetto dimostrano che è effettivamente importante lavorare su questi temi e che il bisogno è reale. Non bisogna dar niente per scontato e continuare a creare occasioni per riflettere e proporre visioni che superino stereotipi ancora r-esistenti. Gli incontri

con genitori e insegnanti, però, non hanno trovato soltanto riluttanza e ostilità, ma anche partecipazione attiva e appassionata, con il riconoscimento della necessità di trovare strumenti adeguati per affrontare i temi proposti. Il circle time ha spesso dato modo di condividere anche esperienze personali, come quella di una mamma-ingegnera che ha raccontato l'enorme fatica per conciliare la propria carriera alla vita familiare, o quello di una mamma che, per sbarcare il lunario, ha raccontato di aver lavorato proprio come muratrice, dimostrando che lo stereotipo di genere è contraddetto da una realtà sempre complessa e in continua trasformazione. Non sono mancate donne che lamentavano di non essere aiutate dai mariti/compagni nella gestione della casa e dei figli, ma ci sono stati padri che hanno raccontato che la loro volontà di partecipare allo spazio della casa e alla vita educativa dei figli è messa a dura prova dalle donne, che non li sostengono o li criticano sulle modalità con cui lo fanno. Voglio anche raccontarle che i genitori, spesso, hanno avuto difficoltà a partecipare all'incontro pomeridiano a loro rivolto: chi è riuscito a venire ha ammesso di aver faticato a ritagliare uno spazio per questo impegno. La presenza agli incontri è stata prevalentemente femminile: su un totale di 88 genitori coinvolti, gli uomini presenti sono stati solo 8, ribadendo che sono quasi esclusivamente le donne che, oltre all'impegno professionale, ritagliano del tempo per la vita scolastica ed extra-scolastica dei figli. Sui bambini e le bambine abbiamo osservato che sicuramente hanno partecipato con entusiasmo, interesse e curiosità a tutte le attività proposte, rispondendo agli stimoli in maniera dinamica e vivace. Nella scuola dell'infanzia è stato osservato che in un primo momento gli interventi dei bambini tendevano a riprodurre stereotipi: i maschi dichiaravano di non giocare con le bambole, di amare le pistole, le macchinine, i mostri e, soprattutto, ad identificarsi con calciatori famosi. I giochi delle bambine erano le bambole, soprattutto Barbie. Se si chiedeva che lavoro desideravano fare, da grandi, si immaginavano subito come ballerine e cantanti. Tra le professioni sognate ci sono state anche una principessa e una mamma. C'è stata, però, nell'immediato, una disponibilità ad accogliere nuovi punti di vista. Tutti quanti sono stati d'accordo sul fatto che fosse giusto che Alberto, il protagonista di una delle letture, pur essendo un maschio, potesse giocare con una bambola, perché lo desiderava. Allora qualche bambino ha raccontato di condividere i giochi con la

sorella e di divertirsi anche con le pentoline della cucina della scuola. E alcune femmine hanno rivelato di giocare con le automobiline, o a calcio con i fratelli. E ancora, grazie al prontuario dei mestieri edito da Settenove, nell'immaginario dei piccoli si sono fatte strada nuove possibilità rispetto a future professioni: tra calciatori, poliziotti e ballerine, timidamente si è affacciato qualche chef, muratore, pompiere, diverse astronaute, alcune pittrici, scrittrici e veterinarie. Anche nella scuola primaria i bambini e le bambine in un primo momento hanno riproposto visioni stereotipate ma, opportunamente sollecitati, hanno concordato sempre nel trovare deliberazioni unanimi ad alcune questioni. Primo: le caratteristiche delle persone non dipendono dall'essere maschi o femmine, ma "dal loro carattere e dal loro fisico". Secondo: "non esistono giochi da maschi o da femmine: questo ce lo dice la pubblicità, ma ognuno può giocare con quello che gli piace di più". Terzo: "non esistono professioni da maschio o da femmina: ognuno deve scegliere in base a quello che desidera di più". Non si tratta di manipolare le menti o ficcare in testa chissà quali pensieri – come qualche genitore o insegnante polemico ha insinuato. Gli stereotipi di genere si basano sulle proiezioni che cultura e società ancora oggi producono relativamente al femminile e al maschile; inducono a una percezione della realtà rigida e alterata e influenzano in maniera importante anche la costruzione dell'identità sociale e personale delle singole donne e dei singoli uomini, il loro inserimento all'interno della collettività e le scelte che compiranno nel corso della vita. Noi abbiamo voluto proporre una visione diversa: autentica, complessa e su questo abbiamo cercato di stimolare una riflessione. Il progetto, come quasi sempre succede, non prevedeva l'analisi di risultati nel lungo periodo: mi piace però pensare che abbiamo contribuito ad aprire scenari. È solo un piccolo seme, lo so. Ma è pur sempre un inizio.

INTERVISTA N.16

Intervista a: Alessandra Nocciolini.

Data dell'intervista: 8/10/2019.

Progetto: *Storie di un altro genere. Dire, fare, creare le pari opportunità.*

Luogo del progetto: Arezzo (regione Toscana).

Annualità del progetto: a.s. 2015/2016.

Ruolo dell'intervistata nel progetto: responsabile dell'ente coinvolto nel progetto.

Professione: responsabile del Centro Pari Opportunità di Arezzo.

Tematiche emerse maggiormente rilevanti: necessità di dialogo con le famiglie; risultati in uscita; il delicato ruolo delle insegnanti, *ponte* tra associazioni e genitori.

È utile intanto che parli del mio ruolo nel progetto, così rimane anche più semplice capire quello che abbiamo fatto. Allora, io sono la responsabile del Centro Pari Opportunità della Provincia. Siamo il braccio operativo di un ente pubblico, che ha tra le proprie funzioni fondamentali quella di promuovere le pari opportunità. Quindi tutte le nostre attività riguardano questa cosa, in prevalenza pari opportunità tra uomini e donne, anche se negli ultimi anni ci siamo occupati anche delle differenze per orientamento sessuale. Stiamo anche seguendo delle attività che riguardano le differenze di persone italiane e straniere. Questo è il compito dell'ente di cui io sono dipendente e di questo servizio sono responsabile. Quindi, noi come tale abbiamo anche dei finanziamenti dalla Regione Toscana per fare delle particolari attività che hanno a che fare, volta per volta, con un tipo di pari opportunità o delle promozioni di politiche di genere. Nel caso specifico, avevamo avuto risorse sulla legge regionale 16 del 2009, la legge sulla cittadinanza di genere per fare delle attività sul territorio provinciale. Quindi, la nostra intenzione fu quella di parlare appunto delle differenze di genere e prevalentemente di quanto le differenze di genere sono poi stereotipate, quando le ritroviamo nei ruoli. E quindi pensammo di fare questo progetto, di presentare più progetti, tra cui Storie di un altro genere. Dire, fare, creare le pari opportunità. Lo abbiamo fatto con i bambini delle scuole materne e delle scuole primarie. Quindi, per fare questa cosa

qui, poiché noi non siamo operatrici, ci avvaliamo sempre di associazioni, che hanno al proprio interno figure che hanno competenze specifiche. Quell'anno lì uno dei soggetti con cui lavorammo fu l'associazione Arci Solidarietà. Al proprio interno c'era Ilaria Gradassi, che faceva questa attività. E ha progettato mantenendo le linee e date dalla legge, ma anche dall'amministrazione provinciale, facendo questa progettazione per andare a lavorare nelle scuole, soprattutto con i bambini, ma coinvolgendo anche i genitori e gli insegnanti. Quindi, lavorando prevalentemente nei ruoli, attraverso il gioco, attraverso la lettura. I due elementi maggiori in base ai quali possiamo fare un lavoro con i bambini. Devo dire che quell'anno lì era un anno in cui c'era questa grande attenzione per la teoria gender, per cui abbiamo avuto una serie di problematiche. E quindi successe che alcuni genitori alzarono un po' l'attenzione su queste attività e ci imposero di andare anche a giustificare tra virgolette, insomma a spiegare in incontri, in assemblee di genitori e insegnanti, qual era il nostro intento e come volevamo arrivare ai nostri obiettivi, in che modo. Ovviamente c'era questa paura che si volesse... qualcuno ci accusò addirittura di avere potere di cambiare il sesso dei bambini! Non ci sono state differenze tra padri e madri, perché generalmente, come si dice... le famiglie normalmente la pensano in un certo modo. Poi è chiaro che le scuole, perché ormai il ruolo stereotipato è quello della mamma, son quelle più presenti le mamme. Quindi, quando c'è stato un momento di disaccordo, veniva prevalentemente dalle mamme, perché erano più presenti, ma ci sono stati anche tanti babbi, tantissimi. Le insegnanti avevano accolto a priori queste iniziative, perché funziona così: noi, una volta fatto il progetto, non è che abbiamo potuto imporlo alle varie scuole. Siamo andati in diverse scuole, abbiamo presentato il progetto e le insegnanti hanno accolto di fare questi incontri e di lavorare su questi temi. Dopo di che, nonostante gli anni precedenti fosse andata bene, da quel momento lì abbiamo avuto delle difficoltà. In particolare il primo anno, poi l'anno dopo un po' meno. Poi siamo stati un anno o due che non abbiamo fatto niente, perché mancavano le risorse economiche. E poi abbiamo riniziato anche quest'anno lo stiamo facendo sul bullismo omofobico. Ci fu proprio un momento in quell'anno lì, mi sembra fosse il 2015 se non sbaglio, che fu un'annata davvero particolare. Dopo di che, le insegnanti è chiaro che erano un po' nel mezzo, nel momento in cui c'è stata questa

presa di posizione da parte di alcuni genitori. È chiaro che queste cose sono state anche strumentalizzate da altri enti pubblici, che al momento la pensavano in maniera diversa rispetto alla Provincia di Arezzo. Alcune associazioni che promuovevano il contro-gender. Ci sono state delle prese di posizione da una parte e dall'altra e le insegnanti si sono ritrovate un po' nel mezzo, per cui hanno chiesto a noi di sostenerle in questa loro scelta, che le avrebbe messe anche in discussione, se fossero stati interrotti i progetti senza una spiegazione. I progetti sono stati fatti da tutte le parti, così come avevamo pensato all'inizio, però ecco c'è stata all'inizio dell'anno scolastico qualche difficoltà. Poi alla fine è venuto fuori un lavoro bellissimo. Abbiamo fatto addirittura una mattinata al teatro Virginian, dove c'è stato una presenza di genitori, anche di genitori di bambini che non avevano potuto beneficiare del percorso. Si è mobilitata un po' la città e c'è stata tanta partecipazione. Può darsi che in uscita le famiglie abbiano cambiato opinione. Non abbiamo avuto modo di riconfrontarci direttamente con i genitori, però è evidente che dal numero di genitori che hanno partecipato a quell'iniziativa, credo che sia stata apprezzata. Credo che sia stata molto apprezzata, anche perché l'anno dopo abbiamo ripetuto, non quella naturalmente, anche altre cose, ci sono stati meno problemi. Problemi ci son sempre stati, non come quell'anno lì, che appunto ci imposero di partecipare a queste assemblee pubbliche e non pubbliche, assemblee con i genitori. Una no, una c'è stata anche pubblica, proprio per spiegare e quasi dover giustificare la scelta di queste attività. Per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi, il fatto di questa presenza di questi genitori a questa giornata conclusiva, in cui venivano esposti anche gli elaborati dei bambini, io credo che quella sia stata una prova che qualcosa avevamo conseguito. Anche se non espressa da tutti, perché c'era qualcuno che doveva dimostrare che quello che aveva detto all'inizio poi era la cosa alla quale credeva. Ma la partecipazione, non solo fisica, ma anche durante la mattinata, ci ha fatto pensare che la cosa era andata bene. Così come gli elaborati dei bambini, che sono state delle cose splendide e anche la partecipazione delle insegnanti. Poi, sul fatto che queste cose abbiano inciso in maniera definitiva sullo stereotipo e rispetto ai ruoli classici affidati agli uomini e alle donne, questo non lo so. Sicuramente un aiuto c'è stato. Questi bambini che nel 2015 erano bambini piccoli ora hanno 4 – 5 anni di più probabilmente un

ricordo di quest'esperienza ce l'hanno. E forse, nell'esprimere anche un giudizio, quell'esperienza qualcosa ha voluto dire, penso di sì. La mia visione sul percorso è stata intanto che sono percorsi che sarebbero necessari e utili poterli mettere proprio nella programmazione delle scuole, a partire appunto dall'asilo nido. Noi qui ad Arezzo abbiamo un'esperienza antica per quanto riguarda le scuole materne, già dagli anni '70. E devo dire che le mie figlie, che ora sono grandi, perché ora ha 45 anni. Quando lei ha fatto la scuola comunale, lo spazio dei giochi era uno spazio per i bambini e per le bambine, indifferente, dove dentro c'erano i giochi che a quel momento ancora lì erano considerati giochi per bambini e giochi per bambine. Tutti avevano la possibilità di utilizzare il gioco che volevano e dividerlo col maschietto, piuttosto che con la femminuccia, per cui c'era già questa esperienza nel territorio. Però noi riteniamo che sarebbe utile e necessario poterlo fare come modalità per sempre e appunto che queste cose venissero comunque proposte a tutti i livelli, dall'asilo nido alla scuola materna e su su. Sempre perché questo poi ci orienta tutta la questione culturale, che ha a che fare poi anche con la condivisione dei lavori di cura. Ha una ricaduta generale nelle relazioni uomo-donna, comprese quelle che potrebbero essere meno malate. Ecco diciamo che questo ha una ricaduta generale sul benessere degli uomini e delle donne, di tutti.

Appendice 3
Tabelle di rilevazione

Tabella 1 – Ordini di scuola coinvolti nei progetti

Intervista	Progetto	Nido	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		x (2 scuole)	x (2 scuole)	x (I grado)
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>		x		
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x	x (7 scuole)	x	
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>		x (4 scuole)	x (17 scuole)	x (I e II grado)
7	<i>Rompiano il silenzio; Vietato morire</i>		x	x	x (I grado)
8	<i>Un mito d'argilla</i>		x (3 scuole)	x	
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x	x		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			x	
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>			x (2 scuole)	x (I grado)
12	<i>Scuola differente</i>		x		
13	<i>St.E.P.</i>		x (2 scuole)		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			x (6 scuole)	
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>		x	x	
Totale	13	2	23	32	4

Tabella 2 – Soggetti coinvolti nell’ideazione dei progetti

Intervista	Progetto	Associazioni	Università	Insegnanti	Coordinamento pedagogico
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>	x			
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>			x	
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>		x		
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>	x	x	x	
7	<i>Rompiano il silenzio; Vietato morire</i>	x			
8	<i>Un mito d’argilla</i>	x			
9	<i>Da femmina a maschio</i>				x
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>				
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x			
12	<i>Scuola differente</i>		x		
13	<i>St.E.P.</i>		x		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>				
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x			
Totale	13	6	4	2	1
Valore %		46%	31%	15%	8%

Tabella 3 – Destinatari della formazione

Intervista	Progetto	Bambini e bambine	Insegnanti	Genitori	Bibliotecari e studenti universitari
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>	x	x		
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x			
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x	x	x	
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	x	x	
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>	x			
8	<i>Un mito d'argilla</i>	x			
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x	x	x	
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>	x	x		x
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x			
12	<i>Scuola differente</i>	x	x	x	
13	<i>St.E.P.</i>	x	x		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>	x			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x	x	x	
Totale	13	13	8	5	1
Valore %		100%	62%	38%	8%

Tabella 4 – Modalità di coinvolgimento dei genitori

Intervista	Progetto	Riunione di presentazione del progetto	Evento finale	Questionari	Lettere
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>				
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x		x	x
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x			
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	x	x	x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>		x		
8	<i>Un mito d'argilla</i>	x			
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x			x
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>	x			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x	x		
12	<i>Scuola differente</i>	x			
13	<i>St.E.P.</i>	x			
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>	x	x		
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x	x		
Totale	13	11	5	2	3
Valore %		85%	38%	15%	23%

Tabella 5.1 – Tematiche ricorrenti nelle attività didattiche

Intervista	Progetto	Ruoli in famiglia	Maschi e femmine	Mestieri	Giochi e preferenze
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>				
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x	x		
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>				x
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	x	x	x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>				
8	<i>Un mito d'argilla</i>				
9	<i>Da femmina a maschio</i>		x		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>				
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>				
12	<i>Scuola differente</i>		x	x	
13	<i>St.E.P.</i>				
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		x	x	
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x		x	x
Totale	13	11	5	4	3
Valore %		85%	38%	31%	23%

Tabella 5.2 – Tematiche ricorrenti nelle attività didattiche

Intervista	Progetto	Colori	Identità personale	Forme di violenza
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		x	
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x	x	
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x		
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>	x	x	
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>			x
8	<i>Un mito d'argilla</i>		x	
9	<i>Da femmina a maschio</i>			
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x	x	
12	<i>Scuola differente</i>	x		
13	<i>St.E.P.</i>	x	x	
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		x	
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>			
Totale	13	6	7	1
Valore %		46%	54%	8%

Tabella 5.3 – Tematiche ricorrenti nelle attività didattiche

Intervista	Progetto	Emozioni	Uomini e donne nella storia
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>	x	
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>		
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>		
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>	x	x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>		x
8	<i>Un mito d'argilla</i>		
9	<i>Da femmina a maschio</i>		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>		
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x	
12	<i>Scuola differente</i>	x	
13	<i>St.E.P.</i>		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>		
Totale	13	4	2
Valore %		31%	15%

Tabella 6.1 – Tecniche artistiche utilizzate nei progetti

Intervista	Progetto	Foto/ video	Rappresentazione grafica	Acquerello steineriano
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>			x
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>			
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>			
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	x	
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>	x	x	
8	<i>Un mito d'argilla</i>			
9	<i>Da femmina a maschio</i>		x	
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>			
12	<i>Scuola differente</i>			
13	<i>St.E.P.</i>		x	
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x	x	
Totale	13	3	5	1
Valore %		23%	38%	8%

Tabella 6.2 – Tecniche artistiche utilizzate nei progetti

Intervista	Progetto	Argilla	Decorazione con collage, texture, assemblage
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>		x
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>		
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>		x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>		
8	<i>Un mito d'argilla</i>	x	x
9	<i>Da femmina a maschio</i>		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>		
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>		
12	<i>Scuola differente</i>		x
13	<i>St.E.P.</i>		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>		
Totale	13	1	4
Valore %		8%	31%

Tabella 7.1 – Lettura all'interno dei progetti

Intervista	Progetto	Mito	Fiabe tradizionali	Albi illustrati e libri di letteratura per l'infanzia
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		x	
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>			x
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>			x
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>			x
7	<i>Rompiano il silenzio; Vietato morire</i>			
8	<i>Un mito d'argilla</i>	x		
9	<i>Da femmina a maschio</i>			x
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			x
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>		x	
12	<i>Scuola differente</i>			x
13	<i>St.E.P.</i>			
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>			x
Totale	13	1	2	6
Valore %		8%	15%	46%

Tabella 7.2 – Lettura e scrittura all'interno dei progetti

Intervista	Progetto	Scrittura creativa	Filastrocche
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>	x	
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>		x
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>		
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>	x	
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>		x
8	<i>Un mito d'argilla</i>		
9	<i>Da femmina a maschio</i>		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>		
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x	
12	<i>Scuola differente</i>		x
13	<i>St.E.P.</i>		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x	
Totale	13	4	3
Valore %		31%	23%

Tabella 8.1 – Motivazioni per cui trattare il genere a scuola

Intervista	Progetto	Prevenzione della violenza sulle donne	Disponibilità di fondi	Post formazione sui temi della Pedagogia di Genere
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>			
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>			x
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>			
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>	x	x	
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>	x		
8	<i>Un mito d'argilla</i>		x	
9	<i>Da femmina a maschio</i>		x	x
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>		x	
12	<i>Scuola differente</i>			
13	<i>St.E.P.</i>			
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>		x	
Totale	13	2	5	2
Valore %		15%	38%	15%

Tabella 8.2 – Motivazioni per cui trattare il genere a scuola

Intervista	Progetto	Interesse di un'associazione	Interessi di ricerca	Accordo con i genitori
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>	x		
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>			
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>			x
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	x	
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>	x		
8	<i>Un mito d'argilla</i>	x		
9	<i>Da femmina a maschio</i>		x	
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>		x	
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x		
12	<i>Scuola differente</i>		x	
13	<i>St.E.P.</i>		x	
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		x	
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x		
Totale	13	6	6	1
Valore %		46%	46%	8%

Tabella 9.1 – Obiettivi dei progetti

Intervista	Progetto	Decostruzione degli stereotipi di genere	Indagine sull'immaginario infantile	Migliorare le relazioni tra compagni /e
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>			
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x	x	
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>		x	x
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>	x		x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>			
8	<i>Un mito d'argilla</i>		x	
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x	x	
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>		x	
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>			x
12	<i>Scuola differente</i>		x	
13	<i>St.E.P.</i>		x	
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		x	
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x		
Totale	13	4	8	3
Valore %		31%	62%	23%

Tabella 9.2 – Obiettivi dei progetti

Intervista	Progetto	Alfabetizzazione emotiva	Promuovere le pari opportunità
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>	x	
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>		
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>		
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>	x	x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>		x
8	<i>Un mito d'argilla</i>		
9	<i>Da femmina a maschio</i>		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>		
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x	
12	<i>Scuola differente</i>	x	x
13	<i>St.E.P.</i>		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>		x
Totale	13	4	4
Valore %		31%	31%

Tabella 9.3 – Obiettivi dei progetti

Intervista	Progetto	Comprendere il concetto di stereotipo	Rendere gli/le insegnanti più autonomi nel progettare in ottica di genere
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x	
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x	x
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>	x	x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>	x	
8	<i>Un mito d'argilla</i>		
9	<i>Da femmina a maschio</i>		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>		x
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x	
12	<i>Scuola differente</i>	x	
13	<i>St.E.P.</i>		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>		x
Totale	13	6	4
Valore %		46%	31%

Tabella 10.1 – Metodologie

Intervista	Progetto	<i>Circle time</i>	<i>Role playing e drammatizzazione</i>	<i>Peer education</i>
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		x	
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x		
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>			
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	x	x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>			
8	<i>Un mito d'argilla</i>			
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>			x
12	<i>Scuola differente</i>	x	x	
13	<i>St.E.P.</i>			
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x	x	
Totale	13	5	4	2
Valore %		38%	31%	15%

Tabella 10.2 – Metodologie

Intervista	Progetto	<i>Cooperative learning</i>	Didattica laboratoriale	Interdisciplinarietà
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		x	x
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>			x
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>		x	
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	x	x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>		x	
8	<i>Un mito d'argilla</i>			x
9	<i>Da femmina a maschio</i>			x
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x		
12	<i>Scuola differente</i>		x	x
13	<i>St.E.P.</i>		x	x
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>		x	x
Totale	13	2	7	8
Valore %		15%	54%	62%

Tabella 10.3 – Metodologie

Intervista	Progetto	Didattica ludica	Intervista	Psicomotricità
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>	x	x	
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>			x
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>		x	
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	x	x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>		x	
8	<i>Un mito d'argilla</i>			
9	<i>Da femmina a maschio</i>			
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>	x		
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x		x
12	<i>Scuola differente</i>	x	x	x
13	<i>St.E.P.</i>		x	
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x	x	
Totale	13	6	7	4
Valore %		46%	54%	31%

Tabella 10.4 – Metodologie

Intervista	Progetto	<i>Brainstorming</i>	Pedagogia steineriana	Animazione teatrale
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		x	x
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>			
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>			
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x		
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>			
8	<i>Un mito d'argilla</i>			
9	<i>Da femmina a maschio</i>			
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>			x
12	<i>Scuola differente</i>			
13	<i>St.E.P.</i>			
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>			
Totale	13	1	1	2
Valore %		8%	8%	15%

Tabella 11.1 – Tempi

Intervista	Progetto	Anno/i	Progetto annuale	Progetto pluriennale
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>	2011/2012		
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	2010/2011	x	
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	2015 – 2019		x
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	2011 – 2019		x
7	<i>Rompiano il silenzio; Vietato morire</i>	2013/2014; 2018		x
8	<i>Un mito d'argilla</i>	2011/2012		
9	<i>Da femmina a maschio</i>	2015/2016	x	
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>	2003	x	
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	2010/2011		
12	<i>Scuola differente</i>	2018/2019		
13	<i>St.E.P.</i>	2010 – 2012		x
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>	2011 – 2016		x
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	2015/2016		
Totale	13		3	5
Valore %			23%	38%

Tabella 11.2 – Tempi

Intervista	Progetto	Serie di incontri con le classi/sezioni	Serie di incontri con insegnanti	Serie di incontri con genitori
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>	x (10/20 incontri)	x (5 incontri)	
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>			
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>			
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>		x (3 incontri)	x (3 incontri)
7	<i>Rompiano il silenzio; Vietato morire</i>			
8	<i>Un mito d'argilla</i>	x (6 incontri)		
9	<i>Da femmina a maschio</i>			
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x (10 incontri)		
12	<i>Scuola differente</i>	x (12 incontri)		x (8 incontri)
13	<i>St.E.P.</i>			
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x (3 incontri)		x (1 incontro)
Totale	13	5	2	3
Valore %		38%	15%	23%

Tabella 12.1 – Spazi

Intervista	Progetto	Aula	Biblioteca	Aula/laboratorio di arte	Palestra
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>	x		x	x
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x	x		
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x			
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x			
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>	x			x
8	<i>Un mito d'argilla</i>	x		x	
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x	x		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>	x	x		
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x			x
12	<i>Scuola differente</i>	x			
13	<i>St.E.P.</i>	x			
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>	x			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x			
Totale	13	13	3	2	3
Valore %		100 %	23%	15%	23%

Tabella 12.2 – Spazi e tempi

Intervista	Progetto	Teatro/ piazza	Necessità di tempi più lunghi
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		x
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>		x
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>		x
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>	x	x
8	<i>Un mito d'argilla</i>		x
9	<i>Da femmina a maschio</i>		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>		
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>		x
12	<i>Scuola differente</i>		x
13	<i>St.E.P.</i>		x
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>	x	
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x	
Totale	13	4	9
Valore %		31%	69%

Tabella 13.1 – Risultati e raggiungimento degli obiettivi

Intervista	Progetto	Obiettivi raggiunti	Emergono stereotipi
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x	x
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x (con le insegnanti)	x
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>	x	
8	<i>Un mito d'argilla</i>	x (nell'indagine)	x
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x	x
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>	x	x
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x	x
12	<i>Scuola differente</i>	x (con i bambini)	x
13	<i>St.E.P.</i>	x (nell'indagine)	x
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>	x	x
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x	x
Totale	13	12	11
Valore %		92%	85%

Tabella 13.2 – Raggiungimento degli obiettivi

Intervista	Progetto	Obiettivi non raggiunti	Obiettivi raggiunti in parte
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>		
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>		x
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>		
7	<i>Rompiano il silenzio; Vietato morire</i>		x
8	<i>Un mito d'argilla</i>	x (con i bambini)	x
9	<i>Da femmina a maschio</i>		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>		
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>		
12	<i>Scuola differente</i>	x (con le insegnanti)	x
13	<i>St.E.P.</i>	x (con le insegnanti)	x
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>		
Totale	13	3	5
Valore %		23%	38%

Tabella 14.1 – Cambiamenti osservati sui/lle discenti a breve termine

Intervista	Progetto	Cambiamenti avvenuti	Cambiamenti non rilevati
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		x
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x	
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x	
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>	x	
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>	x	
8	<i>Un mito d'argilla</i>		x
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x	
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>		
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x	
12	<i>Scuola differente</i>	x	
13	<i>St.E.P.</i>		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x	
Totale	13	8	2
Valore %		62%	15%

Tabella 14.2 - Cambiamenti osservati sui/le discenti a breve termine

Intervista	Progetto	Miglior linguaggio	Più libertà nel gioco	Miglioramento a livello relazionale
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>			
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>		x	
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x		
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x		x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>			
8	<i>Un mito d'argilla</i>			
9	<i>Da femmina a maschio</i>			
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>		x	x
12	<i>Scuola differente</i>	x	x	
13	<i>St.E.P.</i>			
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>			
Totale	13	3	3	2
Valore %		23%	23%	15%

Tabella 14.3 – Cambiamenti osservati sui/lle discenti a lungo termine

Intervista	Progetto	Cambiamenti osservati	Cambiamenti non rilevati
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>		x
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x	
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x	
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>	x	
8	<i>Un mito d'argilla</i>		x
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x	
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>		
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>		x
12	<i>Scuola differente</i>		x
13	<i>St.E.P.</i>		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>		
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>		x
Totale	13	5	5
Valore %		38%	38%

Tabella 15.1 – Il ruolo e l’atteggiamento delle insegnanti

Intervista	Progetto	Collaborative	Progettano	Non collaborative
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>	x		
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>		x	
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x	x	
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>	x	x	
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>	x		
8	<i>Un mito d’argilla</i>	x		x (solo un caso)
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x		
12	<i>Scuola differente</i>			x
13	<i>St.E.P.</i>	x		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>	x		x (in una regione)
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x		
Totale	13	10	3	3
Valore %		77%	23%	23%

Tabella 15.2 – Ruolo ed atteggiamento delle insegnanti

Intervista	Progetto	Osservano gli spazi e le classi/sezioni	Modificano gli arredi	Osservano la conduzione dei progetti
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>			
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x		x
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x	x	x
4 – 5 – 6	<i>ImPARlascuola</i>		x	
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>			x
8	<i>Un mito d'argilla</i>			
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>			x
12	<i>Scuola differente</i>	x		
13	<i>St.E.P.</i>	x	x	x
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>			x
Totale	13	5	3	6
Valore %		38%	23%	46%

Tabella 16.1 – Opinioni dei padri e delle madri sui progetti

Intervista	Progetto	Resistenze psicologiche	Aperte opinioni negative da parte delle famiglie	Genitori favorevoli
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>			
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>	x	x	x
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>			x
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>	x	x	x
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>			x
8	<i>Un mito d'argilla</i>			
9	<i>Da femmina a maschio</i>	x		
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			x
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>			x
12	<i>Scuola differente</i>	x		x
13	<i>St.E.P.</i>	x	x	x
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>	x	x	
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x	x	x
Totale	13	7	5	10
Valore %		54%	38%	77%

Tabella 16.2 – Opinioni sociali e familiari sui progetti

Intervista	Progetto	Maggior partecipazione materna	Opposizione di associazioni religiose	Genitori prima scettici cambiano idea in uscita
1	<i>Il complesso di Cenerentola</i>			
2	<i>Scuola e genere: percorsi di crescita</i>			
3	<i>Educare al genere: differenze e complessità</i>	x		
4 – 5 – 6	<i>ImPARIascuola</i>	x	x	
7	<i>Rompiamo il silenzio; Vietato morire</i>			
8	<i>Un mito d'argilla</i>			
9	<i>Da femmina a maschio</i>			
10	<i>Quante donne puoi diventare?</i>			
11	<i>Le scatole delle emozioni</i>	x		
12	<i>Scuola differente</i>	x		x
13	<i>St.E.P.</i>	x		
14	<i>Ma il cielo è sempre più blu</i>			
15 – 16	<i>Storie di un altro genere</i>	x	x	x
Totale	13	6	2	2
Valore %		48%	15%	%

