



Università degli Studi di Genova  
Genoa University



**DISFOR** Dipartimento di Scienze della Formazione

**CORSO DI LAUREA IN**

**SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA**

**GENERIAMO EDUCAZIONE: PROPOSTE E PRATICHE PER  
SUPERARE GLI STEREOTIPI DI GENERE**

*Relatore:* Antoniazzi Anna

*Correlatore:* Pace Cecilia Serena

*Candidato:* Gulifa Samoa

2826992

**ANNO ACCADEMICO 2022/23**

# Indice

*Abstract*.....p.

*Introduzione*.....p.

**Capitolo 1 - Identità, Genere E Sessualità**.....p.

1.1 Il concetto di Identità.....p.

1.2 L'identità sessuale.....p.

1.3 Genere: un costrutto multidimensionale e bio-psico-sociale.....p.

1.4 Il genere attraverso le immagini.....p.

1.5 Conclusioni.....p.

**Capitolo 2 - Generare Educazione**.....p.

2.1 Stereotipi e pregiudizi legati al genere.....p.

2.2 La socializzazione di genere.....p.

2.3 Il sessismo e il mondo della scuola.....p.

2.4 Generare Educazione: portare l'educazione ai generi a scuola.....p.

2.5 Generare Educazione: *come* fare educazione ai generi a scuola.....p.

**Capitolo 3 - Educare Ai Generi È...- un decalogo di strumenti e buone pratiche per portare l'educazione ai generi a scuola**.....p.

3.1 ... Proporre nuovi modelli attraverso la letteratura per l'infanzia.....p.

3.2 ...Attenzione al linguaggio e alla comunicazione.....p.

3.3 ...Favorire l'empowerment.....p.

3.4 ...Educare all'affettività e ad un'emotività consapevole.....p.

3.5 ...Educare al corpo, ai corpi e con i corpi.....p.

3.6 ...Partire da sé. La scrittura creativa come pratica di condivisione e definizione della propria identità.....p.

3.7 ...Portare alla luce il rimosso.....p.

3.8 ...Educare ad una sessualità consapevole.....p.

3.9 ...Educare alla consapevolezza di sé e dell'altro.....p.

3.10 ...Formazione del corpo docenti.....p.

## **Capitolo 4 - Presentazione ed analisi del percorso di Ricerca-Azione..p.**

### **4.1 Tipologia e sviluppo del lavoro di ricerca**

*4.1.1 Metodologia e obiettivi del lavoro di ricerca.....p.*

*4.1.2 Campione e contesto di riferimento.....p.*

*4.1.3 Breve descrizione del percorso di ricerca-azione .....p.*

*4.1.4 Le strategie didattiche, gli strumenti e le metodologie utilizzate..p.*

*4.1.5 Dettaglio degli interventi effettuati.....p.*

### **4.2 Analisi e considerazioni dei risultati in relazione all'interrogativo di ricerca.....p.**

*4.2.1 Analisi degli elaborati e degli esiti.....p.*

*4.2.2 Risposta all'interrogativo di ricerca e considerazioni sugli esiti p.*

*4.2.3 Punti di forza e potenzialità, punti deboli, autocritica e criticità riscontrate, nuovi interrogativi.....p.*

***Nonclusioni - Conclusioni per non concludere.....p.***

***Bibliografia.....p.***

***Appendice.....p.***

## **Abstract**

Il presente lavoro affronta la tematica dell'educazione ai generi a scuola da una prospettiva che riconosce un'intersezionalità dei fattori identitari e di oppressione, e mira a dare spazio alla complessità del costrutto di identità di genere, provando a superare il concetto di binarismo su cui la nostra società si struttura.

Nella prima parte del contributo si cerca quindi di definire i concetti di identità sessuale e di genere, facendole seguire da un'analisi su che cosa si intende per educazione ai generi e da alcune linee guida su come introdurla nelle scuole, con particolare riferimento alla scuola primaria. Successivamente si propongono una serie di strumenti e strategie didattiche trasversali, pensati per essere attuati nel contesto scolastico, utili a gettare alcune basi per riconoscere e decostruire gli stereotipi e favorire nelle alunne e negli alunni una costruzione serena della propria identità, valorizzando le diversità di ognuna e ognuno. Nell'ultima parte si riportano la descrizione e l'analisi di un progetto di ricerca-azione svolto in una classe quinta di scuola primaria, riguardante l'applicazione di alcune delle strategie proposte: il percorso progettato ha indagato in particolare il potenziale educativo di una letteratura per l'infanzia attenta alla questione di genere e della didattica laboratoriale applicata all'educazione ai generi. Nella consapevolezza che la decostruzione degli stereotipi, anche di quelli legati al genere, non possa realmente risolversi all'interno delle sole mura scolastiche, si sottolineano potenzialità e limiti di tale progetto, che apre a nuovi approfondimenti, miglioramenti ed ulteriori interrogativi.

## Introduzione

La discriminazione e la violenza legate al genere, così come l'omofobia e la transfobia sono fenomeni diffusi, con più o meno intensità, in tutto il mondo e declinati in maniera specifica all'interno di ogni cultura.

Nel nostro paese, tra quelli più in basso nella classifica europea sulle pari opportunità e l'equità di genere<sup>1</sup>, le violenze legate all'identità sessuale sono all'ordine del giorno e disparità e discriminazioni di accesso ad istruzione, lavoro, sanità e allo spazio pubblico, nonostante si siano attenuate negli ultimi decenni, risultano ancora molto marcate, continuando ad alimentare fenomeni di segregazione occupazionale, economica e sociale.

Per quanto riguarda la segregazione occupazionale, essa si distingue in segregazione orizzontale e verticale, e definisce la situazione per cui il mercato del lavoro non è ugualmente accessibile a tutte e tutti sulla base di stereotipi legati al genere che attribuiscono attitudini, propensioni e mansioni a seconda del sesso assegnato alla nascita.

Nello specifico, la segregazione orizzontale definisce il fenomeno per cui una serie di ambiti lavorativi, mestieri, posizioni sono riservati quasi totalmente agli uomini, mentre altre, afferenti soprattutto all'ambito della cura, dell'assistenza e dell'istruzione di livello inferiore, sono quasi interamente femminilizzate. Inoltre, tali posizioni sono associate ad un minor prestigio, a condizioni di lavoro peggiori e basse retribuzioni, cui si aggiunge l'impossibilità di accedere a livelli di responsabilità maggiori, cariche di maggior prestigio e condizioni lavorative migliori, che rendono donne ed altre identità di genere non binarie oggetto di segregazione verticale, o *soffitto di cristallo*. Questa situazione si verifica anche nel settore dell'istruzione dove, nonostante sia una professione considerata femminile soprattutto negli ordini inferiori, mano a mano che si sale di grado aumenta la presenza degli uomini e diminuisce quella delle donne<sup>2</sup>. Inoltre, già durante il percorso di studi che precede l'ingresso nel mondo del lavoro, bambine e bambini sulla base del genere loro assegnato, vengono considerati più adatti e quindi incoraggiati ad intraprendere determinati indirizzi piuttosto che altri. Anche nel corso del resto della loro vita, le persone incontrano discriminazioni legate alla propria appartenenza di genere, per esempio quelle legate alla maternità e alla genitorialità: alle donne viene ancora troppo spesso negata la scelta di non essere madri, mentre a persone non eterosessuali viene negata la scelta di vivere una serena genitorialità;

---

<sup>1</sup> Il *Global Gender Gap Report*, elaborato in occasione del World Economic Forum. L'Italia si posiziona venticinquesima su trentacinque paesi al 2022. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2022.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf)

<sup>2</sup> Per approfondimenti: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20201005-1>

alle donne sono riservate meno offerte a livello lavorativo per il rischio di una eventuale maternità, allo stesso tempo vengono fatte enormi pressioni a livello sociale perché diventino madri. Il carico fisico e mentale e la distribuzione del lavoro domestico risultano ancora quasi completamente delegati alle donne così come la cura dei figli è ancora a dir poco iniqua: se prima questo rappresentava una realtà di segregazione tra le mura domestiche, ora, con un sempre maggiore ingresso delle donne nel mondo del lavoro, può portare ad un sovraccarico e ad un quotidiano sforzo di conciliazione tra vita familiare e vita lavorativa, che agli uomini non è richiesto.

La società in cui viviamo, a capitalismo avanzato e globale, si regge su dinamiche e gerarchie di potere e sfruttamento economico, politico e sociale ed è fortemente patriarcale ed androcentrica. Tale impostazione, si traduce, per quel che riguarda la concettualizzazione e la strutturazione identitaria e sociale dei generi, in una visione rigidamente binaria, che prevede e considera norma l'esistenza di due soli sessi e due soli generi, considerati opposti e complementari e, in quanto tali, completi solo se all'interno di una coppia eterosessuale. Tale prospettiva relega a devianza tutto ciò che sta al di fuori di tale polarizzazione, creando stereotipi, discriminazioni, legittimando violenze, alimentando sessismo e omolesbobitransfobia.

In aggiunta le asimmetrie e gli stereotipi legati al genere investono anche il campo emotivo, creando differenti aspettative di gestione, conoscenza, espressione del proprio mondo emozionale ed interiore a seconda del sesso assegnato alla nascita<sup>3</sup>: questo, indirizza, impedisce, castra la piena e sincera espressione di sé, nelle proprie sfumature emotive, e limita lo sviluppo di un linguaggio emotivo adatto a comunicare in modo rispettoso.

La società di oggi vede emergere vecchie e nuove istanze di riconoscimento da parte di molteplici identità di genere, orientamenti sessuali e relazionali, che fanno ancora fatica ad essere accolte e accettate.

Le evidenze e le esperienze in campo psicologico, educativo e sociale sottolineano come stereotipi e pregiudizi sessisti e omolesbobitransfobici siano appresi sin dai primi anni di vita, attraverso il processo di socializzazione, con cui si costruiscono le categorie di maschile e femminile. Mano a mano che queste visioni si consolidano, diventano più difficili da scardinare, e finiscono per legittimare, alimentare e riprodurre le discriminazioni e le violenze da cui derivano, naturalizzandole.

---

<sup>3</sup> Al momento della nascita viene assegnato il sesso maschile o femminile sulla base di criteri e misurazioni che tengono conto solo degli organi genitali. Tale concetto sarà meglio approfondito nel capitolo seguente.

Questo porta a vissuti strutturalmente, profondamente e dolorosamente differenti in base al genere assegnato alla nascita e all'identità di genere, che portano alcune categorie di persone ad avere, oltretutto meno accesso a servizi e professioni, ad avere possibilità e libertà personali e sesso-affettive limitate, subire una diversa morale, un pervasivo controllo dei corpi, sia per quanto riguarda i canoni estetici proposti, che riguardo alla dicotomia maternità/non maternità, e, non ultimo, a subire differenti forme di violenza e temere per la propria stessa vita.

Tutto questo è da leggersi in una prospettiva intersezionale per cui la questione legata al genere si intreccia con altre dimensioni dell'identità, *in primis* la classe e la razza, ma anche altre quali l'età o la disabilità, rendendo più complessa la gerarchia delle forme di oppressione ed aggravando le condizioni mano a mano che ci si allontana da ciò che viene considerato norma, l'uomo bianco, occidentale, ricco, cisgender, eterosessuale, abile. Per questo, probabilmente, avrà più accesso a determinati servizi o posizioni una donna bianca, di classe media, piuttosto che un uomo, immigrato e razzializzato<sup>4</sup>, ma allo stesso tempo quella donna vivrà violenze e oppressioni che nessun uomo subisce.

Se questo è, a grandi linee, il contesto in cui ancora oggi ci troviamo, in quanto persona e insegnante non può non essere mio interesse occuparmi delle questioni legate al genere, che hanno conseguenze così pervasive già nelle bambine e nei bambini in fase di crescita.

La scuola è una delle agenzie di socializzazione secondaria ed in quanto tale il suo presupposto è che cerchi di trasmettere valori, ruoli e strutture della società, seguendone l'evoluzione, in modo da riprodurre tale società e formare cittadini adatti a viverla, ma, attraverso la scelta di insegnanti impegnati ed attenti, può diventare anche fonte e agente di cambiamento, seminare idee, creare vissuti differenti, quantomeno nelle vite dei singoli individui che attraversano le scuole stesse.

Di qui la necessità, per chi si occupa di educazione a diversi livelli, di far emergere ed affrontare la dimensione legata al genere, per poter offrire alle giovani generazioni gli strumenti teorici e relazionali necessari per comprendere criticamente la realtà, per costruire la propria identità e per realizzare il proprio progetto di vita nel rispetto dell'altro da sé, e, non ultimo, per prevenire le violenze di genere.

---

<sup>4</sup> La razzializzazione è il processo attraverso cui un gruppo dominante attribuisce caratteristiche razziali, disumanizzanti e inferiorizzanti, a un gruppo dominato, attraverso forme di violenza diretta e/o istituzionale che producono una condizione di sfruttamento ed esclusione materiale e simbolica. La parola razzializzata/o ci consente di vedere come la razza, che non esiste biologicamente, serve a mantenere rapporti di potere. Definizione presa da: <http://www.razzismobruttastoria.net/progetti/le-parole-ci-mancano/razzializzazione/>

Ripensare ed ampliare i modelli e l'immaginario con cui sostenere la costruzione di identità di genere molteplici apre a nuove possibilità relazionali tra le persone. Inoltre, la scuola viene considerata una palestra per le relazioni, e gli alunni vi passano una quantità molto importante di tempo, proprio nei lunghi anni di formazione della propria identità: non si può fingere che all'interno delle scuole non siano riproposte discriminazioni sessiste o non si producano determinate dinamiche anche omolesbobitransfobiche, violente a vari livelli e in diversi modi. Affrontare e accogliere queste tematiche all'interno delle discussioni a scuola può far sentire riconosciuti i vissuti degli alunni, stimolarli a non arrendersi o rifuggire modalità relazionali non rispettose: dalle piccole gelosie o competizioni o esclusioni dai giochi dei più piccoli, alle diverse problematiche psicologiche e relazionali dell'adolescenza e dei primi rapporti d'amore.

Dare strumenti di consapevolezza e lavorare sulle relazioni e la conoscenza di sé può creare un clima più sereno, una consapevolezza sui propri (ed altrui) tempi e spazi, facilitare il riconoscimento di dinamiche di discriminazione o violenza anche al di fuori del contesto scolastico.

Ed è proprio questa potenzialità a motivare la spinta dietro questo lavoro di ricerca, che concentra l'attenzione sul *come* introdurre nelle scuole un'educazione attenta al genere ed alle sue varie dimensioni, provando ad argomentare i *perché* di tale scelta in un'ottica di superamento della visione binaria e stereotipata della realtà, per restituire e normalizzare la complessità e la diversità.

Nel mio vissuto personale, fin da bambina, e nella vita professionale ho vissuto o assistito a moltissimi episodi di discriminazione e violenza legati al genere o ad un'identità sessuale non conforme alla norma. Le esperienze vissute ed il contesto in cui viviamo hanno fatto maturare in me riflessioni ed una forte motivazione all'impegno contro tali discriminazioni, che non potrei non portare anche nel mio lavoro in classe. Pertanto, l'interesse privilegiato del presente elaborato risiede nell'analisi delle relazioni tra alcune pratiche, tra cui l'uso della letteratura per l'infanzia e la didattica laboratoriale, ed educazione ai generi e, quindi, nella costruzione di un quadro interpretativo delle forme e dei modi in cui potenziarle ed ampliarle. Tale interesse non si declina in una prospettiva sistemica, tesa ad una generalizzazione, si focalizza, piuttosto, su tentativi ed ipotesi entro cui l'educazione ai generi può realizzarsi, nel tentativo di coglierne la necessità, la complessità, le potenzialità, i limiti e la multidimensionalità.

Nella stesura del presente lavoro di tesi ho scelto di utilizzare l'espressione *ai generi* e non *di genere* per dare risalto alla molteplicità delle identità possibili e alla complessità della

questione, in una prospettiva che punta a superare quella binaria. Inoltre, ho scelto di utilizzare alcuni accorgimenti riguardo al linguaggio per renderlo il più inclusivo possibile, evitando di utilizzare il maschile sovraesteso attraverso il raddoppiamento della forma o l'uso del femminile generico; ove possibile e non ridondante ho scelto il termine *persona*, più neutro e inclusivo riguardo l'identità di genere delle dicotomie uomo/donna, bambino/bambina ecc.; infine, ho scelto di non utilizzare simboli quali *schwa* o asterischi.

La prima sezione costituisce un approfondimento teorico di alcuni concetti e nozioni relativi ai costrutti polisemici di identità, genere e sessualità, per meglio comprenderne la complessità, l'origine culturale e sociale e provare a decostruire la visione binaria ad essi associata. Nel secondo capitolo cercherò di chiarire l'importanza dell'introduzione di un'educazione attenta ai generi a scuola e alcune linee guida per renderla efficace. La terza sezione rappresenta la parte propositiva del presente lavoro, all'interno della quale vengono riportate dieci tra strategie e proposte pratiche, non sempre specificamente riconducibili al genere, ritenute utili per *fare* educazione ai generi nelle scuole. Infine, nell'ultimo capitolo, si descrive il progetto di ricerca-azione svolto durante l'ultimo anno di tirocinio universitario, attraverso il quale si è cercato di indagare le relazioni e l'efficacia in una prospettiva di genere dell'utilizzo di una letteratura attenta alle diversità legate al genere e agli stereotipi e di una didattica di tipo laboratoriale.

Nel corso di questa fase di studio ho potuto meglio comprendere la complessità di tali concetti, rafforzare convinzioni riguardanti la limitatezza del binarismo di genere, e trovare alcune fondamenta e strumenti per ampliare i miei orizzonti conoscitivi anche come insegnante.

I capitoli che seguono, quindi, vogliono essere una restituzione di questo lavoro attivo di ricerca, nella consapevolezza della dinamicità e continua evoluzione dei concetti presentati e della parzialità e limitatezza dello studio svolto, che rendono le prossime pagine una fotografia dello stato attuale delle conoscenze di chi scrive, non definitiva e, vista la vastità e la complessità degli argomenti trattati, in ogni caso embrionale. Questo rende il presente scritto l'espressione di un momento del mio percorso di formazione e conoscenza personale e professionale, la trasposizione nero su bianco di alcune idee, esperienze ed acquisizioni, che rappresentano, più che un punto di arrivo, un punto di inizio per future ricerche, tentativi, approfondimenti.

# CAPITOLO 1 - IDENTITÀ, GENERE E SESSUALITÀ

## 1.1 Il concetto di Identità

Con identità si può intendere l'insieme delle caratteristiche particolari e specifiche che rendono una persona unica, inconfondibile, "identica a se stessa". L'essere umano è in grado di percepirsi sia come soggetto che come oggetto, e la sua identità si costituisce attraverso un processo dinamico<sup>5</sup> lungo tutta la sua esistenza che prevede una continuità di identificazione, la percezione della propria unicità, ma anche della molteplicità dei ruoli assunti a seconda dei contesti: essa si costruisce per stadi successivi, reagisce di fronte ad avvenimenti, situazioni e contesti, e rappresenta un tentativo costante di mantenere elementi di stabilità in un flusso di cambiamento, attraverso continui adattamenti e riposizionamenti. L'identità si compone di una parte personale che comprende dati anagrafici, caratteristiche fisiche relative non solo al corpo, ma anche alla postura, ai gesti, il modo di camminare. Inoltre l'identità è costituita da una componente psicologica relativa alla percezione che ogni persona ha di sé, la consapevolezza costante di essere unico e differente dagli altri, la propria coscienza di esistere come persona anche in relazione con altri individui. Oltre a ciò il concetto di identità si struttura anche attorno ad altri aspetti, di natura interpersonale, che lo rendono complesso e multifaccettato, come per esempio la componente sociale, riguardante l'età, lo stato civile, la professione, l'appartenenza ad una certa classe sociale o i ruoli che l'individuo esercita; oppure la componente culturale, intesa come l'insieme dei riferimenti culturali, norme, tradizioni, credenze, valori, attraverso i quali una persona o un gruppo si definisce, si manifesta e desidera di essere riconosciuto.

Quindi, l'identità personale è quell'insieme di elementi che permette all'individuo di autodefinirsi, in un processo di riflessione di sé e su di sé, che va a sintetizzare le proprie autopercezioni in una operazione di autoattribuzione. L'identità sociale, invece, è la dimensione derivante dal rapporto con l'altro da sé, costituita dall'insieme di elementi che

---

<sup>5</sup> Il processo di formazione dell'identità si può distinguere in due componenti: una di identificazione e una di individuazione. Con la prima il soggetto si rifà alle figure rispetto alle quali si sente uguale e con le quali condivide alcuni caratteri; produce il senso di appartenenza a un'entità collettiva definita come noi (famiglia, patria, gruppo di pari, comunità locale, nazione fino ad arrivare al limite all'intera umanità). Con la componente di individuazione il soggetto fa riferimento alle caratteristiche che lo distinguono dagli altri, sia dagli altri gruppi a cui non appartiene (e, in questo senso, ogni identificazione/inclusione implica un'individuazione/esclusione), sia dagli altri membri del gruppo rispetto ai quali il soggetto si distingue per le proprie caratteristiche fisiche e morali e per una propria storia individuale (biografia) che è sua e di nessun altro.

permette ad altri di definire l'individuo, di avere un insieme di criteri per categorizzare socialmente il singolo o un gruppo e di collocarli nello schema societario. Dunque l'identità sociale è prevalentemente il risultato di una attribuzione da parte di altri individui o gruppi della società. Tutte noi ricopriamo diversi ruoli nel corso della nostra vita, a seconda del contesto e delle persone con cui ci relazioniamo: l'identità quindi ha una dimensione contestuale e relazionale, varia a seconda dell'incontro con altre identità, della tipologia di relazioni che instauriamo, di cui costituiamo parte attiva.

Per questo si può dire che ogni persona ha un'identità unica e multipla allo stesso tempo, che rappresenta la sintesi delle proprie autopercezioni in rapporto dialettico con i rimandi da parte del mondo esterno.

## 2.2 L'identità sessuale

All'incrocio tra l'aspetto biologico-fisico, quello psicologico e sociale, si trova la componente sessuale dell'identità. All'interno del nostro sistema socio-culturale, profondamente patriarcale, sono previsti due soli sessi, che si escludono mutualmente, definiti sulla base dei caratteri sessuali primari, vale a dire gli organi genitali visibili alla nascita: se il neonato nasce con un pene, sarà riconosciuto e socializzato come maschio, se ha una vagina sarà riconosciuta e socializzata come femmina. A questa visione dicotomica se ne accompagna un'altra che prevede, sulla base del sesso assegnato alla nascita, due sole identità di genere possibili: uomo o donna, anch'esse assegnate alla nascita, cui vengono attribuiti ruoli, caratteristiche e propensioni differenti. Tale prospettiva viene definita come *binarismo di genere* e porta a considerare *normale* questa dualità tra maschile e femminile e *deviante* o *eccezionale* chi non vi rientra.

In realtà anche la componente sessuale dell'identità è caratterizzata da una molteplicità di possibilità che vanno oltre il binarismo di genere, e risulta essere un complesso insieme di elementi differenti, ma interdipendenti tra loro:

1. *Chi è una persona a livello biologico*: il bagaglio genetico, cromosomico, che porta allo sviluppo dei genitali e dei caratteri sessuali secondari, come per esempio la voce, il tipo di pelle, ma anche l'assetto ormonale di una persona. (*il sesso biologico*): il sesso non è definito, quindi, dai soli organi genitali.
2. *A quale genere sente di appartenere*: la componente psicologica che riguarda il processo di individuazione e affermazione della propria identità e personalità (*l'identità di genere*). Essa è il senso intimo e soggettivo di appartenere o meno ad un sesso assegnato alla nascita, anche in relazione alla rispondenza che si sente rispetto al peso, ai ruoli e alla

costruzione sociale relativa al sesso assegnato. Rispetto all'identità di genere si possono individuare due macro-categorie, quella di *CIS-gender*, la cui identità è in linea con il proprio corpo e con il modo in cui la società vede quel corpo, con la socializzazione, i ruoli e le aspettative legate ai propri caratteri sessuali primari; e *TRANS-gender*, un altro termine ombrello<sup>6</sup> che racchiude le persone che percepiscono un'incongruenza tra il sesso/genere assegnato alla nascita e la propria identità di genere e/o ruolo di genere atteso.

3. *Come una persona esprime il proprio genere*: All'aspetto biologico si sovrappone la componente sociale e culturale: è dalla società in senso lato, soprattutto dalla famiglia, che acquisiamo atteggiamenti, idee, stereotipi di genere, valori e tabù che variano nello spazio e nel tempo (*ruoli ed espressione di genere*).

4. *Da chi è attratta e con chi sviluppa relazioni*: l'orientamento sessuale e relazionale.

Un altro modo di presentare questi aspetti è suddividerli nelle macro-categorie sesso, genere e sessualità, definendo e sottolineando differenze e relazioni che tra essi intercorrono.

Ognuno di queste dimensioni ha una propria complessità, e il loro insieme dipinge un ritratto multifaccettato della nostra identità sessuale, che molto spesso cambia nel tempo, con la crescita e con il nostro continuo relazionarci al mondo. Sesso, sessualità e genere sono in una relazione di reciproca interdipendenza, poiché il nostro sesso biologico è parte della nostra consapevolezza di genere ed influisce su di essa, ma anche della nostra sessualità, la quale a sua volta influenzerà la nostra percezione di genere. Nel volume *How to understand your Gender* (2018), Alex Iantaffi e Meg-John Barker per rendere meglio l'idea invitano a pensare a questi tre concetti come parti di una famiglia: ognuno di loro è autonomo, ma hanno importanti relazioni tra loro.

Nelle pagine che seguono verranno approfonditi questi tre aspetti dell'identità sessuale, per meglio comprenderne le complessità.

## **Sesso**

Come abbiamo visto, alla nascita ci vengono assegnati un sesso e un'identità di genere, cui corrisponderà una socializzazione differente. In realtà esiste una molteplicità di varietà fisiche "intermedie", più o meno visibili alla nascita, che possono definire una "terza opzione", quella che può essere inserita sotto il termine ombrello di Intersessualità.

---

<sup>6</sup> Verrà meglio approfondito nel paragrafo "Identità di genere" che segue.

L'intersessualità, o diversità di sviluppo sessuale (DSD), interessa le persone che nascono con una anatomia sessuale, intesa come organi genitali esterni, riproduttiva, intesa come organi interni e/o cromosomica che non può rientrare chiaramente nelle categorie di “maschio” o “femmina”<sup>7</sup>. È molto difficile comprendere realmente il nostro “sesso”, perché esso non è costituito solo ed esclusivamente dai caratteri sessuali primari, quindi dagli organi genitali, ma anche da una complessa struttura interna a livello di organi e ormonale che in alcuni casi non è ri(con)ducibile nettamente, se non attraverso una forzatura o un'operazione chirurgica, a nessuna delle due categorie.

La nostra società è ancora caratterizzata da una visione rigidamente binaria. Questo comporta che quando l'intersessualità si manifesta negli organi genitali esterni, viene ricondotta in maniera arbitraria, spesso chirurgica da medici e genitori, e fatta “rientrare nei binari”. Questa pratica, ancora molto comune, di ricorrere alla chirurgia e alla medicalizzazione per far rientrare in una delle due categorie variazioni che non mettono a rischio la salute della persona, spesso sono irreversibili e possono causare gravi e permanenti conseguenze come incontinenza, infertilità, perdita di sensibilità e disagio psichico.

Per questo si può definire l'aspetto biologico come “*sesso assegnato alla nascita*” sulla base dei caratteri sessuali primari, cui consegue un *genere assegnato alla nascita*<sup>8</sup>, inteso come il tipo di socializzazione che la persona in fase di crescita andrà a ricevere, la modalità con cui l'altro da sé vi si relazionerà, comunicherà, si creerà aspettative e manifesterà la congruenza o meno a tali aspettative. In altre parole, come veniamo categorizzati da altri alla nascita influenzerà ed avrà un peso sulla nostra identità, ma potrà non coincidere con l'identità di genere e sessuale che sentiremo e sceglieremo in futuro.

## **Genere**

Il genere può essere definito come un costrutto multifaccettato che descrive le aspettative legate al genere assegnato alla nascita in una determinata cultura, collocata nello spazio e in un determinato tempo storico, ed ha a che fare con la propria identità, i ruoli, il modo in cui esprimiamo la nostra appartenenza di genere e il modo in cui facciamo esperienza del nostro genere. Come si è anticipato, la nostra cultura si struttura sul binarismo di genere, ma le

---

<sup>7</sup> Iantaffi A., Barker M-J, (2018) *How to understand your gender*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers

<sup>8</sup> In realtà già prima della nascita

identità di genere sono molteplici e vanno oltre tale dicotomia.

Nelle pagine che seguono verrà ulteriormente approfondito questo concetto, presentandone caratteristiche e dimensioni.

## **Sessualità**

La sessualità, brevemente, è l'insieme di desiderio, attrazione, comportamento e identità che descrive come le persone, in quanto esseri sessuati, si relazionano alle altre.

L'attrazione verso l'altra può essere di natura più strettamente fisica, ma anche romantica, emozionale o finanche spirituale: l'incrocio di questi aspetti definisce l'orientamento sessuale e relazionale che può coincidere, come nel caso di una persona eterosessuale, attratta dall'altro sesso sia a livello fisico, che romantico-relazionale, oppure può non coincidere, e prevedere un'attrazione fisica per diversi generi, ma romantica solo per uno o alcuni o viceversa, in una serie infinita di combinazioni.

Nella nostra società siamo portati a pensare che la norma sia avere un orientamento eterosessuale, intrattenere relazioni monogame che portano al matrimonio e alla famiglia mononucleare e generativa. Questa prospettiva viene definita *eteronormatività*, e va a completare il quadro binario: nasciamo con uno dei due sessi, abbiamo una delle due identità di genere e in futuro ricopriremo un ruolo, quello matrimoniale di moglie o marito.

In realtà, come per le identità di genere, anche gli orientamenti sessuali sono sempre più vari, aumentano all'aumentare della consapevolezza e del riconoscimento individuale e collettivo della sessualità di ognuna di noi. I più noti<sup>9</sup>, oltre l'eterosessualità e l'omosessualità, sono la bisessualità (termine ombrello), l'attrazione fisica anche verso il proprio sesso e verso più generi; la pansessualità, l'attrazione verso un individuo a prescindere dal sesso o dal genere, e l'asessualità, l'assenza di attrazione sessuale verso le altre persone. Allo stesso modo, a seconda dell'attrazione relazionale che sentono, le persone possono scegliere di definirsi come biromantiche, se hanno spinta a creare relazioni sesso-affettive con più generi, panromantiche, aromantiche ecc, . Un ultimo aspetto riguarda il tipo di relazione sesso-affettiva che una persona può scegliere di intrattenere. Come già anticipato, per essere riconosciute dalla società le relazioni devono coincidere o ricalcare la relazione eterosessuale ed eteronormata, in altre parole la coppia monogamica, mononucleare, che convive o si sposa, ma esistono differenti tipi di relazione che una persona può scegliere di vivere, non

---

<sup>9</sup> Degli altri non viene fatta menzione solo per questioni di spazio, poiché l'elenco è vasto e in continua ridefinizione.

necessariamente di tipo monogamico come, per esempio, relazioni di tipo poliamoroso che stanno vivendo un momento di diffusione e riconoscimento.

### 1.3 Genere: un costrutto multidimensionale e bio-psico-sociale

*A proposito di genere. O meglio, di generi.  
Genere come sguardo sul mondo.  
Genere come costruzione sociale.  
Genere come  
dispositivo di potere, posizionamenti,  
gerarchie, alterità.  
Genere come produttore di  
identità, gabbie, confini e opportunità.  
Generi dai confini più o meno sfumati.  
Generi in  
dialogo<sup>10</sup>.*

Cosa si intende esattamente con genere?

Mentre, come abbiamo visto, il sesso è un complesso assetto di elementi interni ed esteriori, il genere è un costrutto che indica l'identità, l'insieme di fatti sociali, culturali e psicologici, i ruoli e le aspettative sociali, il modo in cui la propria identità viene esperita ed espressa: le persone sviluppano la propria identità di genere fin dai primi anni di vita, ma essa è un costrutto non fisso, dinamico, che può cambiare nel corso della propria esistenza.

Il concetto di genere varia nel tempo storico, nello spazio e nelle varie culture. Esso non è costituito solo dalla percezione e dalle aspettative che la società ha di un individuo, ma anche dalla percezione che la persona ha di sé, da quanto sente di corrispondere a quei ruoli ed aspettative e quanto esse gli corrispondano<sup>11</sup> o meno. In altre parole, ha a che fare anche con la propria identità ed esperienza di genere: per questo può essere definito come un costrutto bio-psico-sociale, un mix situato nel tempo e nello spazio che deriva dall'incrocio della nostra biologia, psicologia i rimandi del mondo che ci circonda.

Bambini e bambine imparano molto presto che cosa ci si aspetta da loro in base al sesso

---

<sup>10</sup>Abbatecola, E., Fanlo Cortes I., Stagi L. *A proposito di generi. Lgbti, queer, maschilità, femminismi e altri confini*, inserito nella rivista *About Gender*, editoriale.

<sup>11</sup>Iantaffi, Barker, *ibid*

assegnato alla nascita, ciò che ci si aspetta gli piaccia, che facciano e questo, attraverso rinforzi ricevuti o meno dalle figure di riferimento, influenzerà le competenze che acquisiranno e le opportunità che saranno disponibili per loro: più calibriamo i nostri comportamenti, il tono della voce, il modo in cui ci muoviamo o rispondiamo alle situazioni a seconda dell'educazione e sulla base delle aspettative altrui, più queste modalità entreranno a far parte di noi, del nostro corpo e del nostro cervello, fino a sembrare naturali. Se un bambino o una bambina sono incoraggiati a praticare determinati sport, a giocare o meno a determinati giochi, svilupperanno maggiormente determinate caratteristiche fisiche o connessioni neurali anziché altre, affinché tali attività possano essere ricordate e migliorate nel tempo. Al contempo la propria esperienza e coscienza di genere possono influire sulla società: per esempio i movimenti femministi, o i movimenti LGBTQQIP2SAA+<sup>12</sup>, avanzano istanze, ampliano immaginari, mettono in discussione la società, anche a livello strutturale, ed hanno contribuito e tutt'ora contribuiscono ad ampliare e far riconoscere una sempre maggior varietà di identità, modi di vivere il proprio genere e la propria identità sessuale. È da queste connessioni tra varie componenti, uniche per ogni persona, che nasce la propria esperienza di genere, ed è per questo che si definisce il genere come un costrutto biopsicosociale (Iantaffi, Barker 2018).

Come accennato in precedenza, inoltre, il genere si compone di differenti aspetti, che verranno presentati nei prossimi sottoparagrafi.

## **Identità di genere**

Come già anticipato, la nostra identità è il senso profondo di chi siamo in relazione al mondo che ci circonda, e si costituisce da differenti aspetti come la lingua, le origini, l'etnicità, il momento storico, la classe, la condizione socio-economica e l'esperienza che ognuna di noi fa di tutti questi elementi interconnessi. Bambini e bambine iniziano a definire la propria identità quando avviene la separazione dalle figure di cura, e in seguito dalle altre persone che le circondano: è un processo di definizione per affermazione di sé e distinzione dal e dell'altro da sé.

L'identità di genere è il senso di sé in relazione all'idea di genere che ha la società in cui nasciamo, un definirsi a seconda della (cor)rispondenza o meno a quelle idee, di come le altre

---

<sup>12</sup> La sigla della comunità non cis e non eterosessuale è in continuo divenire ed arricchimento, mano a mano che aumentano le identità sessuali riconosciute. Nello specifico questa sigla, che ho trovato la più completa e comprensiva significa: Gay, lesbian, bisexual, transgender, queer, questioning, intersexual, pansexual, 2 spirits, agender, asexual e oltre.

persone si relazionano a noi: se ci si sente a proprio agio e si corrisponde a quell'idea, ci si definirà come maschi/uomini o femmine/donne cisgender, per cui il sesso assegnato alla nascita corrisponderà all'idea che la società, in quel momento storico e all'interno di quella data cultura ha di ciò che sia e significhi essere uomini o donne. Questo processo di identificazione, avvenendo in età molto giovane, può essere vissuto in maniera molto serena e naturale da alcune persone, ma non da tutte, per questo si parla di *privilegio cisgender* (Iantaffi, Barker 2018).

Una persona può sentire la propria identità intimamente diversa da ciò che per cultura le viene attribuito in virtù della componente biologica e quando si verifica questo disallineamento tra sesso e genere assegnati alla nascita e senso profondo di sé, la propria non corrispondenza alle idee e alle aspettative binarie della società può declinarsi in una delle diverse *identità di genere sentite*<sup>13</sup> disponibili nel presente momento storico all'interno della nostra cultura. Per nominarne alcune:

- TRANSgender (termine ombrello): persone la cui identità di genere non coincide con il sesso assegnato alla nascita oppure con il genere assegnato: comprende al proprio interno sia le persone non binarie che le persone trans cosiddette binarie.
- Donna/Uomo Trans: sono persone che si identificano in maniera transitoria o persistente nel genere diverso da quello assegnato loro alla nascita.
- Queer<sup>14</sup> (termine ombrello): sono persone non eterosessuali e/o non cisgender che rifiutano, oltreché il binarismo di genere, l'eteronormatività e gli stereotipi ad essi legati, anche qualsiasi etichetta riguardante la propria identità di genere ed il proprio orientamento sessuale, considerandole limitanti e costrittive. Costituisce un posizionamento politico oltreché di (non)definizione identitaria.
- Identità Non Binaria: termine ombrello che racchiude numerose identità di genere<sup>15</sup>. La persona non binaria è una persona la cui identità di genere non coincide con il maschile o il femminile, che rifiuta la dicotomia m/f, che si identifica con "altro", al di fuori dai binari normalmente concepiti per il genere, o come un "altro" tipo di donna o di uomo.

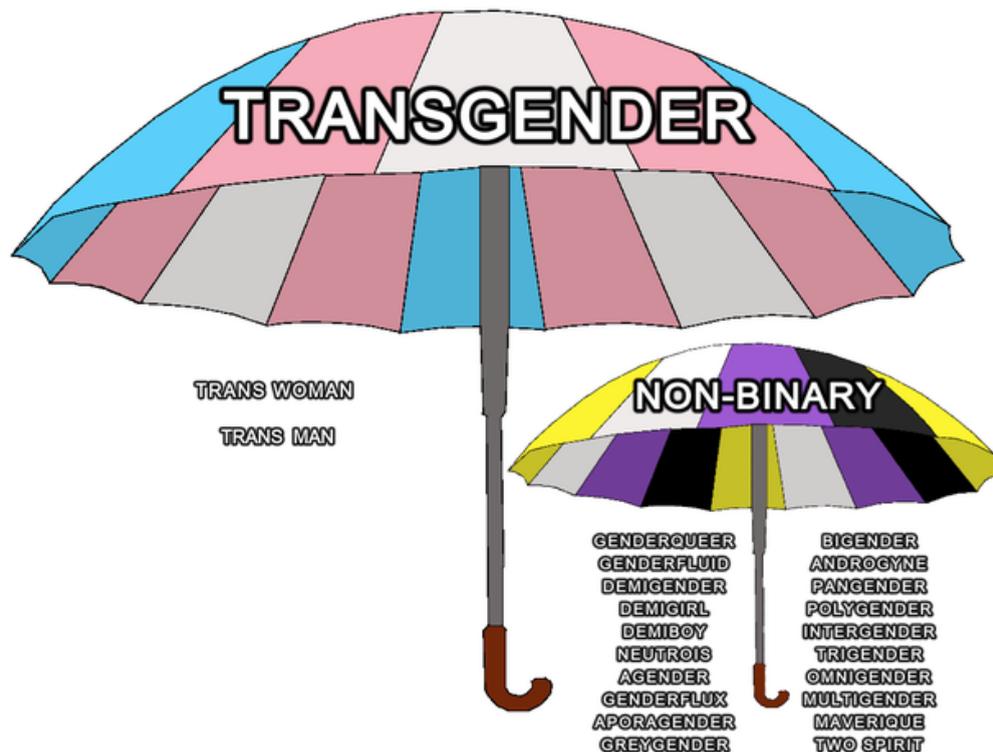
---

<sup>13</sup> Questa dicitura rimarca la differenza tra l'identità di genere attribuita da altri sulla base degli organi genitali esterni e l'identità di genere in cui, invece, ci si riconosce e ci si autoattribuisce.

<sup>14</sup> Dall'inglese, letteralmente significa <<strano, eccentrico>>, forse correlato al termine tedesco *quer* <<di traverso, in diagonale>>, ed era utilizzato in maniera dispregiativa come insulto omofobo.

<sup>15</sup> Ad esempio le persone gender neutral, quelle gender fluid...

- Genderfluid: persona che vive il genere in maniera fluida nel corso del tempo, come alternanza tra differenti identità.
- Agender: persone che si definiscono senza genere, poiché non riconoscono e credono sia da superare del tutto il concetto di genere<sup>16</sup>.



## Espressione di genere

L'espressione di genere è il modo in cui esprimiamo, riflettiamo, "performiamo" la nostra identità di genere nella società. Essa ha a che fare con il modo in cui ci muoviamo, ci presentiamo, camminiamo, parliamo, il tono di voce e il linguaggio che usiamo, il modo in cui una persona si veste, e il modo in cui si interagisce con le altre persone, per questo sono compresi nell'espressione di genere anche i ruoli che si assumono o meno (vedi sottoparagrafo successivo).

Fanno altresì parte del modo in cui viene espresso il genere il linguaggio del corpo, determinate abitudini, anche riguardanti le modalità con cui ci si prende o meno cura del proprio corpo o della propria salute in generale. A parlare di noi, nella nostra società, è prima

<sup>16</sup> <https://progettogenderqueer.blog/>

di tutto il corpo, con i suoi abiti, i movimenti, il tono di voce: essi rappresentano marcatori sociali che dicono molto su ognuna di noi, su “chi siamo”, a prescindere da come ci sentiamo realmente o dalla nostra intenzione o meno di comunicare. I significati attribuiti ai corpi hanno una matrice fortemente culturale e sociale, rafforzata dalla scienza positivista, che ha differenziato tali corpi misurandoli, medicalizzandoli, classificandoli, creando, anche in questo campo, “norme” arbitrarie. Anche il corpo, come il genere, quindi, è una costruzione sociale, che attribuisce un senso biologico alle differenze. L’espressione di genere non coincide necessariamente con l’identità di genere sentita e può assumere diverse forme.

## **Ruoli di genere**

Essendo il genere il prodotto di un processo di costruzione socio-culturale, i ruoli di genere rappresentano una serie di ruoli sociali, norme riguardanti il comportamento, gli atteggiamenti, le caratteristiche, le modalità relazionali considerati adatti ed attesi dalle persone a seconda che vengano assegnate maschio o femmina alla nascita. I ruoli di genere si sviluppano anch’essi in un preciso contesto socio-culturale, e cambiano con esso, e ogni persona, a seconda del contesto in cui si trova ad agire ed interagire, assumerà un ruolo più o meno conforme al genere assegnatole.

Nella nostra società i ruoli sono divisi e distinti tra uomini e donne<sup>17</sup>: ai primi vengono proposti ruoli attivi, forti, eroici, si prevedono determinate caratteristiche per il ruolo del padre, del marito, del figlio, amico, fratello, del lavoratore ecc. tendenzialmente connessi con il potere, la razionalità, la decisione, il ricevere, la soddisfazione dei propri bisogni; alle seconde sono proposti ruoli di cura, accondiscendenti, passivi, salvifici e sensibili e vengono previste specifiche modalità su come essere madre, figlia, moglie, amica, sorella, lavoratrice, ecc. tendenzialmente volte al sacrificio, alla cura, all’abnegazione, alla rinuncia, al “dare”.

Il binarismo di genere crea, quindi, ruoli binari, sovrapponendosi ad altri dualismi/binarismi quali: privato (donna)/pubblico (uomo); emotività/ragione; natura/cultura; corpo/mente; interiorità/esteriorità; disordine/ordine; impuro/puro...Questa associazione binaria porta ad aspettative e competenze attese differenti per uomini e donne, per esempio queste ultime, associate al corpo, all’irrazionalità, all’emotività, vengono molto spesso definite amorali e viene costantemente richiesta loro una attenzione esagerata all’estetica<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Utilizzo volutamente i termini relativi a tali costrutti per sottolineare che tali identità si costituiscono anche attraverso questa serie di ruoli ed attese sociali, che possono essere (nel nostro attuale contesto) più o meno accettati e condivisi.

<sup>18</sup> Barker M-J, Scheele J., (2022), “*Gender - Una storia per immagini*”, Roma: Fandango libri (*Graphic novel*)

Questa prospettiva fortemente polarizzata porta, oltretutto a generare stereotipi di genere, di cui si parlerà in seguito, all'idea della complementarità dei generi e quindi dei loro ruoli, alla base dell'eteronormatività e dell'idea dell'amore romantico, per cui l'eterosessualità che si esprime in una relazione matrimoniale di coppia, monogama e generativa costituiscono la norma, presentata come "naturale", mentre chi non rientra in questo paradigma viene discriminato<sup>19</sup>.

Questi ruoli e le differenziazioni che ne conseguono hanno avuto origine dall'interpretazione forzata e ricondotta a generalizzazione di alcuni elementi, che hanno variamente interagito tra loro: la differenziazione biologica tra i corpi considerati maschili e femminili, che andrebbero a giustificare le differenti norme, gli obblighi e le funzioni ad essi attribuite; differenze nella sessualità di maschi e femmine, che attribuiscono un ruolo attivo, di necessità e di impulso all'uomo e un ruolo passivo, meno intenso e votato al sacrificio alle donne e disciplinano il comportamento sessuale delle persone e forniscono la base della stigmatizzazione di comportamenti (consensuali) non conformi a tali ruoli, compreso un orientamento non eterosessuale; le prescrizioni religiose che, a prescindere dal tipo di religione, tendono a differenziare i ruoli ed i comportamenti tra uomini e donne, destinando a queste ultime un ruolo di subordinate; la divisione economica del lavoro, che ha assegnato agli uomini il ruolo di lavoratori retribuiti extradomestici e alle donne quello di lavoratrici non retribuite relegate all'ambito domestico<sup>20</sup>.

### **Esperienza di genere**

Rappresenta il proprio vissuto quotidiano riguardo al genere, all'interno del quale si incrociano, manifestano ed interagiscono differenti elementi in maniera intersezionale. La nostra esperienza concerne come ci percepiamo, come veniamo percepiti dalle altre persone, le esperienze che viviamo in ogni campo della nostra vita in relazione al rapporto tra l'identità di genere che ci è stata assegnata e quella sentita.

Ogni persona farà esperienza di una certa educazione e socializzazione che la porterà a vivere o essere privata di determinate esperienze; verrà più o meno rinforzata e sostenuta nei suoi interessi, nelle sue propensioni, nei suoi comportamenti, nella sua emotività, nel suo percorso di studi, nella sua possibilità e libertà di scelta; avrà più o meno accesso a determinate

---

<sup>19</sup> *ibid*

<sup>20</sup>[https://www.treccani.it/enciclopedia/ruoli-maschili-e-femminili\\_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/ruoli-maschili-e-femminili_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/)

professioni nel suo futuro lavorativo; si sentirà più o meno sicura di muoversi nel mondo a causa del rischio più o meno elevato di subire violenza. La personale esperienza di genere che ognuna vive nel corso della sua esistenza può validare o invalidare la propria identità ed espressione di genere e i ruoli di genere che vengono assunti (Iantaffi, Barker 2018); è differente per ognuna di noi e si intersecherà e sarà influenzata da altri aspetti della nostra identità a seconda del nostro posizionamento situato nel mondo<sup>21</sup>.

Per concludere, le norme e le aspettative sociali plasmano la nostra identità di genere ancora prima della nostra nascita: la società si relaziona a noi in maniera differente a seconda del sesso e del genere a noi assegnato alla nascita, e questo influenza la nostra esperienza di genere, la quale a sua volta ha effetti sui nostri corpi e sui nostri cervelli, poiché ci porta a memorizzare, migliorare, acquisire determinate competenze e modalità di comportamento, linguaggio e azione e a non acquisirne altre (Barker, Scheele 2022).

### **Performatività ed Intersezionalità**

Il genere è un costrutto che viene performato da ognuna di noi nell'interazione con le altre persone; è una risultante di una serie di azioni e routine della nostra quotidianità, con un ruolo primario nella vita delle persone, poiché coinvolge ogni azione e scelta, dall'andare in bagno allo sport che si pratica, dal percorso di studi al lavoro, da come le persone si relazionano a noi, ci prendono o meno sul serio, dallo spazio che occupiamo, ma molto di rado siamo consapevoli di come le mettiamo in pratica. (Barker, Scheele 2022).

A questo proposito la filosofa Judith Butler negli anni '90 elabora la controversa teoria della *performatività del genere*<sup>22</sup>, secondo cui il nostro genere si costituirebbe e diventerebbe realtà nella reiterazione ritualistica di determinati comportamenti ed espressioni, di queste azioni performative<sup>23</sup>, e non sarebbe, quindi, una identità aprioristica ed intrinseca da cui tali azioni ed espressioni derivano (Barker, Scheele 2022)<sup>24</sup>. L'autrice mette, inoltre in discussione la tradizionale distinzione tra sesso/biologia/dato naturale e genere/cultura, sostenendo che entrambe le componenti siano prodotti storici e culturali e non dati preesistenti, prodotti da

---

<sup>21</sup> Sul concetto di Intersezionalità si rimanda al paragrafo successivo.

<sup>22</sup> Questo concetto compare per la prima volta in *Gender Trouble* (1990)

<sup>23</sup> Concetto mutuato dalla linguistica, in cui le azioni performative sono azioni in cui il soggetto compie ciò che dichiara e di conseguenza produce, attraverso la dichiarazione stessa, un fatto reale.

<sup>24</sup> Quest'idea di genere ha portato Butler a teorizzare il superamento del concetto stesso di genere, alla base della teoria Queer.

quelle norme che contribuiscono a rinforzare e produrre, arrivando a mettere in discussione anche la naturalità dell'eterosessualità.

Concludo questa introduzione al concetto di genere presentando un'ultima, fondamentale, dimensione ad esso relativa, che sottolinea la complessità sia del costrutto in sé sia di come esso venga esperito dalle singole soggettività in relazione tra loro. Mi riferisco al concetto di *Intersezionalità di genere*, teorizzato dalla giurista, attivista e femminista Kimberlé Crenshaw. Secondo questa prospettiva il genere è intrecciato con tutta un'altra serie di aspetti dell'esistenza di ogni persona quali razza, classe, età, (dis)abilità, corrispondenti ad altrettanti sistemi di potere che vanno ad affiancare quello di tipo patriarcale che fa da sfondo alla questione di genere. Da questa prospettiva appare chiaro come le opzioni di genere a disposizione cambino a seconda della posizione intersezionale di una persona, e questo influirà fortemente sull'esperienza che quella persona avrà rispetto al proprio genere.

Questo sistema di intersezioni si basa sull'incrocio di una serie di differenti identità sociali in ognuna di noi, che porta una gerarchia intrecciata di privilegi o privazioni ed oppressioni. Questa gerarchia vede in alto i maschi cisgender eterosessuali, bianchi, abili e con disponibilità di capitale, che possono godere del privilegio di essere considerati *norma* all'interno del sistema socio-economico e politico di tipo capitalista e patriarcale, in cui tendenzialmente detengono il potere, e a scalare tutte le altre persone, la cui oppressione aumenta e si complica in maniera direttamente proporzionale all'allontanamento da tale norma: più ci si allontana da quella norma, meno privilegi si hanno, più si è oppressi e oggetto di discriminazione in maniera pervasiva.

Per fare qualche esempio pratico, senza banalizzare in alcun modo la questione, le donne bianche eterosessuali ed abili sono già molto distanti dalla "norma", e come tali sono costantemente oggetto di discriminazione e spesso subiscono violenza, ma quando cambia anche solo uno di quegli elementi, la discriminazione aumenta in maniera esponenziale in ogni campo e i privilegi, intesi anche solo banalmente come preoccupazioni più o meno presenti nei propri pensieri, aumentano.

*<<Il problema del genere è che prescrive come dovremmo essere invece di riconoscere come siamo. Immaginate quanto saremmo più felici, quanto ci sentiremmo più liberi di essere chi siamo veramente, senza il peso delle aspettative legate al genere>><sup>25</sup>.*

---

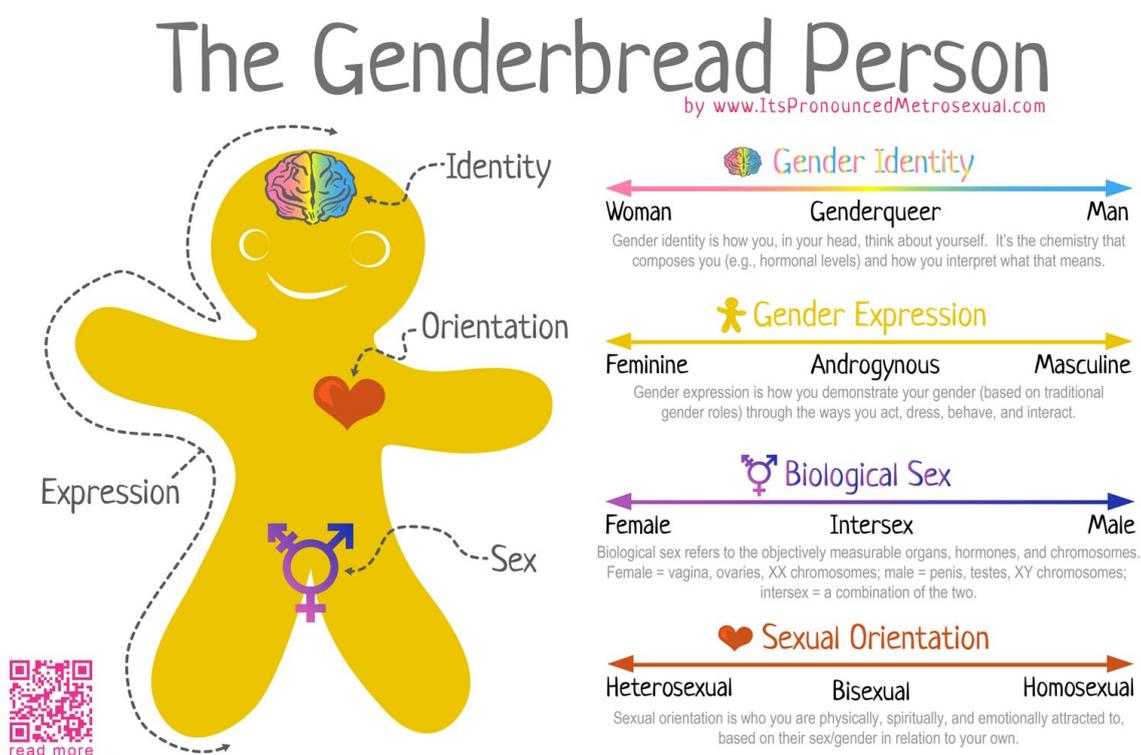
<sup>25</sup> Ngozi Adichie C., (2015), *Dovremmo essere tutti femministi*, Einaudi, p.27

## 1.4 Il genere attraverso le immagini

Esistono differenti trasposizioni grafiche dei concetti sopra elencati che possono fornire una visione d'insieme più immediata senza essere banali.

Fino a qualche tempo fa il genere era visto come uno spettro con agli estremi due polarità, quella maschile e quella femminile. Con il tempo si sono riconosciuti i limiti di tale visione, che, in un modo o nell'altro, poneva le identità uomo/donna, spesso in maniera stereotipata, al termine e agli opposti di un continuum oltre il quale non si poteva andare e dentro cui alcune persone non potevano o non sentivano di voler rientrare.

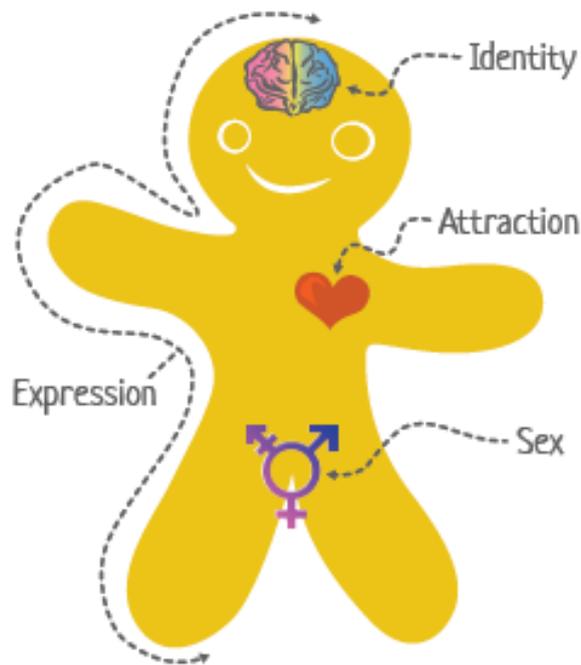
Un esempio può essere la prima versione della genderbread person (foto sotto) in cui vengono collocate le diverse componenti dell'identità sessuale in altrettanti differenti punti del corpo, mentre sulla destra sono riportati i relativi spettri, con agli estremi uomo/donna per l'identità di genere, maschio/femmina per il sesso biologico, eterosessuale/omosessuale per l'orientamento sessuale, e mascolino/femminile per quanto riguarda l'espressione<sup>26</sup>.



<sup>26</sup> <https://www.genderbread.org/resource/genderbread-person-v1>

Con il procedere del dibattito nel tempo, gli spettri sono stati sostituiti da *continua*, per sottolineare come, a seconda anche del momento, in una sola persona possano essere presenti contemporaneamente differenti componenti. Vengono introdotti i concetti di *womaness/maleness* (che si possono tradurre letteralmente con maschilità/donnità) e *femaleness/maleness* per quanto riguarda il sesso biologico. In aggiunta è stata inserita in maniera esplicita la dicitura di sesso assegnato alla nascita, e sono state distinte la componente sessuale e quella relazionale e affettiva.

## The Genderbread Person v4 by its pronounced METROsexual owner



⊖ means a lack of what's on the right side

 Gender Identity

⊖ → Woman-ness  
⊖ → Man-ness

 Gender Expression

⊖ → Femininity  
⊖ → Masculinity

 Anatomical Sex

⊖ → Female-ness  
⊖ → Male-ness

Identity ≠ Expression ≠ Sex  
Gender ≠ Sexual Orientation

Sex Assigned At Birth  
 Female  Intersex  Male

 Sexually Attracted to... and/or (a/o)

⊖ → Women a/o Feminine a/o Female People  
⊖ → Men a/o Masculine a/o Male People

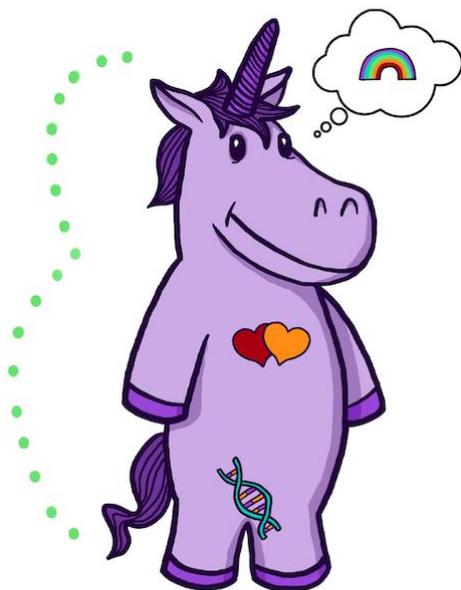
 Romantically Attracted to...

⊖ → Women a/o Feminine a/o Female People  
⊖ → Men a/o Masculine a/o Male People

Un'infografica elaborata da studenti trans dell'università di Omaha, aggiunge ai due continui della genderbread person un'ulteriore continuum per uscire dal binarismo e dare spazio e collocazione a chi non vi si riconosce. L'omino stilizzato viene sostituito con un unicorno, disegnando il *gender unicorn*.

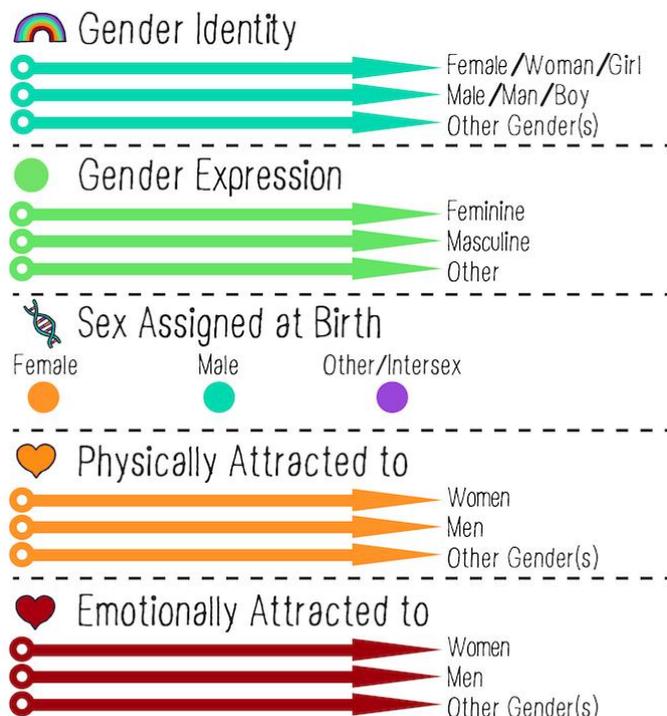
# The Gender Unicorn

Graphic by:  
**TSER**  
Trans Student Educational Resources



To learn more, go to:  
[www.transstudent.org/gender](http://www.transstudent.org/gender)

Design by Landyn Pan and Anna Moore



## La Gender wheel

Un'ultima elaborazione incontrata durante la ricerca, molto interessante e chiara, ma che allo stesso tempo rende molto bene la complessità dell'argomento, è stata quella proposta da Maya Gonzalez: la *Gender wheel*<sup>27</sup>, la ruota del genere.

L'autrice è una artista, educatrice, ricercatrice ed attivista queer chicana<sup>28</sup> per i diritti umani ed ha creato diverso materiale a scopo divulgativo e didattico, pensato per parlare di generi ai bambini e per formare e sensibilizzare le persone adulte. La prospettiva da cui muove il suo

<sup>27</sup> Gonzalez M.C., (2017), *The Gender Wheel*, San Francisco: Reflection Press

<sup>28</sup> Identità scelta dalle persone di origine messicana residenti negli Stati Uniti.

pensiero è definita da lei stessa come basata sulla natura, decolonizzata, olistica, basata sulla circolarità e la ciclicità<sup>29</sup> e particolarmente attenta alla questione dei pronomi scelti dalle persone.

Il pensiero che sta dietro alla ruota dei generi si compone, proprio in tale prospettiva, di una parte rivendicativa, in cui invita a riappropriarsi di ciò che è stato rimosso, come la naturalità della diversità, o invitando al recupero a livello culturale e storico di ciò che è stato eliminato; di una parte in cui si nominano le conseguenze dell'oppressione, del binarismo, del colonialismo, del sistema capitalista e patriarcale sia nei confronti delle persone, che nei confronti della natura; una parte propositiva, che invita e fornisce strumenti alle persone per essere più inclusive, ad esempio utilizzando differenti pronomi. Il suo intento è quello di invitare le persone a cominciare a liberarsi dell'oppressione diventando più consapevoli di sé e delle oppressioni che si subiscono o si mettono in pratica, mettendo in discussione gli stereotipi e i propri schemi di pensiero<sup>30</sup>.

L'autrice, quindi, sintetizza il proprio pensiero e la propria concezione sul genere attraverso la scelta della forma circolare poiché la ritiene una forma diffusa in natura, costituita da infiniti punti, in cui tutti possono trovare il proprio posto. Inoltre la forma circolare è una forma dinamica, che permette sia lo spostamento lungo la circonferenza stessa, che un movimento ciclico, anche questo in armonia con i numerosi cicli naturali (Gonzalez, 2017).

Questa rappresentazione si compone di quattro cerchi concentrici, che rappresentano altrettanti aspetti legati al genere:

- la ruota dei pronomi, la più interna, che rappresenta come ci si sente e si vuole che le altre persone si relazionino a noi (PRONOUN CIRCLE)<sup>31</sup>;
- la ruota del corpo, su cui c'è spazio per ogni corpo. L'autrice distribuisce in differenti punti della circonferenza i riferimenti CIS M o F, TRANS M o F, INTERSEX BOY, INTERSEX GIRL (BODY CIRCLE);
- la ruota dell'interiorità, dell'identità, che può contenere infinite identità di genere, circonferenza della ruota (INSIDE CIRCLE);
- la ruota delle relazioni, in cui c'è spazio per ogni orientamento sessuale e modalità di relazionarsi con le persone (RELATIONSHIP CIRCLE)

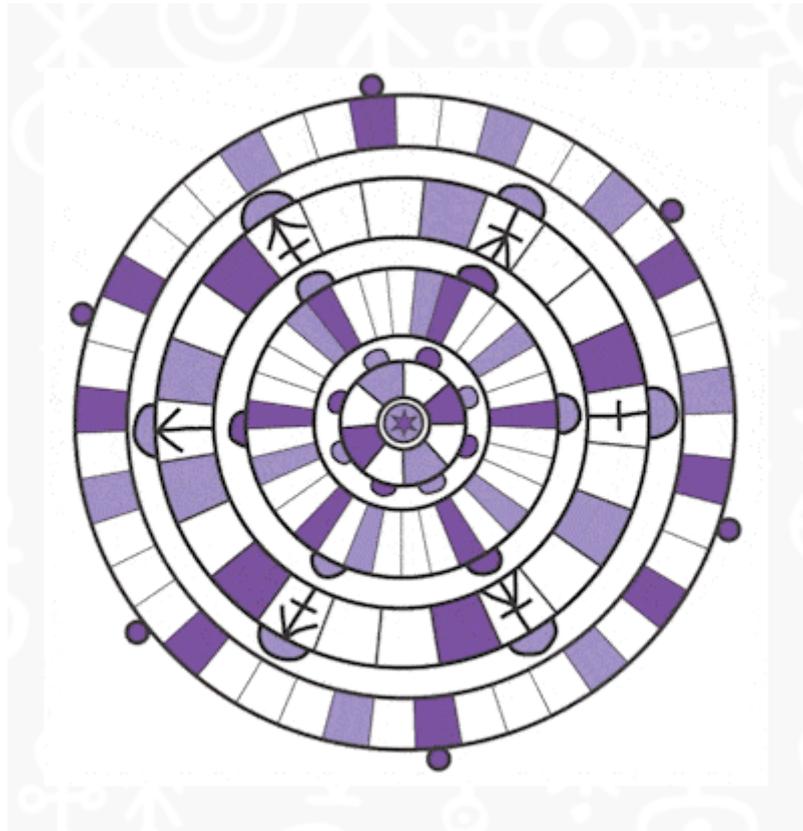
---

<sup>29</sup> <https://www.genderwheel.com/>

<sup>30</sup> *ivi*

<sup>31</sup> Questa componente fa sì che la ruota del genere non possa essere interamente mutuata nel nostro paese, in particolare per le differenze linguistiche che impediscono la pluralità di pronomi cui, invece, hanno accesso le persone anglofone

La circolarità, quindi, simboleggia la possibilità di infinite variazioni nella tipologia di corpo, espressione, identità, relazione e pronome scelto, ma anche la possibilità che essi varino nel tempo durante il corso della vita della stessa persona. Inoltre, non avendo un punto di partenza e una fine differenziati come i continui, né due opposte polarità tra cui muoversi come lo spettro vuole comunicare la pari dignità, legittimità, significatività di ognuno dei punti della circonferenza, che rappresentino identità, corpi o relazioni.



<https://www.genderwheel.com/>

*“Nature and the Gender wheel show us that there is room for everyone in our world, and everybody is connected” (Gonzalez, 2017, p.8).*

Il concetto di fondo è che ognuno di noi ha una propria ruota personale che cambia nel tempo, che sulle ruote c'è spazio per ogni persona nella sua unicità e molteplicità, al di là di ogni binarismo, e che tutte le persone, ma anche la natura sono connesse.

Maya Gonzalez ha un intento fortemente divulgativo e formativo, pertanto ha elaborato una grande quantità di materiale didattico da utilizzare con bambini e bambine a casa o a scuola e

ha trascritto alcune di queste elaborazioni all'interno di un albo illustrato, intitolato, appunto, “ *The gender wheel*”, inoltre organizza corsi di formazione per le persone adulte.

## **1.5 Conclusioni**

Gli studi sul genere hanno dato il via ad importantissime riflessioni sul concetto stesso di genere, identità di genere, sui soggetti sessuati che rendono necessari dei cambi di prospettiva, di obiettivi, un'assunzione di responsabilità riguardo a ciò che viene considerato come “naturale” e che, invece, è solo frutto di rappresentazioni culturali. Il binarismo di genere, le differenze tra maschio e femmina, i ruoli, ciò che è legittimo e ciò che non lo è, derivano da un sistema socio-economico ed una cultura patriarcali, basati sul potere e l'oppressione di alcune identità da parte di altre, che si riproduce, come ho già avuto modo di accennare ed approfondirò nel capitolo seguente, attraverso un processo di socializzazione di bambini e bambine che mira a conservare e riprodurre tali dinamiche, e che si fonda su stereotipi, in questo caso di genere.

Alla luce di queste definizioni, che in ogni caso non sono e non possono essere definitive, né tantomeno esaustive, condividendo l'invito al superamento del binarismo a vari livelli, e avendo consapevolezza del ruolo della scuola nella socializzazione, nasce la riflessione sull'educazione *ai* generi, che sarà oggetto dei prossimi capitoli, in cui si cercherà di comprendere come porre attenzione alle varie identità, al loro riconoscimento e come sostenere un loro sereno sviluppo lungo il percorso scolastico.

## CAPITOLO 2 - GENERARE EDUCAZIONE

Come ho già avuto modo di accennare nella parte introduttiva, discriminazioni e oppressioni legate al genere sono all'ordine del giorno nella società in cui viviamo.

Fenomeni di segregazione lavorativa, autosegregazione, ma anche di violenza di genere nelle sue varie forme, con i suoi diversi obiettivi, le sue diverse declinazioni continuano a pervadere le nostre vite: dai maltrattamenti domestici ai femminicidi, dagli abusi sessuali a quelli psicologici, dall'omotransfobia al bullismo, per nominarne alcune. La struttura gerarchica della società patriarcale, basata sul privilegio e il potere maschili, legittima queste forme di violenza attraverso una visione rigida di ciò che è *normale* e ciò che non lo è, sulla base di ruoli rigidi, stereotipi e pregiudizi legati al genere, veicolati attraverso i processi di socializzazione primaria e secondaria, quindi dalle famiglie, dai media, dalla scuola e le altre istituzioni.

Nel presente capitolo si cercherà di dare una definizione del concetto di stereotipo e pregiudizio legati al genere e dei modi in cui vengono trasmessi, ed in seguito di sottolineare l'importanza, il senso e alcune modalità, a parer mio efficaci, per introdurre un'educazione attenta ai generi nelle scuole, affinché al loro interno possano generarsi nuove possibilità di espressione, rappresentazione, relazione.

### 2.1 Stereotipi e pregiudizi legati al genere

Il termine stereotipo, inizialmente utilizzato in ambito tipografico per indicare la duplicazione di schemi di stampa, deriva dal greco *stereos*, che significa duro, solido, e *typos*, che significa impronta, immagine, gruppo.

Essi costituiscono un'operazione di generalizzazione e razionalizzazione che cerca di "semplificare" il reale trovando una "regola", proiettando su tutti i membri di uno stesso gruppo le medesime caratteristiche. La nostra mente, nel tentativo di fare il minimo sforzo e impossibilitata a soffermarsi su ogni singolarità per analizzarla da zero, crea idee, categorie per avere una lettura più immediata del mondo: questo processo, in generale molto utile e

vantaggioso<sup>32</sup> per l'essere umano, non è consapevole, né neutro, né accidentale, ma dipende dalla cultura in cui una persona cresce.

Operando questa semplificazione, però, vengono meno la complessità e la variabilità del reale, si creano immagini fisse nella mente, che la cultura, oltreché plasmare e influenzare, ripropone in continuazione. ma soprattutto porta alla creazione di pregiudizi, intesi come comportamenti negativi, ostili o stigmatizzanti verso le persone appartenenti ad un dato gruppo mossi solo dall'appartenenza a quel gruppo, considerato estraneo o inferiore, e questo rende fertile il terreno per la legittimazione della violenza nelle sue varie forme (Danieli, 2020).

Inoltre, gli stereotipi portano ad una cristallizzazione di ruoli e aspettative legate al genere assegnato alla nascita e prevedono una dimensione valutativa, che porta conseguenze nella negoziazione dei rapporti sociali (Abbatecola e Stagi, 2017).

Nella guida “*Con occhi nuovi*”, Irene Biemmi sottolinea molto bene come questi stereotipi e pregiudizi possano riguardare sia le questioni legate al genere, che la componente interculturale, declinandosi rispettivamente in pratiche, credenze, comportamenti e discriminazioni sessiste e razziste, che hanno alla base una concezione gerarchica della società presuntamente biologica, e considerata, quindi, naturale<sup>33</sup>.

Soffermandosi, poi, sugli stereotipi di genere l'autrice li definisce con le seguenti parole:

*<<Gli stereotipi di genere sono delle vere e proprie gabbie, culturalmente costruite, entro le quali lo sviluppo dei singoli viene forzato a plasmarsi in base ad aspettative sociali stringenti, che mirano a ricondurre la varietà delle differenze individuali in due macrocategorie rigidamente polarizzate: quella maschile e quella femminile. Tali categorie non sono poste su un piano di parità ma si strutturano invece in una relazione gerarchica che vede il polo maschile dominare il femminile, avendo da sempre il potere di definirlo come sua alterità negativa>><sup>34</sup>.*

In aggiunta a questo, la visione binaria della società si struttura anche intorno al concetto di *complementarietà*, per il quale le caratteristiche fisiche e psicologiche, considerate intrinseche, e i ruoli sociali, professionali e familiari, sarebbero differenziati, “opposti” in

---

<sup>32</sup> È un meccanismo molto utile anche ai fini della sopravvivenza, della strutturazione del pensiero, dell'apprendimento, della creazione della memoria, e permette alla mente di non essere sopraffatta dalla molteplicità del reale.

<sup>33</sup> Biemmi I., Galimi V., Righettoni V., Tarantino G., (2022), *Con occhi nuovi - riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia*, Università degli studi di Firenze.

<sup>34</sup> *ibid.*, p.17

uomini e donne e in quanto tali debbano completarsi. Questa è una visione che al binarismo di genere affianca l'*eteronormatività*, concetto per il quale la norma è rappresentata dalla coppia eterosessuale, sposata e generativa, che unendosi costituisce un "uno", somma di due metà incomplete e complementari, grazie alla cui fusione si "producono frutti".

Secondo questa prospettiva se all'uomo compete la sfera pubblica alla donna spetterà la sfera privata; se l'uomo deve occuparsi del sostentamento economico della famiglia, la donna dovrà prendersi cura della casa e dell'educazione dei figli; se l'uomo è la parte razionale, rivolta verso l'esterno, forte, la donna sarà la parte emotiva, irrazionale, rivolta all'interiorità. Questo, oltre a ridurre le potenzialità e le possibilità espressive di uomini e donne, che si riconoscono in quanto tali, e costituire già per loro "gabbie di genere", esclude completamente e rende deviante ogni soggettività che si collochi al di fuori di quei binari e di quella norma, comprese le coppie eterosessuali non generative.

## **2.2 La socializzazione di genere**

I "binari di genere" vengono tracciati, costruiti e rafforzati fin nella primissima infanzia da parte degli adulti che educano correggendo, indirizzando, vietando o spingendo i bambini verso uno o l'altro modello a seconda del sesso assegnato alla nascita. Questa trasmissione intergenerazionale avviene attraverso un processo chiamato socializzazione di genere:

*...processo mediante il quale gli attori sociali forniscono elementi al soggetto affinché possa negoziare e consolidare la propria appartenenza, i ruoli e le aspettative di genere (Ghigi, 2009)*

È attraverso questo "lento addestramento" quotidiano e pervasivo che le persone "apprendono le aspettative associate dalla cultura al loro sesso, le quali incidono sul concetto di sé, sugli atteggiamenti sociali, personali e politici, sul modo in cui stabiliscono e intrattengono relazioni" (Abbatecola e Stagi, 2017, p.52), imparano ad adeguarsi a tali aspettative o, con il tempo, il prezzo che si paga a non farlo.

Fin da quando nasciamo, quindi, veniamo socializzati in maniera differente a seconda se siamo stati assegnati maschio o femmina, e già verso i 3-4 anni bambini e bambine riescono ad identificarsi nel "proprio" ruolo sessuale e nei comportamenti adatti ad esso: questa identità si crea attraverso il confronto dialettico tra sé e ciò che viene proposto dalle agenzie

di socializzazione inserite in un determinato contesto socioculturale (Abbatecola e Stagi, 2017).

La socializzazione ha la sua fase primaria in famiglia, all'interno della quale vengono sperimentate le prime forme di relazione *gendered*<sup>35</sup> con e tra i genitori. A casa vengono scelti i vestiti, gli arredi delle camere, vengono impostate relazioni, e si presentano i primi giochi differenziati: cura di sé e dell'altra per le bambine, di movimento e/o costruzione per i bambini<sup>36</sup>; vengono offerte opportunità o vincoli, permessi o divieti che dipendono, oltreché dal sesso, anche dall'età e dal contesto socioeconomico familiare.

A proposito dei giochi, negli ultimi decenni si sta assistendo ad una forte ondata di *rigenderizzazione*, intesa come una spinta a differenziare i prodotti in modo che siano immediatamente riconducibili ad uno dei due generi ammessi: attraverso il colore, le decorazioni, le pubblicità, le tematiche o gli effetti verranno riconosciuti da genitori e bambine come giochi "da maschio" oppure "da femmina". Negli anni '80 si era verificato un calo di questa differenziazione, con la comparsa di diversi prodotti "neutri", ma la genderizzazione è ripresa con forza negli anni '90 investendo sempre più ogni prodotto rivolto al pubblico infantile: oggi abbiamo scaffali colmi di prodotti rosa/lilla<sup>36</sup>, glitterati a tema cuccioli, unicorni, bellezza, principesse rivolti alle bambine, decorati con fiori, linee curve e morbide, e giochi blu/verdi/rossi, dalle linee più spezzate, a tema mezzi di trasporto, dinosauri, guerra, avventure o supereroi pensati per i maschi. Oltretutto, questa differenziazione dei colori è abbastanza recente, poiché fino agli anni '30-'40 i colori associati a maschio e femmina erano esattamente contrari: rosa, più vicino al rosso, era il colore di riferimento per i maschi, mentre l'azzurro, colore freddo e simbolo di calma, era il colore riservato alle bambine (Abbatecola e Stagi, 2017).

Abbatecola e Stagi (2017) sottolineano come il genere sia divenuto una variabile fondamentale per il mercato dei giocattoli, cui consegue e non deriva una differente domanda, e come la differenziazione contribuisca a creare un gusto, preferenze indotte e a dividere bambini e bambine in due categorie molto ben definite, con ruoli definiti. Anche per quanto riguarda la tipologia di giocattoli dividere tra supereroi e principesse spinge i bambini maschi verso un'attitudine performativa e competitiva, a dover dimostrare di essere "super", salvare con la forza e combattendo contro nemici (maschi), mentre le bambine vengono spinte ad

---

<sup>35</sup> Bambini e bambine osservano le relazioni tra le persone adulte che le circondano, le quali spesso si rivolgono loro in maniera differenziata a seconda del sesso assegnato, sia attraverso il linguaggio verbale che corporeo.

<sup>36</sup> Si parla di Pinkizzazione, un fenomeno per cui le aziende utilizzano il colore rosa per attrarre un pubblico femminile.

essere principesse, al massimo vagamente ribelli, ma sempre speciali, bellissime, gentili con tutti e tutte, specie con gli animali.

*La genderizzazione dei giocattoli, quindi, segue le esigenze sociali, svolgendo una funzione di addestramento a ruoli e modelli sociali che collabora a illustrare e rafforzare (Abbatecola e Stagi, 2017, p.29)*

Cura degli altri, della casa e di sé, responsabilità e passività da una parte, competizione, rischio, aggressività e occupazione dello spazio dall'altra: giocare prevalentemente con/a determinati giochi contribuisce fortemente alla creazione di stereotipi, ma, attraverso la reiterazione di determinati atti e modalità anche allo sviluppo di differenti connessioni neurali, capacità cognitive e competenze personali, portando a differenti capacità di gestione di sé, anche in relazione all'altra, oltreché a vivere sensazioni di frustrazione, al sentirsi fuori posto, alla negazione dei propri interessi reali per non uscire da questi binari. Per non parlare dell'esclusione di chi, dentro a quei binari, non rientra.

La *pinkification*, come riportato nel volume *"Pink is the new black"*, ossia l'utilizzo del colore rosa in maniera strumentale per ragioni di mercato, esclude la possibilità di fare scelte neutre negli acquisti, divide il mercato in due grandi categorie (Abbatecola e Stagi, 2017) in cui non solo vi sono prodotti diversi per bambini di sesso diverso, ma anche versioni diverse dello stesso prodotto, che, proprio per questo meccanismo di genderizzazione, rende difficile la condivisione o il passaggio ad altre mani di giochi o vestiti. Inoltre, come già ribadito, questo fenomeno si rivolge ad un pubblico in fase di crescita, facilmente permeabile ed influenzabile, veicola visioni stereotipate ed esclude da rappresentazione e divertimento, o fa sentire fuori posto, chi non si identifica in tali modelli.

All'interno di questo contesto le persone adulte attorno ai bambini e le bambine fungono da mediatori tra loro e i giocattoli: se offrono ai propri figli, nipoti, alunni giochi genderizzati ed incoraggiano in loro comportamenti e ruoli stereotipati, rafforzano e contribuiscono a rendere stabili tali differenziazioni, che risultano sempre più rigide e difficili da decostruire mano a mano che l'età aumenta. È necessario che nelle persone adulte si sviluppi la consapevolezza che le scelte fatte per bambine e bambini, che siano sul modo di vestire o sui giochi, non sono scelte neutre, ma portatrici e creatrici di aspettative sociali, attitudini e ruoli per il futuro.

Gli stereotipi sessisti vengono veicolati anche e soprattutto attraverso i media, in particolare la televisione, che scelgono di proporre non solo rappresentazioni prevalentemente binarie, ma anche quale repertorio di possibilità per il maschile e il femminile proporre, e,

tendenzialmente, il main stream fa una scelta di tipo tradizionalista e stereotipata. Solo raramente e solo negli ultimi tempi, si vedono tentativi di ampliamento di tale ristretto immaginario. Infatti, anche se gradualmente i ruoli e gli stereotipi, per esempio nelle pubblicità, si stanno attenuando, le donne vengono comunque tendenzialmente associate alla bellezza, alla cura della casa e della persona, e rappresentate come subordinate, dipendenti dagli uomini, nel tentativo di piacere, sedurre, non deludere, aiutare. Le immagini veicolate dai media, inoltre, contribuiscono fortemente a trasmettere messaggi oggettivanti del corpo femminile, utilizzato oltretutto per sedurre, associato a merci per incentivarne la vendita: i corpi eccessivamente sessualizzati, standardizzati, “perfezionati”, portano ad ulteriori aspettative e pressioni sociali su tali corpi, con conseguenze dolorose sotto ogni aspetto. Da questo conseguono, in buona parte, fenomeni come DCA<sup>37</sup>, ricorso alla chirurgia estetica per un generale rifiuto del naturale (questo sì) invecchiamento, adultizzazione di bambini e bambine, che emulano comportamenti, linguaggi del corpo, movimenti non adatti a loro, di cui sono inconsapevoli.

Inoltre, alcune ricerche condotte sui programmi di intrattenimento, approfondimento e cultura sulle maggiori reti nazionali rivelano che, all’interno di questi contenitori, le donne vengono presentate molto spesso collaborative, positive, belle, giovani, molte volte stanno in silenzio o risultano “accessorie”, mentre la conduzione dei programmi è riservata ancora maggiormente agli uomini. Nei programmi di informazione le donne compaiono prevalentemente in episodi di cronaca nera, legati a femminicidi, stupri o violenze, mentre quando vengono invitate in qualità di esperte all’interno di programmi di approfondimento, gli argomenti a loro richiesti si restringono all’artigianato, l’astrologia, la natura. Nelle fiction, invece, i personaggi femminili risultano più variegati e di ampio respiro.

Il prodotto mediatico per eccellenza riservato a bambini e bambine, pubblicità a parte, sono i cartoni animati, ulteriore mezzo con cui vengono proposte determinate rappresentazioni legate al genere, e ne vengono escluse o non rappresentate altre: i cartoni animati sono il primo linguaggio mediatico fruito dalle bambine in autonomia, ed entrano a far parte della loro vita in maniera pervasiva, anche a causa della dimensione crossmediale che li contraddistingue (Antoniazzi, 2009). Infatti, i cartoni animati non rimangono solo in tv o al cinema o solo riprodotti per imitazione nel gioco tra pari, ma invadono gli scaffali dei giocattoli, come anche quelli dei vestiti, dell’igiene personale, del materiale scolastico: questo è il fenomeno della crossmedialità, che vede la *proliferazione di uno stesso personaggio o*

---

<sup>37</sup> Disturbi del comportamento alimentare

*contenuto narrativo in una pluralità di media (libri, film, fumetti, gadget, videogiochi, siti web...)* (Antoniazzi, 2015, p.13).

Nel campo dell'animazione, specie negli ultimi decenni, si è potuto assistere ad una attenuazione delle stereotipizzazioni di genere, a tentativi di creare modelli molteplici di femminilità e maschilità, ma permangono anche molte proposte, specie per bambini dai 5 anni in giù, in cui tali proposte persistono e vengono rafforzate. Esistono alcuni cartoon per tutti e tutte, ed altri rivolti ad un pubblico differenziato, in base alle tematiche affrontate e, soprattutto, al sesso del/della protagonista: i cartoni per maschi sono imbevuti di valori come la forza, la lealtà e si basano su conquiste e battaglie, spesso per primeggiare in qualche campo; quelli rivolti alle bambine si concentrano su problemi di cuore, bellezza e se combattono lo fanno "come le femmine". I personaggi femminili sono presentati con un particolare focus sull'aspetto estetico e l'abbigliamento, che mira alla bellezza e cambia quando si vuole proporre una figura femminile intelligente, come a dire alle bambine che devono scegliere se essere belle o intelligenti.

Infine, un accenno a web e social network, i quali se da una parte ripropongono stereotipi e spingono fortemente ad una sessualizzazione di bambine e bambini, ad una performatività basata sull'immagine e a relazioni sempre più virtuali piuttosto che reali, dall'altra permettono uno scambio, un confronto, incontri, seppur virtuali, ed una visibilità riguardo determinate istanze, che ne facilita la "normalizzazione". Inoltre, attraverso l'anonimato o la possibilità di creare avatar rende l'identità, anche e soprattutto di genere, un elemento fluido, dando la possibilità di sperimentare e sperimentarsi, moltiplicarsi, conoscersi, scoprirsi mettendo in campo differenti potenzialità espressive.

Il processo di socializzazione, quindi, con i suoi modelli e rinforzi, le aspettative e le differenziazioni, crea comportamenti, gusti, preferenze, modi di riproporsi e autorappresentarsi di bambini e bambine conformi a queste aspettative e ruoli, che si riversano anche nel rapporto tra pari, dove si preferiranno alcune tipologie di giochi, argomenti di conversazione piuttosto che altri, e, di conseguenza, la compagnia dei bambini appartenenti allo stesso genere assegnato. Inoltre, l'"attraversamento dei binari" è disincentivato: quando le bambine hanno comportamenti o preferiscono giochi considerati maschili, vengono scoraggiate dicendo loro di non "fare il maschiaccio", come a dire di non prendersi spazi riservati ad altri, di stare al proprio posto, mentre quando succede il contrario e ai bambini maschi viene detto di "non fare la femminuccia", questo ha un carico di disapprovazione sociale molto maggiore, come a sottolineare che lo sconfinamento nelle modalità femminili sia degradante. Lo stesso vale per la correzione di comportamenti o per

ruoli e compiti assegnati, che vanno a rinforzare percezioni di sé e dell'altra stereotipate: se si richiede ad un maschio di portare un bicchiere d'acqua o pulire o sparecchiare, spesso viene percepito come un compito semplice, ma degradante, mentre, al contrario, alcuni compiti ritenuti socialmente maschili, mettono in difficoltà le bambine perché non si sentono abbastanza in grado di portarli a termine, poiché insieme agli stereotipi vengono introiettate anche la differenza di prestigio, di capacità e di possibilità che li accompagnano.

Questi elementi riguardanti gli stereotipi di genere, andranno poi visti in una prospettiva intersezionale, per la quale l'identità di genere è solo una delle dimensioni dell'identità, in relazione e penetrazione reciproca con le altre, quali ad esempio l'età, la razza e la classe sociale, che hanno un effetto congiunto sull'esperienza di vita delle persone (Ghigi, 2019)

### **3.3 Il sessismo e il mondo della scuola**

Durante la scuola per l'infanzia bambine e bambini creano le prime relazioni amicali quotidiane tra pari, che rivelano la presenza già molto marcata della percezione di ciò che è adatto a loro in base al sesso assegnato, rinforzano e stabilizzano i loro comportamenti. I maschi tendono a formare gruppi omogenei in base al genere, basati su giochi con molto contatto fisico e conflittuali, spesso non rispettano i turni di parola e interrompono le persone per dire la propria o smettono di partecipare allo scambio comunicativo se hanno perso interesse nel discorso. Le femmine, invece, formano gruppi più ristretti, occupano meno spazio fisico e si dedicano maggiormente al gioco simbolico di imitazione degli adulti. Aderire e riprodurre questi ruoli da un certo punto di vista rassicura i bambini, poiché nel rapporto dialettico tra il loro fare e il rinforzo ricevuto dalle figure di riferimento e dalla società ottengono conferme (Abbatecola e Stagi, 2017).

Il processo di socializzazione al genere prosegue lungo la scuola primaria, dove intervengono ulteriori contenuti oltre al gioco libero, riportati nei libri di testo che hanno sempre riprodotto, istituzionalizzandole, rappresentazioni di genere stereotipate.

Come sottolinea Biemmi (20) nei manuali scolastici, fin dai primi decenni del '900, i maschi venivano rappresentati come coraggiosi, avventurosi, sportivi, mentre svolgono esperimenti scientifici, stanno in gruppo, spesso con spirito di cameratismo, mentre le bambine venivano raffigurate isolate, impegnate nelle faccende domestiche, a cucinare, oppure in compagnia

della mamma, *guida simbolica dell'educazione al saper fare*, oppure ancora impegnate ad aiutare o a prendersi cura di qualcuno o qualcosa. Inoltre, quando “maschi e femmine” sono rappresentati insieme, comunque le femmine sono messe in secondo piano, meno attive, di supporto o di cornice, più che realmente partecipi della situazione, e mancano totalmente rappresentazioni di famiglie non eteronormate o di persone con differenti identità di genere.

Nel corso del tempo, a partire dagli anni '70, ma in particolare negli ultimi tempi, si è riflettuto su tali rappresentazioni, e alcuni passi avanti sono stati fatti, ma le ricerche condotte ancora oggi evidenziano che la strada da fare per una rappresentazione libera da stereotipi è molto lunga. Nel 1998, ad esempio, nasce in Europa e in Italia il progetto di autoregolamentazione dell'editoria scolastica POLITE<sup>38</sup> (Pari Opportunità nei Libri di Testo), con l'obiettivo di riflettere e ripensare i libri di testo in maniera più equa, *che vede gli editori italiani associati all'AIE impegnati a darsi un codice di autoregolamentazione volto a garantire che nella progettazione e realizzazione dei libri di testo e dei materiali didattici destinati alla scuola vi sia attenzione allo sviluppo dell'identità di genere, come fattore decisivo nell'ambito della educazione complessiva dei soggetti in formazione*<sup>39</sup>. Questo documento rappresenta delle linee guida non normative con cui gli editori si impegnano a selezionare i prodotti da pubblicare e viene affiancato da un ulteriore documento contenente le “caratteristiche auspicabili” in tal senso, che vorrebbe garantire l'eliminazione di stereotipi sessisti, un'equità di rappresentazione a livello professionale, psicologico, caratteriale, una varietà maggiore di modelli, l'uso di un linguaggio non sessista.

La ricerca condotta da Biemmi e riportata nel volume “*Educazione sessista*”(2010) riferisce che, nonostante le linee guida, all'interno dei manuali scolastici:

- le femmine risultano sottorappresentate, meno protagoniste;
- ai maschi vengono associate qualità positive come forza, coraggio, saggezza, mentre i personaggi femminili sono connotati per lo più in maniera dispregiativa come vanitose, smorfiose o deboli, rinforzando una visione squalificante del femminile;
- la maggior parte degli uomini rappresentati lavora e ricopre una rosa di ruoli che si aggira intorno a 50 differenti mestieri, mentre le donne che lavorano sono molte meno e ricoprono solo una quindicina di ruoli professionali diversi;
- molte più donne che uomini vengono rappresentate in un ruolo parentale, soprattutto materno;

---

<sup>38</sup> <https://www.aie.it/Portals/38/Allegati/CodicePolite.pdf>

<sup>39</sup> *ibid.*

Le iniquità, quindi, non sono solo di tipo quantitativo, nel senso che i personaggi femminili compaiono meno di quelli maschili, ma anche di tipo qualitativo, nel modo in cui tali personaggi vengono rappresentati. A questo, di cui si parlerà anche nel prossimo capitolo, si aggiunge una sottorappresentazione, come già detto, se non una totale esclusione, di famiglie non bigenitoriali o eterosessuali e persone con identità di genere o orientamento sessuale altri. Oltre ai contenuti veicolati in classe, a contribuire a rimarcare il divario di genere, vi è anche il modo in cui tali contenuti vengono trasmessi, in particolare attraverso il linguaggio, di cui si parlerà in maniera più approfondita nel seguente capitolo, e la relazione insegnante-alunne. Per quanto riguarda il linguaggio, infatti, sia nell'uso verbale, che all'interno dei libri di testo si riscontrano discriminazioni di genere e stereotipi, che se non sottoposti ad uno sguardo critico vanno a rafforzare tali messaggi.

Nelle aule scolastiche si attribuiscono, costruiscono, sperimentano strutturano o ristrutturano significati, atteggiamenti o comportamenti legati al genere, ma, in effetti, la scuola è anche e soprattutto un luogo di vita oltre che di apprendimento, e una comunità di discenti e docenti, che condividono aspetti cognitivi e sociali, ma anche affettivi, emotivi e relazionali. La relazione che si crea tra insegnante e alunne/i crea un canale privilegiato tra loro, e spesso le interazioni linguistiche che si verificano, i gesti, i comportamenti, i rinforzi o i pregiudizi messi in campo rappresentano un rinforzo e una riproduzione inconscia di condizionamenti e aspettative sociali. Il modo in cui, sulla base della propria percezione stereotipata, l'insegnante va ad incoraggiare o a scoraggiare determinate iniziative a seconda che a proporle sia un alunno o una alunna, o il modo in cui penseranno le bambine più portate o competenti in determinate materie o mansioni e meno in altre, dove sono ritenuti più portati i bambini, contribuirà alla formazione del senso di autoefficacia nelle bambine e sposterà la possibilità di superare le discriminazioni sempre più lontana. Inoltre, la scuola, essendo un ambiente di lavoro afferente alla dimensione della cura e dell'educazione, è uno dei luoghi in cui si verifica il fenomeno della femminilizzazione delle professioni: la maggior parte delle insegnanti nelle scuole di grado inferiore, dall'asilo nido alla scuola secondaria di primo grado, dove la professione richiede un focus particolare sulla relazione e la cura, sono donne, salendo di grado la proporzione cambia radicalmente e con essa il prestigio assegnato al ruolo.

Riguardo l'accesso all'istruzione, fortunatamente, esso è garantito a prescindere dal genere, ma il contesto socioculturale in cui viviamo produce, come già menzionato, fenomeni di segregazione formativa per cui le bambine sono meno incentivate a seguire determinati

percorsi di studi, considerati maschili: in conseguenza a questo si sentiranno meno adatte a tali percorsi e li sceglieranno meno per il proprio futuro.

La scuola, quindi, risulta essere un luogo di socializzazione in cui troppo spesso viene riproposta una visione binaria e stereotipata riguardo al genere, in cui lo sviluppo della propria identità da parte delle alunne incontra gli stessi vincoli ed ostacoli che nel resto della società. Ma la scuola, proprio per l'influenza che ha nella vita di ogni persona in fase di crescita, può essere un motore di cambiamento, un luogo propulsivo dove decostruire i modelli stereotipati e proporre di nuovi, in cui da una parte *degenderizzare*<sup>40</sup>, comportamenti, attitudini e atteggiamenti, e dall'altra valorizzare, senza contraddizione, la diversità tra i generi.

### **3.4 Generare Educazione: portare l'educazione ai generi a scuola**

Se l'educazione e la socializzazione sono svolte senza sguardo critico, portano, come già detto, ad una riproduzione, omologazione, pressione *di* genere, che tende a riproporre ruoli e stereotipi (Abbatecola e Stagi, 2017) ed alimentare una cultura patriarcale fonte di disuguaglianze, oppressione e violenza. È nella volontà di scongiurare questo che trova il senso l'introduzione di un'educazione attenta ai generi nelle scuole, che si pone come obiettivi di quello della prevenzione di discriminazioni e violenze e quello di generare un'educazione che possa ampliare le possibilità espressive e rappresentative delle identità delle alunne.

La storia dell'educazione relativamente al genere ha visto un'evoluzione ed un passaggio dalla divisione delle classi separate, ad un'educazione comune, ma molto stereotipata, per poi passare ad un graduale riconoscimento delle differenze di genere, in una prospettiva essenzialista<sup>41</sup> volta all'uguaglianza nella differenza, mentre le prospettive più recenti che sottolineano e restituiscono la complessità delle questioni legate al genere, in un'ottica, come già ribadito, di superamento del binarismo, di equità e pari dignità di ogni possibile identità, richiederebbero alla scuola nuovi sforzi e passi avanti.

---

<sup>40</sup> Rendere più "omogenei" e non afferenti ad un genere piuttosto che ad un altro

<sup>41</sup> Secondo questa prospettiva il genere è un fatto biologico e naturale, cui si devono differenze di personalità tra uomini e donne conseguenti ad una "essenza" femminile e una maschile, che va oltre i processi storici e culturali. Queste differenze naturali sarebbero, quindi, immodificabili e universali. e le relazioni di disparità tra uomo e donna sarebbero nell'essenza delle cose.

All'interno delle Indicazioni Nazionali un'educazione attenta al genere e ai suoi aspetti non è menzionata come obiettivo in maniera esplicita, si parla più in generale di rispetto delle diversità, anche e soprattutto in ambito interculturale e dal punto di vista delle diverse abilità, nei termini di *<<saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza>>*<sup>42</sup>. La scuola viene definita come un luogo che mira ad accogliere e coinvolgere studenti e studentesse, con l'obiettivo di creare un ambiente di apprendimento inclusivo, basato sullo star bene insieme, in cui esprimere la propria personalità *in tutte le sue dimensioni*, in cui promuovere lo sviluppo dell'identità e dell'autonomia, nonché di competenze relazionali e *soft skills*. Il percorso di scuola dell'infanzia ha tra i suoi obiettivi quello di *<<Consolidare l'identità, vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile. Vuol dire sperimentare diversi ruoli e forme di identità: quelle di figlio, alunno, compagno, maschio o femmina, abitante di un territorio, membro di un gruppo, appartenente a una comunità sempre più ampia e plurale, caratterizzata da valori comuni, abitudini, linguaggi, riti, ruoli>>*. Inoltre, è proprio alla scuola dell'infanzia che si sperimentano le prime relazioni con l'altro da sé, si impara a conoscere l'altro, a distinguerlo da sé, si innescano i primi dialoghi basati sull'ascolto reciproco, sullo scambio di punti di vista, sulla diversità, anche di genere e di espressione di genere, e si pongono *le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura*<sup>43</sup>.

Durante la scuola primaria le linee guida prevedono lo sviluppo di consapevolezza e comprensione di sé e dell'altro, *per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco*, e presentano la scuola come un luogo dove si *<<Sollecitano gli alunni a un'attenta riflessione sui comportamenti di gruppo al fine di individuare quegli atteggiamenti che violano la dignità della persona e il rispetto reciproco, li orienta a sperimentare situazioni di studio e di vita dove sviluppare atteggiamenti positivi ed imparare a collaborare con altri. Segue con attenzione le diverse condizioni nelle quali si sviluppa l'identità di genere, che nella preadolescenza ha la sua stagione cruciale>>*<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> MIUR, (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* p.8

<sup>43</sup> *ibid*, p.21

<sup>44</sup> Indicazioni nazionali p.32

Introdurre l'educazione di genere a scuola sostiene ed aiuta a raggiungere tutti questi obiettivi relazionali e trasversali, ponendo particolare attenzione anche alla componente legata al genere, delle diverse identità, alla decostruzione degli stereotipi e allo sviluppo di un senso critico.

Portare l'educazione ai generi a scuola significa educare *sul* genere, quindi fornire informazioni relativamente al genere come oggetto di conoscenza, nei suoi vari aspetti e declinazioni, e educare *al* genere, ponendo attenzione ai vissuti personali e la decostruzione di stereotipi (Abbatecola e Stagi, 2017). Una delle chiavi fondamentali per portare questo tipo di lavoro nelle scuole è una scelta consapevole, un'assunzione di responsabilità, da parte di chi, nelle scuole, lavora: è necessario un cambio di sguardo e prospettiva da parte del corpo docente e di una formazione profonda a riguardo<sup>45</sup>, che porti ad una maggiore comprensione delle questioni legate al genere ed ai suoi vari aspetti, in modo da arginare la riproposizione di stereotipi, offrire nuovi modelli maschili, femminili, ma anche oltre il binarismo, riconoscere situazioni di disuguaglianza come strutturali e non tenere un atteggiamento permissivo verso comportamenti o offese sessisti che dovessero verificarsi in classe (Danieli, 2020). È importante saper riconoscere quanto bambini e bambine siano sovraesposti a messaggi stereotipanti, provenienti da differenti media, e come questi messaggi riducano e costringano le loro possibilità di sviluppo dentro limiti e ruoli che li mettono troppo spesso a disagio.

Questo tipo di educazione ha bisogno di un attento sguardo pedagogico alle spalle, che sappia guidare l'azione educativa e didattica secondo teorie di riferimento, riconoscere i modelli impliciti cui si riferiscono bambini e bambine, come questi si traducano nella pratica attraverso regole, differenze, rinforzi o sanzioni, che sappia stare al passo con le recenti acquisizioni in materia di genere (Abbatecola e Stagi, 2017).

*<<Educare ha in sé un senso di straordinaria apertura e grande rispetto nei confronti dell'educando: significa trarre fuori, condurre, aiutare ad esprimere ciò che si ha dentro [...] eppure, nonostante gli sforzi di rinnovamento e la continua attenzione che le scienze dell'educazione pongono nei confronti dell'infanzia, da tempo la tendenza da parte di un mondo adulto in balia di media sempre più pervasivi, è quella di educare l'infanzia confermando ciò che c'è già, soprattutto attraverso storie, gadget, giocattoli ecc., [...] corrono il rischio di togliere opportunità all'essere umano, in particolare alle generazioni più giovani, piuttosto che offrirne; di*

---

<sup>45</sup> Si approfondirà meglio quest'argomento nel capitolo successivo, par. 4.10.

*promuovere il pensiero unico piuttosto che stimolare curiosità e creatività<sup>46</sup>>>.*

Per ridurre questo rischio e, quindi, promuovere un pensiero molteplice, rispettoso delle potenzialità espressive ed identitarie di bambini e bambine, è importante che a scuola si proponano *modelli alternativi, ampliando i paradigmi dell'immaginario*, anziché confermare o rinforzare le esperienze che bambini e bambine fanno fuori da scuola (Antoniazzi, 2015). Allora sarebbe bene che l'educazione al genere diventasse una pratica quotidiana, lo sfondo entro cui far avvenire il resto dell'apprendimento, fatto di attenzioni, stimoli, relazioni, interazioni, contenuti, che portano una nuova visione del mondo, di più ampio respiro, in cui le persone non vengono giudicate, ma valorizzate, rispettate per quelle che sono, non solo riguardo al proprio genere, sostenute nelle loro inclinazioni, nei desideri, educate al riconoscimento e al rispetto dell'altro, nel riconoscere le similitudini, abbracciare la molteplicità delle unicità. In questo senso l'educazione ai generi può rappresentare un importante strumento di inclusione, scoperta di sé per bambini e bambine, una spinta a ripensare i saperi in un'ottica attenta ai generi, ma anche un percorso di consapevolezza e formazione continua per i/le docenti, con uno sguardo rivolto a sé ed uno rivolto a bambini e bambine ed ai loro bisogni (Gamberi, Maio, Selmi, 2010).

### **3.5 Generare Educazione: *come* fare educazione ai generi a scuola**

#### **Quindicesimo consiglio**

##### ***Insegnale la differenza***

Rendi la differenza naturale, rendila Normale.  
Insegnale a non attribuire un valore particolare alla differenza. e il motivo per farlo non è essere giusti o carini, ma semplicemente umani e pratici. Perché la differenza è la realtà del nostro mondo. E insegnandole la differenza, le fornisci gli strumenti per sopravvivere in questo mondo così vario<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Antoniazzi A., (2015), *Dai Puffi a Peppa Pig*, Roma: Carocci, p 17-18

<sup>47</sup> Ngozi Adichie C.,(2017), *Cara Ijeawele-ovvero quindici consigli per crescere una figlia femminista*, Torino: Einaudi, p. 81

Dopo aver compreso l'utilità, le potenzialità e la necessità dell'introduzione dell'educazione ai generi a scuola, sorge la domanda su quali possano ritenersi presupposti, modalità e scelte efficaci con cui metterla in pratica.

Per prima cosa, come sottolinea Ghigi in *“Fare la differenza”*, sarà opportuno andare al di là di una prospettiva essenzialista, delle istanze egualitarista ed emancipazionista, dell'omologazione al modello maschile per comprendere che il genere è frutto di un sistema culturale, un ordine sociale, un'organizzazione del linguaggio e di un immaginario che porta a dare valore alla differenza anatomica del sesso e non ad altre<sup>48</sup>. <<*L'idea è quella di aprire il più possibile, anche nel percorso educativo, possibilità di esplorazione, espressione e azione del sé, costruendo uno sguardo critico sul mondo che permetta di vedere oltre la differenza e decostruire nella moltiplicazione delle sue possibilità*>> (Ghigi, 2019, p.58).

Sarà, dunque, un'educazione al genere che non presuppone l'assunzione di un'ottica binaria o l'adozione di una metodologia basata sul riconoscimento della differenza sessuale, ma un'educazione alla complessità e alla varietà di genere, aperta alla riflessione sul maschile e alle tematiche LGBTQIP2SAA+, basata sulla decostruzione di stereotipi, la molteplicità dei modelli di riferimento, l'elaborazione del vissuto personale in relazione a quello collettivo, e la trasmissione di contenuti ed informazioni attinenti al genere. Tenendo presente che non esiste un'unica teoria del genere né un unico modo per fare educazione ai generi e che il dibattito sui generi, le identità e le oppressioni intersezionali è in continuo divenire, così come il processo di decostruzione e co-ricostruzione, educare ai generi si traduce, quindi, in educazione alla molteplicità, aperta a nuovi immaginari, all'intersezione del genere con altre dimensioni della disuguaglianza, ad una riflessione sul maschile (Ghigi, 2019, p.59), in cui il senso del sé e della propria identità possa essere visto come desiderio cui tendere e non destino inevitabile.

Un altro punto cardine è la costante coeducazione di bambini e bambine, con un focus particolare sulla decostruzione del modello di mascolinità dominante. Questa, infatti, poggia su

*<<...molti elementi culturalmente determinati: rifiuto e subordinazione del femminile; potere; lavoro produttivo; successo economico; forza; aggressività; razionalità; autocontrollo; sessualità prorompente; rimozione del corpo, emancipazione dai suoi vincoli e dai suoi segnali; utilizzo*

---

<sup>48</sup> Prospettiva anglosassone al genere, che si ispira al pensiero decostruzionista di Foucault, alla base della teorizzazione queer.

*“estremo” delle potenzialità offerte dalla corporeità; omofobia. Sono queste le “prove” (ma anche le “gabbie”) delle mascolinità: se non superate possono mettere in discussione la “certezza” della virilità, dunque la stessa appartenenza al genere maschile>><sup>49</sup>.*

Lavorare sulla decostruzione dei “lati oscuri” del modello maschile egemone può offrire un contributo di cruciale importanza all’interno dei percorsi di educazione ai generi responsabile e di prevenzione della violenza di genere poiché le connessioni tra questo tipo di maschilità e violenza sono molte. Chimamanda Ngozi Adichie in “Dovremmo essere tutti femministi” afferma che:

*<<facciamo un grave torto ai maschi educandoli come li educiamo. Soffochiamo la loro umanità. Diamo della virilità una definizione molto ristretta. La virilità è una gabbia piccola e rigida dentro cui rinchiudiamo i maschi>>. (2021, p.21)*

Per cercare di abbattere queste gabbie, queste aspettative, allora, è bene che anche i maschi entrino in contatto con la loro parte emotiva, da cui vengono allontanati fin da piccoli, sperimentino nuovi modi e nuovi ruoli, imparino una maggiore empatia, generosità e sensibilità. È importante che attraverso nuovi modelli capaci di provare e gestire l’emotività e di praticare la cura di sé, dell’altro, della casa, imparino a realizzarsi senza ostacolare o discriminare le altre persone e che comprendano *che questa prospettiva non è contro di loro, ma per il bene di tutti* (Marañón 2018). Incoraggiare, quindi, nei bambini e nelle bambine sperimentazioni di giochi e ruoli, il rispetto per i diversi modi di esprimere la propria identità di genere, a prescindere che si tratti di abbigliamento, giochi ecc.

Perché risulti efficace una educazione attenta ai generi non può ridursi ad attività laboratoriali, condotte da “esperti”, o a sperimentazioni improvvisate che possono, se malgestite, risultare controproducenti, è bene, invece, che si strutturino con una continuità di intervento trasversale, che attraversi l’intero curriculum scolastico, per potenziarne il portato trasformativo. Inoltre, sarà necessaria una attenta analisi dei bisogni formativi ed educativi della classe, la progettualità educativa sia declinata sulla base di tali bisogni o necessità.

In linea generale vi sono alcune buone pratiche con cui educare ai generi a scuola, che verranno approfondite nel seguente capitolo:

---

<sup>49</sup> Hearn, Pease, Pringle, (2013), *Educazione sessuale e affettiva: una sfida per la Mascolinità*, Tavola rotonda

- fornire modelli che rappresentino la molteplicità delle identità di genere, delle possibili relazioni, delle possibili forme di famiglia;
- dare rappresentazioni equilibrate della diversità senza fare riferimento a caratteristiche innate;
- effettuare una scelta consapevole dei materiali, delle immagini e dei contenuti da proporre in classe, per non riproporre visioni stereotipate o androcentriche;
- fare attenzione a non utilizzare un linguaggio discriminante o escludente e al rispetto dello spazio e del turno di parola di bambini e bambine;
- lavorare su autostima, affettività, consapevolezza emotiva, buone prassi comunicative;
- promuovere un clima di collaborazione, mutuo aiuto, rispetto e inclusione, fuori dalle logiche competitive, legate alla performance e/o al voto.
- educare ai corpi e ad una sessualità consapevole, basata sul rispetto dei reciproci confini, sull'ascolto e la gestione del rifiuto.

Ciò che può rendere tutto questo possibile è la presenza nelle scuole di personale docente formato, che sappia riconoscere l'importanza ed il portato delle questioni identitarie e legate al genere, disposto a compiere riflessioni costanti su di sé e ciò che ci circonda, un percorso di decostruzione e messa in discussione per non rappresentare un ulteriore veicolo di pressioni ed aspettative sociali. Infatti, per poter affrontare un problema è necessario, prima di tutto, riconoscere che quel problema esiste, conoscerlo, avere la possibilità di immaginare altro e non farlo da sole, ma insieme ad altre persone che comprendono tale problema e collaborano al meglio per trovare strategie comuni e sinergiche.

L'educazione ai generi a scuola, sebbene da sola non possa essere risolutiva ed eliminare del tutto stereotipi e discriminazioni così radicati nella nostra società, può risparmiare, scalfire ed incidere almeno in ambito scolastico, su quella serie di limitazioni e binari prestabiliti, promuovere il cambiamento, offrire realmente immaginari, esperienze, relazioni ed opportunità diverse con cui poter immaginare mutamenti di più ampio raggio. Per questo il capitolo che segue si compone di una serie di proposte pratiche e trasversali da portare a scuola che possono concretizzare la scelta di rendere la prospettiva legata al genere una delle lenti con cui guardare ed educare alla complessità.

## **CAPITOLO 3 - Educare ai generi è... - Un “decalogo” di strumenti e proposte pratiche per portare l'educazione ai generi a scuola**

E se, educando i nostri figli, ci concentrassimo sulle capacità invece che sul genere? sugli interessi invece che sul genere?<sup>50</sup>

Come si è argomentato nel precedente capitolo crescere avendo prevalentemente punti di riferimento patriarcali e maschilisti, veicolati attraverso letteratura, ma anche altri media o riprodotti nel gioco simbolico o nei giochi genderizzati, porta a ridurre, deviare le esperienze e le relazioni di bambini e bambine, future persone adulte, costituendo una delle cause di discriminazione (Fierli, 2015).

Il capitolo che segue vuole costituire la parte propositiva di questo elaborato, raccogliendo una serie di spunti pratici, non sempre specificamente riconducibili alle tematiche di genere, attuabili a scuola per contribuire a decostruire gli stereotipi di genere e prevenire fenomeni di violenza di genere e bullismo. L'approccio utilizzato nel raccogliere tali proposte vuole affrontare la questione legata ai generi in un modo il più possibile olistico, dando importanza e spazio ai diversi aspetti, punti di vista, ricadute sull'esperienza che compongono: la pervasività e la complessità che il genere porta con sé coinvolge, infatti, sia la dimensione identitaria, che quella corporea, emotiva, relazionale. Il fine di questi suggerimenti pratici è quello di promuovere un cambiamento di atteggiamenti e ruoli attraverso principalmente tre assi: quello comunicativo, quello educativo e quello formativo.

A tale scopo viene presentato un “decalogo” di strumenti la cui eventuale concomitanza, varietà e trasversalità ne rafforzano il potenziale educativo, decostruttivo e costruttivo, senza avere la pretesa che tali strumenti siano unici o definitivi, né che costituiscano l'unica soluzione ai problemi che si propongono di affrontare.

Ognuno di queste proposte può contribuire ad una positiva convivenza, al superamento di ostacoli comunicativi e relazionali, stereotipi, binarismi, e sostenere un percorso verso una migliore percezione, definizione e realizzazione di sé, nel rispetto e nella valorizzazione della diversità delle altre persone. Le pratiche qui di seguito illustrate, al di là che vengano agite

---

<sup>50</sup> Ngozi Adichie C., (2015), *Dovremmo essere tutti femministi*, Torino: Einaudi

tutte in classe oppure no, hanno in comune uno sguardo, una prospettiva, una lettura della realtà e delle specifiche situazioni che vuole porsi in maniera pedagogicamente attenta alla varietà di genere, *in primis* sensibilizzando e facendo emergere questa varietà, ma anche sottolineandone il valore, nonché le dimensioni e le forme di rispetto.

Per questo, a parer mio, le proposte da ritenersi fondamentali sono la prima, costituita dalla scelta di una letteratura per l'infanzia plurale, attenta, il più possibile libera da stereotipi, e l'ultima, la principale ed imprescindibile da cui possono conseguire le altre, rappresentata dalla formazione del personale docente, che, per primo deve mettere in discussione il proprio ruolo, le proprie modalità relazionali, *che cosa* insegna e *come* lo insegna, quali visioni stereotipate o pregiudizievoli porta dentro e fuori di sé, per cambiare le proprie lenti e scegliere, di conseguenza, le pratiche più adatte a non riprodurre tali stereotipi.

### 3.1 Proporre nuovi modelli attraverso la letteratura per l'infanzia

#### **Quinto consiglio**

#### ***Insegna a Chizalum a leggere***

I libri l'aiuteranno a capire il mondo e a metterlo in discussione, l'aiuteranno a esprimersi, a diventare ciò che desidera - una cuoca, una scienziata, una cantante traggono tutte giovamento dalle abilità maturate con la lettura. non intendo i libri scolastici. Intendo i libri che non hanno nulla a che fare con la scuola: autobiografie, romanzi, libri storici<sup>51</sup>.

Qualche tempo fa, a scuola, mi è capitato per caso tra le mani il libro *L'istinto di narrare - Come le storie ci hanno resi umani*, scritto da Jonathan Gottschall.

Nel libro, Gottschall, dipinge l'essere umano come *Homo Fictus*, immerso costantemente in quella che viene chiamata "Isola che non c'è", il mondo delle storie e dell'immaginazione, talmente assuefatto al potere ammaliante della narrazione da non aver consapevolezza di esservi immerso:

*...le storie sono per gli esseri umani quello che è l'acqua per i pesci: vi sono costantemente immersi, ma è un fatto impalpabile. Mentre il nostro corpo rimane costantemente ancorato ad un punto specifico dello*

---

<sup>51</sup> Ngozi Adichie C., (2017), *Cara Ijeawele-ovvero quindici consigli per crescere una figlia femminista*, Torino: Einaudi, p.33

*spazio-tempo, la nostra mente è sempre libera di vagare in mondi immaginari. E lo fa in continuazione...*

La conoscenza e l'esperienza umane si strutturano essenzialmente in due forme di pensiero dai confini labili, che operano congiuntamente: il pensiero logico, che ha il compito di generalizzare, categorizzare, trovare costanti e si occupa di oggetti più attinenti alla sfera fisica, e il pensiero narrativo, che coinvolge i sensi, l'immaginazione, desideri, emozioni, credenze, e relazioni. Il pensiero narrativo è presente nei bambini e nelle bambine fin dai primi anni di vita, prima ancora dell'avvio alla lettoscrittura, e rappresenta il modo in cui si raccontano, sviluppano o usano l'immaginazione, una funzione cognitiva fondamentale legata alla sfera emotiva: la narrazione, quindi, è il primo dispositivo interpretativo e di conoscenza che l'essere umano utilizza per leggere e comprendere il mondo, da un punto di vista soggettivo, socialmente e culturalmente situato<sup>52</sup>. Bambine e bambini fin da piccoli apprezzano le storie, ed è sotto forma di storie che giocano ed esprimono il proprio mondo. Secondo J. Bruner narrare è uno dei meccanismi fondamentali degli individui e dei gruppi sociali, e permette anche la strutturazione dell'identità, attraverso la narrazione di sé alle altre persone, il processo sociale della negoziazione di significati, che permette al soggetto di definirsi per assimilazione o differenziazione (Lagreca, 2019).

Anche le relazioni e le amicizie sono basate sullo scambio e la condivisione di narrazioni: esse rappresentano l'unico modo su cui l'essere umano può contare per raccontare un accaduto o raccontare di sé al mondo.

Siamo immersi, fin da piccoli, nelle storie, impariamo dalle storie, le storie ci plasmano. Attraverso la narrazione sperimentiamo, simuliamo, ci immedesimiamo in situazioni, che forse non vivremo mai, formuliamo ipotesi e predizioni, affrontiamo problemi, ne pensiamo o ascoltiamo possibili soluzioni, come in una palestra di vita, in cui "simulare è come fare".

Tutte le culture, come anche le grandi religioni monoteiste, hanno creato ed usato narrazioni per interpretare e spiegare il mondo, ma anche e soprattutto per veicolare contenuti, valori, educare, fare pratica della complessità del mondo attraverso la finzione, per affrontarne le sfide sviluppando aspettative con cui prevedere e strumenti con cui (re)agire.

A rafforzare questa visione contribuisce la scoperta dei neuroni specchio, avvenuta negli anni '90, e le ipotesi che li vedono coinvolti nel creare simulazioni realistiche nella nostra mente, permettendo l'immedesimazione. Questo spiegherebbe quanto le storie, a prescindere dal

---

<sup>52</sup> Lagreca I. *Il racconto come aiuto allo sviluppo cognitivo, affettivo ed etico-valoriale* in <https://www.edscuola.eu/wordpress/>

media con cui sono veicolate, influenzino la nostra mente e la nostra emotività e ci permettano di sviluppare e sentire empatia verso i personaggi immaginari, sentendo e sperimentando noi stessi le emozioni e le sensazioni che provano dentro la storia (Gottshall, 2014). Il nostro cervello sentirebbe come se gli accadimenti di finzione stessero realmente accadendo, e l'attivazione dei neuroni in risposta agli stimoli derivanti dalla fruizione narrativa rinforzerebbe le vie neurali attinenti alle competenze nella risoluzione dei problemi. Leggere o ascoltare (o, nella nostra società, più spesso *guardare*) storie non ha, quindi solo una funzione di piacere ed intrattenimento, ma anche di interpretazione della realtà, trasmissione di valori e educazione: attraverso le narrazioni si tesse un filo di unione, coesione e continuità intraculturale e tra i membri di una società, i quali, attraverso questa operazione, rafforzano i legami sociali, si definiscono, e acquisiscono conoscenze e capacità che gli permettono di affrontare al meglio la realtà.

### **Il potenziale educativo della letteratura per l'infanzia**

La lettura è un'operazione attiva, impegnativa e costruttiva. Quando si cresce, in età adulta, leggere diventa un momento di concentrazione svolto prevalentemente in solitudine, mentre durante l'infanzia costituisce un tempo condiviso. In entrambi i casi la lettura favorisce lo sviluppo della dimensione interiore, permette di coltivare il valore pedagogico del silenzio, di entrare in contatto con un mondo altro, in cui vivere indirettamente un'esperienza e costruire significato in rapporto dialettico con ciò che viene letto (Deghenghi Olujić, 2016).

Il mondo altro, costruito da chi scrive, racchiude un universo simbolico di miti, narrazioni, credenze, valori che costituiscono l'immaginario collettivo di una certa società, situata in un contesto storico, filosofico, sociale e culturale che l'ha prodotta e la riproduce attraverso le agenzie di socializzazione<sup>53</sup>. Attraverso la letteratura si può trasmettere e reiterare l'immaginario collettivo culturalmente egemone, o, rifiutandolo, cercare un punto di rottura per contribuire a crearne uno nuovo. Le storie sono quel "Regno della Possibilità" in cui si può rimescolare, riscrivere, riformulare, decostruire e ricostruire, cambiare prospettiva (Antoniazzi, 2015):

*La narrazione è uno straordinario ed efficacissimo veicolo di trasmissione culturale ed educativa. Implicitamente o esplicitamente le storie veicolano idee, prassi, usi e costumi adottate nella propria contemporaneità, talvolta confermandoli altre volte ribaltandoli o sovvertendoli. La famiglia, gli*

---

<sup>53</sup> Da: Antoniazzi A., Lucenti A.M., Slides del corso di *Letteratura per l'infanzia*, UNIGE - SDFP, a.a. 2019-20

*amici, gli adulti, il gioco, la casa, la scuola e gli ambienti non sono meri elementi ricorrenti nelle storie dedicate all'infanzia ma connotano il contesto storico, sociale, culturale ed educativo nel quale si svolgono gli avvenimenti. Da parte sua, poi, la narrazione non è mai neutra: raccontando inevitabilmente, si prende posizione, ci si colloca in una precisa prospettiva, si forniscono indirizzi interpretativi e spunti di riflessione*<sup>54</sup>.

Se è vero che, in parte, siamo il prodotto delle storie che ascoltiamo o viviamo in prima persona, allora diventa fondamentale dedicare nei contesti educativi, specie quelli scolastici, uno spazio adeguato alle narrazioni, per fornire diversi modelli in cui identificarsi, ampliare l'immaginario e il repertorio simbolico, accompagnare nella crescita e, non ultimo, sostenere lo sviluppo cognitivo, psicologico, emotivo e sociale di bambini e bambine, nonché lo sviluppo del linguaggio.

Una volta chiarito il potenziale educativo della letteratura per l'infanzia, viene da chiedersi quali possano essere gli strumenti con cui tale potenziale può attuarsi, in particolare in relazione al genere, senza dimenticare la dimensione crossmediale in cui versa la lettura oggi, che la pone in una relazione di interdipendenza con gli altri media (Antoniazzi, 2015).

## **Letteratura per l'infanzia e genere**

Perché tutti noi ci siamo nutriti di principesse la cui unica caratteristica importante sembrava essere la bellezza e di principi da cui ci si aspettava solo che passassero da lì si innamorassero a casaccio e salvassero la bella del reame.

Per un po di generazioni siamo stati incastrati in questi cliché scomodi come una calzamaglia e sbagliati come una scarpetta troppo piccola, e noi donne giù a tagliarci pezzi di corpo pur di sentirci perfette, ferme ad aspettare uomini disegnati a cui parlare il meno possibile, e dall'altra parte uomini impegnati a cavalcare e contemporaneamente sconfiggere draghi o allenati ad arrampicarsi sul trece per non deluderci<sup>55</sup>.

Quali sono, dunque, gli strumenti letterari a disposizione delle insegnanti per costruire un percorso scolastico in una prospettiva attenta al genere?

<sup>54</sup> Antoniazzi A., (2015), *Dai Puffi a Peppa Pig*, Roma: Carocci, p. 23

<sup>55</sup> Fiorio B., (2019), *C'era una svolta*, Milano: Morellini editore, p.7-8

*In primis* le fiabe, vecchie e nuove, rappresentano un ottimo spunto di discussione e confronto da cui partire. Gianni Rodari ne *La freccia azzurra* diceva: *la narrazione delle fiabe, sia quelle vecchie sia quelle nuove, possono contribuire a educare la mente, perché la fiaba è il luogo di tutte le ipotesi: essa ci può dare delle chiavi per entrare nella realtà per strade nuove, può aiutare il bambino a conoscere il mondo.* Le fiabe possono essere considerate metafora dell'esperienza umana dove vengono raccontati percorsi di crescita, crisi, rischi, e affrontati concetti astratti come la morte, il bisogno, il bene e il male, e attraverso il filtro dei personaggi le bambine imparano valori, ad andare al di là di sé e problematizzare il loro essere nel mondo, accompagnando il percorso di definizione del pensiero e del carattere. (Lagreca, 2019). Secondo la prospettiva junghiana<sup>56</sup>, condivisa da Maura Gancitano, filosofa e scrittrice, le fiabe sono alla base della formazione delle comunità di ogni tempo e in ogni spazio. Le ricerche hanno permesso di trovare motivi archetipici in fiabe e favole classiche, riconducibili a strutture psicologiche umane universali, le quali rappresenterebbero dinamiche relazionali che l'essere umano riconosce come proprie e verosimili. Per questo riuscirebbe ad immedesimarsi e provare emozioni. Secondo Gancitano i personaggi di una storia sarebbero, infatti, come *istantanee fissate nella memoria*, e l'evoluzione degli archetipi che sta avvenendo oggi, con la creazione di nuovi modelli, può creare occasioni per *rinarrare* dando nuova voce a personaggi delle vecchie fiabe, smascherando gli stereotipi con cui sono stati creati, dando vita ad una spinta al cambiamento (Gancitano, 2015).

Seguendo il grande esempio di Rodari, oltre che discutere e riflettere, si può, quindi, sperimentare attraverso la fiaba, analizzare, ribaltare, riscrivere, giocare con le fiabe, per decostruire gli stereotipi<sup>57</sup>.

Anche i classici della letteratura per l'infanzia, se contestualizzati ed utilizzati come stimolo per il dialogo e il confronto, possono essere molto utili: essi, infatti, hanno ancora la capacità di parlare alle nuove generazioni, sopravvivendo al passare del tempo, e spesso, riguardo la questione legata al genere, essendo scritte in epoche passate, offrono ottimi spunti di riflessione.

---

<sup>56</sup> Carl Gustav Jung, psicologo, considerava le fiabe come l'espressione più genuina dell'esistenza di un inconscio collettivo, transgenerazionale, basato su rappresentazioni archetipiche. Le fiabe rappresenterebbero, quindi, l'espressione di una sorta di anima universale, comune a tutti i popoli, che spiegherebbe il ritorno di motivi simili nelle fiabe di popolazioni molto distanti tra loro, in passato impossibilitate alla comunicazione e allo scambio.

<sup>57</sup> Questo è stato uno dei metodi utilizzati nella sperimentazione trattata nel primo capitolo del presente elaborato.

Si possono, inoltre, portare in classe biografie eccezionali, per raccontare esempi virtuosi, sottolineando le motivazioni storico-sociali di quell'eccezionalità, ma coltivando anche la dimensione odierna, raccontando scelte che oggi, essendo in parte cambiato il contesto, si possono considerare ordinarie, sottolineandone il portato decostruttivo ed il valore (Danieli, 2020).

Un'attenzione particolare andrà, invece, posta nella scelta dei libri di testo. Infatti, i testi letterari proposti nei libri di lettura sono spesso ricchi di stereotipi; le immagini proposte all'interno dei manuali offrono una scarsa varietà di rappresentazione; i testi dei problemi matematici spesso dipingono situazioni anch'esse stereotipate. Alcune case editrici stanno svolgendo un percorso di ridefinizione di immagini e contenuti: per esempio Fabbri-Erickson, attraverso il progetto *Obiettivo Parità*, sotto la guida di Irene Biemmi, sta creando nuovi manuali seguendo linee guida attente alla questione di genere<sup>58</sup>.

Lo strumento che, per la sua particolare natura che mescola parole ed immagini, può considerarsi più adatto per affrontare e superare gli stereotipi di genere nella scuola primaria è certamente quello degli albi illustrati, attraverso i quali è possibile fornire una molteplicità di nuovi e diversi modelli affinché ognuna possa riconoscersi. Spesso, specie durante l'infanzia, le immagini risultano più immediate delle parole, quindi questo tipo di strumento attraverso l'osservazione delle immagini permette una lettura autonoma anche prima dell'acquisizione della letto-scrittura. In classe, invece, l'uso degli albi offre l'opportunità di coinvolgere attivamente le alunne o fornire spunti di riflessione e confronto.

Come si è già avuto modo di accennare nel precedente capitolo, la produzione editoriale italiana è ancora pervasa da narrazioni stereotipate, personaggi maschili o femminili dall'aspetto, dai comportamenti e dalle attività ancora molto limitati e stereotipati. La situazione è dovuta ad una cultura fortemente influenzata dal cattolicesimo, retrograda e reazionaria, che mira a conservarsi e sceglie di non investire né aprirsi a novità e sperimentazioni. Fortunatamente, alcune piccole case editrici come SETTENOVE<sup>59</sup> o FATATRAC<sup>60</sup> prestano particolare attenzione alla presenza, o meglio l'assenza, di stereotipi nelle proprie pubblicazioni, che conta prevalentemente albi illustrati. Proponendo diversi modelli e veicolando un diverso immaginario mettono in pratica un esplicito intento pedagogico e di prevenzione di stereotipi e violenza di genere: per questo propongono

---

<sup>58</sup> Questa serie di manuali si possono riconoscere da un simbolo riportato sulla copertina che dichiara di perseguire l'obiettivo della parità

<sup>59</sup> Una casa editrice per la prevenzione della violenza di genere, nata nelle Marche nel 2013. <https://www.settenove.it/chi-siamo>

<sup>60</sup> [https://www.fatatracc.it/casa\\_editrice.asp?pag=casa\\_editrice](https://www.fatatracc.it/casa_editrice.asp?pag=casa_editrice)

pubblicazioni in cui stereotipi e modelli rigidi non sempre sono il tema centrale, ma costituiscono una ricca *enciclopedia del possibile, fatta di storie piccole, uniche*<sup>61</sup> e non stereotipate. L'associazione S.CO.S.S.E<sup>62</sup> inserisce buona parte di queste pubblicazioni nell'elenco di risorse per *Leggere senza Stereotipi* (Fierli, Franchi, Marini, 2016). In questo volume si legge come l'albo illustrato sia un oggetto complesso, dotato di molteplici livelli di lettura, groviglio inestricabile di parola e immaginazione, realtà e finzione, i cui punti di forza sono la capacità di risultare familiare, accessibile e immediato. Un albo di qualità può aiutare a trovare le parole per raccontarsi, costruendo anche un immaginario ricco, aperto all'altro sé, fatto di avventure, possibilità, scoperte. Per le sue enormi potenzialità è fondamentale che ogni bambino e ogni bambina abbia accesso ad albi illustrati, e in questo si rivela cruciale il ruolo delle famiglie nell'educarli alla lettura oltre che quello di educatori e educatrici (Fierli, 2015).

Prima di concludere questo argomento si fa menzione di altre due tipologie particolari di libri con immagini che possono essere molto utili in classe. La prima, i *silent book*, libri senza parole che, in quanto tali, possono parlare a chiunque, essere mediatori di relazioni più inclusive, stimolare ancor di più non solo una negoziazione di significato, ma una costruzione individuale o collettiva sempre nuova di quel significato. Inoltre, questi racconti visuali possono dar vita a storie sempre diverse, facendo emergere o rigiocando stereotipi, dando spazio ad ogni voce e ad ogni visione (Grilli, Terrusi, 2014). Infine, le *graphic novels*<sup>63</sup>, i "romanzi per immagini", particolarmente coinvolgenti all'interno di una cultura sempre più visuale, che riescono a raggiungere una grande complessità narrativa e psicologica dei personaggi.

Irene Biemmi (2017) sostiene che sia molto importante discutere, analizzare e contestualizzare ciò che bambini e bambine ascoltano, leggono o osservano in classe, stimolare e raccogliere gli spunti di riflessione per sostenere il cambiamento e la trasformazione dei ruoli. Per questo è opportuno veicolare un'immagine realistica del mondo, in tutta la sua varietà di modi di essere, sentirsi, comportarsi, e proporre storie *divergenti*, che vadano ad indebolire gli stereotipi legati al genere presentando bambine avventurose,

---

<sup>61</sup> Fierli E., Franchi G., Marini S., *Un altro immaginario è possibile. Bambini e bambine negli albi illustrati in Dalla parte delle eroine. Istruzioni per l'uso*, Rivista DWF n°4, (2016), p.34-40

<sup>62</sup> S.CO.S.S.E – Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali – è un'Associazione di Promozione Sociale, nata nel 2011 a Roma che si occupa di pari opportunità, valorizzazione delle differenze di genere e di orientamento sessuale, accoglienza, intercultura, diritti delle e dei cittadini stranieri, delle e dei disabili, di educazione sentimentale e sessuale. <https://www.scosse.org/chi-siamo-2/mission/>

<sup>63</sup> Differiscono dai fumetti perché non seriali e non seguono schemi o limiti di lunghezza prestabiliti.

bambini emotivi, principesse ribelli, uomini che svolgono lavori domestici, ma anche donne che lavorano ed occupano lo spazio pubblico.

Riassumendo, attraverso la narrazione, le persone, specie in fase evolutiva, operano un processo di interpretazione e di attribuzione e costruzione di significato riguardo la realtà circostante: narrare è, allora, uno strumento utile a restituire la complessità del mondo di oggi, la sua varietà e molteplicità, senza escluderne contraddizioni e ambiguità. Le storie, inoltre, sono uno strumento di costruzione identitaria, anche riguardo alla componente di genere, poiché la costruzione di significato avviene anche relativamente al sé e all'altro da sé, identificandosi o differenziandosi con i valori, i ruoli, le aspettative della propria cultura di riferimento. Non essendo quello di leggere un bisogno o una spinta naturale, è importante che esso venga coltivato, sostenuto e mai forzato, specie in questo momento storico, culturale e sociale in cui la lettura sembra stia venendo gradualmente abbandonata.

L'obiettivo a scuola sarà, quindi, quello di fornire esempi di persone con diverse identità di genere, con caratteri, tratti, corpi, passioni, interessi, relazioni, professioni diverse, indipendentemente dal loro genere, presentare antistereotipi, ma anche nuovi modelli di famiglia, da quella omogenitoriale a quella monoparentale, da quella mononucleare alle nuove forme allargate su base amicale e non di sangue, rompendo con una tradizione che, ormai, risulta anacronistica.

Un valido contributo in questo senso lo fornisce l'associazione S.CO.S.S.E, che ha stilato un archivio di proposte letterarie di vario tipo libere da stereotipi di genere (ma anche razzisti), che aggiorna continuamente, che in parte è stato racchiuso nel volume *Leggere senza stereotipi*, di cui si è già fatta menzione, ed in parte condividono durante le formazioni per insegnanti che svolgono ogni anno.

Attraverso questi ed altri strumenti si potrà, quindi, contribuire ad ampliare quel "Regno del possibile" (Antoniazzi, 2015) che permetterà di negoziare significati nuovi, creare immaginari nuovi, andando oltre gli stereotipi e il binarismo di genere, permettendo così a bambine e bambine di riconoscersi, immaginarsi, proiettarsi, esprimersi, fiorire, percorrendo il proprio percorso, autodeterminando le proprie scelte senza seguire un percorso già tracciato per loro.

## 3.2 ... Attenzione al linguaggio e alla comunicazione

### Sesto consiglio

#### *Insegnale a mettere in discussione la lingua*

La lingua è il ricettacolo dei nostri pregiudizi, delle nostre convinzioni e dei nostri preconcetti. Insegnale a porsi domande del tipo: quali sono le cose che le donne non possono fare in quanto donne?<sup>64</sup>.

### **Prestare attenzione al linguaggio**

Ciò che non viene nominato, viene invisibilizzato, e non esiste. Nel nostro linguaggio abituale spesso utilizziamo quello che viene chiamato il maschile generico, ma sarebbe più corretto definirlo come “sovraesteso”: il maschile si appropria di tutto il campo semantico e le donne e le altre identità sono poco rappresentate o lo sono in maniera sessista<sup>65</sup>. L’uso del maschile per generalizzare, non è qualcosa di neutro o generico, ma un elemento sessista del nostro linguaggio, che diventa una forma di discriminazione sessuale, di negazione della diversità biologica, psicologica, sociale e politica delle donne e delle persone con altre identità di genere. Infatti, come sostiene Marañón<sup>66</sup>, la lingua *non è una pura convenzione formale, ma un assetto simbolico dell’esistente, una forma elitaria di autorappresentazione, la traduzione corrente dell’immaginario collettivo*<sup>67</sup>.

Se è vero che il nostro linguaggio esprime il nostro pensiero e codifica la realtà, è vero anche che costituisce uno strumento e un veicolo di stereotipi e discriminazioni: nell’uso corrente, ad esempio, molte parole esistono solo nella forma maschile, altre che presentano sia forma maschile che femminile, riservano alla seconda un minor prestigio o addirittura un’accezione negativa.

I movimenti femministi hanno sollevato la questione del linguaggio sessuato sia negli Stati Uniti che in Europa, specie tra gli anni ‘50 -‘70. In Italia, Alma Sabatini<sup>68</sup> avviò gli studi sul

---

<sup>64</sup> Ngozi Adichie C., (2017), *Cara Ijeawele-ovvero quindici consigli per crescere una figlia femminista*, Torino: Einaudi, p.37-38

<sup>65</sup> Marañón I., (2018), *Educare al femminismo*, Milano: Salani editore

<sup>66</sup> *ibid.*

<sup>67</sup> Artese D., Santilli M.T., (2014), *Il sessismo nella lingua* contenuto in *La scuola fa differenza*, a cura di S.CO.S.S.E e ARCHIVIA, Roma, p. 58

<sup>68</sup> Attivista femminista romana e insegnante di lingua inglese, è stata la prima a studiare il sistema della lingua italiana sotto l’aspetto del genere e la prima ad introdurre nel nostro Paese l’espressione: il sessismo nella lingua.

linguaggio da una prospettiva di genere, rilevando come anche nella lingua italiana fosse presente questa asimmetria linguistica e tentando, per prima, di decostruire quest'impostazione maschilista suggerendo

*alternative compatibili con il sistema della lingua per evitare alcune forme sessiste della lingua italiana, almeno quelle più suscettibili di cambiamento. Il fine minimo che ci si pone è di dare visibilità linguistica alle donne e pari valore linguistico a termini riferiti al sesso femminile*<sup>69</sup>.

e aggiunge:

*L'uso di un termine anziché di un altro comporta una modificazione nel pensiero e nell'atteggiamento di chi lo pronuncia e quindi di chi lo ascolta. La parola è una materializzazione, un'azione vera e propria. È altrettanto chiaro che il valore semantico è strettamente legato al contesto linguistico ed extralinguistico [...]. Ciò che conta non è, quindi, il puro e semplice uso della parola diversa come lip service, bensì un cambiamento più sostanziale dell'atteggiamento nei confronti della donna, un senso che traspaia attraverso la scelta linguistica*<sup>70</sup>.

Per la studiosa, quindi, il linguaggio ha una forte connotazione sessista, ed è una forma elitaria di rappresentazione, traduzione dell'immaginario collettivo: la lingua riflette è specchio della società, ne codifica il pensiero e permette agli individui di sentirsi rappresentati ed immaginarsi. Marañón a sua volta sottolinea come, anche per quanto riguarda la lingua, non vi sia nulla di spontaneo o naturale, e quanto sia anch'essa frutto di una costruzione derivante da una società patriarcale ed androcentrica, in cui l'uomo era (ed è ancora) misura di tutto<sup>71</sup>.

Ad oggi, si amplia questa riflessione includendo anche tutte le altre identità di genere, al di là del binarismo, ed è per questo che diventa ancora più essenziale cercare di sviluppare ed utilizzare un linguaggio che sia il più possibile inclusivo.

Nelle Indicazioni Nazionali si legge che *La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione* (pag.27) .

---

<sup>69</sup> Sabatini A., (1987), *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, tratto da *Il sessismo nella lingua italiana*

<sup>70</sup> Sabatini, *ibid.*

<sup>71</sup> Marañón, *ibid.*

Riflettere sull'importanza del linguaggio, alla base degli scambi e delle relazioni quotidiane, risulta fondamentale nelle scuole di ogni ordine e grado e richiede grande attenzione al pari di altre forme di comunicazione gestuali e comportamentali.

Il dibattito a riguardo è molto ricco di proposte, spesso più adatte alla lingua scritta (come l'uso dei simboli \* o ə) e in continuo divenire, ma è possibile iniziare a praticare forme di linguaggio più inclusivo lavorando sulle alternative possibili già presenti e disponibili nella nostra lingua. Alcuni esempi possono essere:

- parlare al femminile generico;
- usare il raddoppiamento inclusivo (bambini e bambine) o formule o perifrasi più neutre (es. persone);
- durante lo studio o la riflessione sulla lingua, fornire esempi attentamente variegati, non stereotipati, per ampliare l'immaginario anche per quanto riguarda l'agire;
- declinare i nomi riferiti a cariche o mestieri anche al femminile<sup>72</sup>.

Che cos'è una parola?  
Una storia, una scoperta, una trasformazione  
Ma anche un'identità, una lotta,  
una vittoria o una sconfitta.  
Ci sono parole che istigano alla violenza,  
altre alla pace  
Parole che esprimono il potere di escludere  
e altre la volontà di includere.  
(*Le sexisme à fleur de mots*, in *Le Monde Diplomatique*  
26/03/1998)

## **Strumenti per una buona comunicazione**

Gli scambi comunicativi, oltre all'aspetto relativo al linguaggio, possono presentare altre criticità afferenti alle modalità di comunicazione, di espressione delle critiche, di gestione dei conflitti. La comunicazione, infatti, al di là della scelta di parole più o meno rispettose ed aperte all'altra, è fatta anche di gesti, toni, messaggi al di là delle parole, capacità di tradurre il proprio pensiero in maniera adeguata, gestione dell'emotività, percezione e rispetto dell'altro, per nominarne alcuni, che spesso esprimono forme di pregiudizio e sessismo.

---

<sup>72</sup> Queste sono solo alcune proposte portate nella consapevolezza che in parte escludano alcune identità non binarie.

In questo senso favorire lo sviluppo di una comunicazione di tipo assertivo e l'introduzione della Comunicazione Non Violenta possono rappresentare un buono strumento per prevenire o affrontare problematiche di comunicazione conflittuali, violente o aggressive e favorire, quindi, scambi basati sulla valorizzazione reciproca e l'espressione consapevole di sé nel rispetto delle altre persone.

Per potersi esprimere in modo assertivo, le persone devono riconoscere pari dignità ai propri bisogni e a quelli degli altri, fare affidamento sulle proprie capacità e possedere una sensazione generale di adeguatezza personale, per arrivare ad esprimere sé stessa/o in piena autonomia. Comunicare in maniera assertiva significa esprimere opinioni, emozioni o bisogni con rispetto verso l'altra, imparare la pratica dell'autocritica ove necessaria, ma anche ad avere fiducia in sé e gestire le proprie tensioni fisiche ed emotive anche attraverso pratiche di esercizio fisico. Non ultimo lo sviluppo di un atteggiamento assertivo aiuta a comprendere che le persone non ci appartengono e sono libere di dire *no*, ad apprendere modalità di gestione del rifiuto e della frustrazione, ma anche quali sono i propri limiti e definirli chiaramente, imparare cosa fa stare bene e farlo, diversificare le passioni, gli interessi, le relazioni per evitare di sovraccaricare i rapporti.

Per sviluppare o potenziare lo stile assertivo, oltre a conoscere meglio sé stesse e i propri bisogni, si può lavorare sulle modalità di espressione di emozioni e necessità, sull'accettare se stesse e l'altra, sul riconoscimento degli stili comportamentali propri e altrui, ma anche e soprattutto sulla modificazione, laddove ce ne sia il bisogno, di modalità comportamentali o verbali del nostro stile di interazione<sup>73</sup>.

### **Comunicazione Non Violenta**

La CNV costituisce uno strumento prezioso per creare canali comunicativi aperti all'altra e rispettosi. Essa, infatti, consiste proprio nell'esprimere, con un linguaggio semplice e onesto, i nostri sentimenti e i nostri bisogni senza criticare e giudicare, permettendoci di comprendere le esigenze degli altri senza percepirvi critica, giudizio o attacco nei nostri confronti.

Viene definita anche Comunicazione Empatica, poiché si basa sul principio per il quale la capacità di provare empatia sarebbe parte della nostra natura e si pone come obiettivo il miglioramento della qualità delle relazioni e della capacità di comunicare in modo autentico e assertivo.

---

<sup>73</sup> Amnesty International, (2020), #IOLOCHIEDO - Guida Didattica per docenti ed educatori, Roma: Ufficio Educazione e Formazione

Marshall Rosenberg<sup>74</sup>, che per primo ha ideato questo modello comunicativo, sostiene che quando esprimiamo giudizi, pretese, ordini, anche in modo violento, utilizziamo il *Linguaggio Sciacallo*, che tende spesso a classificare o etichettare l'altro, creando resistenze ed incomprensioni. Inoltre, questo tipo di comunicazione, che nasconde un bisogno mal espresso, ha come obiettivo la soddisfazione di tale bisogno, il quale non essendo espresso chiaramente, non viene compreso e di conseguenza soddisfatto. Anche a causa delle modalità con cui vengono portati fuori questi bisogni comunicati in modo aggressivo possono innescare dinamiche di potere tra le persone coinvolte, provocare nell'altra sensazioni di paura, senso di colpa o vergogna, e generare conflitti. La CNV, invece, si basa sull'acquisizione e la pratica di un *Linguaggio Giraffa*, empatico, privo di giudizio o valutazione dell'altra o dei suoi comportamenti. Esso costituisce un processo comunicativo collaborativo che favorisce la comprensione reciproca e si basa sul principio del *potere CON gli altri e non SUGLI altri*<sup>75</sup>.

La Giraffa è stata scelta ad emblema della comunicazione empatica poiché è l'animale con il cuore più grande tra i mammiferi, è erbivora, quindi tende a non aggredire altri animali, ma sa ugualmente difendersi. Essa dispone di un collo lungo per vedere la relazione con l'altra in modo lungimirante, a differenza dello sciacallo, più violento, che si nutre di carcasse, che mettiamo in atto quando vogliamo imporre la nostra opinione, quando prevarichiamo, vogliamo avere ragione a tutti i costi, quando abbiamo aspettative, presumiamo di sapere ciò che dirà l'altro o addirittura come si sente o di cosa ha bisogno.

La maggior parte della comunicazione umana, anche e soprattutto tra individui che si amano, avviene in una maniera che Rosenberg definisce *violenta*, ossia non consapevole o noncurante del fatto che il modo in cui parliamo, le parole che pronunciamo e il giudizio, le minacce che spesso trapelano hanno conseguenze sulle altre persone, provocano dolore e feriscono.

Questa modalità comunicativa e molti dei bisogni o delle pretese che esprime, sono il frutto dell'educazione socio-culturale che riceviamo fin da quando nasciamo: assumersi la responsabilità dei propri sentimenti ed emozioni, significa anche assumersi la responsabilità di riconoscere e mettere in discussione stereotipi e pregiudizi verso le altre persone, che etichettano, sminuiscono e discriminano, ma anche le dinamiche di potere e di violenza, più o meno esplicite, che stanno dietro ad alcune modalità comunicative o comportamentali.

---

<sup>74</sup> (1934-2015) È stato uno psicologo statunitense, fondatore, oltretutto della CNV, del Centro per la Comunicazione Non Violenta, un'organizzazione non profit internazionale (1984).

<sup>75</sup> Rosenberg M.B., (1998), *Le parole sono finestre (oppure muri)*, Reggio Emilia: Esserci edizioni

Mi riferisco alla legittimazione e giustificazione sociale con cui alcune azioni, parole, pretese o limitazioni della libertà dell'altra possono essere portate avanti: dalle battute sessiste agli insulti razzisti o omolesbobitransfobici, dalla gelosia alla violenza verbale.

Applicando la CNV possiamo acquisire abilità di linguaggio e di comunicazione che rafforzano la nostra capacità di relazionarci anche in situazioni di conflitto.

Rosenberg, sostiene che la CNV si basa sulle capacità naturali dell'essere umano di provare empatia, e che

*è un linguaggio, un modo di pensare, delle abilità comunicative e un modo per influenzare [...] che non contiene nulla di nuovo: tutto quello che è stato integrato nella CNV è già noto da secoli. Il suo scopo è di farci ricordare ciò che già sappiamo e di aiutarci a vivere in un modo che è manifestazione concreta di questa conoscenza.<sup>76</sup>*

Il linguaggio Giraffa si basa su 4 pilastri o passaggi fondamentali, da utilizzare all'interno degli scambi comunicativi, che si possono così riassumere:

- **Osservazione dei fatti:** *Cosa sta accadendo?* descrivere, dentro o fuori di noi, la situazione nei suoi fatti salienti nel modo più neutrale possibile, tralasciando valutazioni, interpretazioni, giudizi o generalizzazioni, per separare *i fatti* dalla nostra *interpretazione sui fatti*.
- **Riconoscimento dei sentimenti:** *Come mi sento ora rispetto a ciò che ho osservato?* Proprio perché siamo stati educati fin dalla nascita a competere, giudicare, esigere e diagnosticare, a pensare e a comunicare in termini di "giusto" e "sbagliato" abbiamo imparato a pensare e parlare in un modo che tende ad ostacolare la comunicazione e a creare incomprensioni. La CNV prevede l'acquisizione di un vocabolario di sentimenti e bisogni che ci aiuta a riconoscere, distinguere, nominare, esprimere ciò che succede in noi e a capire meglio ciò che può succedere negli altri.
- **Consapevolezza dei bisogni dietro ai sentimenti:** *In questo momento quale è il mio bisogno (o desiderio) da cui nasce il sentimento attuale?* questa è una fase di *autoempatia* che permette di connetterci e riconoscere i bisogni dietro ai sentimenti che proviamo, che sono vivi in noi e che Rosenberg considera la nostra *sorgente di vita*, per assumercene la responsabilità non imputando agli altri la causa di quello che sentiamo.
- **Formulazione di una richiesta:** *Quale potrebbe essere la mia richiesta in questo momento?* Formulare, infine, una richiesta consiste nel chiedere all'altro (o a sé stesse) un'azione che porti a soddisfare tali bisogni e ad aumentare la connessione.

---

<sup>76</sup> Rosenberg M.B., (1998), *Le parole sono finestre (oppure muri)*, Reggio Emilia: Esserci edizioni

Questo passaggio è molto importante poiché implica oltreché l'assunzione di responsabilità di quanto si desidera, anche di non aspettarsi che l'altro possa indovinare ciò che si desidera, o che agisca come faremmo noi, ricordandoci ed accettando che siamo tutti differenti. Tale richiesta deve risultare il più possibile specifica, concreta, realizzabile e riferita al presente<sup>77</sup>.

Una comunicazione così strutturata ed attenta presuppone un'accettazione dell'altra che non significa condivisione o approvazione incondizionata di idee, opinioni e sentimenti diversi dai propri, ma un riconoscimento della libertà di provarli, rispettando profondamente l'altra persona, i suoi vissuti e le esperienze, valorizzandola per ciò che è. Inoltre, si basa sul principio di interdipendenza, la correlazione, cioè. che esiste tra il proprio benessere e quello altrui.

Una comunicazione Nonviolenta è, dunque, e per definizione, una comunicazione priva di stereotipi, di pregiudizi, di intenzioni discriminatorie e di sessismo. Implica la capacità di integrare ed elaborare la rabbia; di chiedere in modo consapevole senza pretendere, formulando richieste realistiche; di imparare come gestire rifiuti, critiche; di accettare spazi, limiti e confini personali propri ed altrui, e affrontare meglio problemi e conflitti relazionali.

Attraverso la sua enfasi sull'ascolto profondo promuove il rispetto, l'attenzione, l'empatia e genera collaborazione, benessere e reciprocità. Portarla nel mondo della scuola significa contribuire a sviluppare competenze che favoriscano una relazione più costruttiva tra insegnanti e bambine, tra colleghe e con le famiglie, soprattutto nei contesti caratterizzati da tensioni emotive e conflitti.

Per interiorizzare realmente questo tipo di pratica, modificando in profondità i propri schemi comunicativi e ricettivi occorre una presa in carico di se stesse, un'assunzione di responsabilità riguardo le proprie azioni e sentimenti e molto allenamento. A scuola la formazione delle persone adulte<sup>78</sup> è fondamentale, anche per innescare un clima di apprendimento sereno e non basato sulle asimmetrie di potere e conoscenze, e diffonderlo tra le alunne e gli alunni è, come detto, un ottimo strumento relazionale e di prevenzione della violenza e delle discriminazioni di genere.

---

<sup>77</sup> *ibid.*

<sup>78</sup> A questo proposito esistono diversi corsi di formazione, alcuni specifici per insegnanti, nonché gruppi informali di pratica di empatia e linguaggio giraffa.

### 3.3 ...Favorire l'Empowerment

Con “empowerment” si intende l’acquisizione di competenze, conoscenze e modalità relazionali, ma anche la presa di coscienza e lo sviluppo della forza da parte di un determinato gruppo di persone, oppresso e marginalizzato, necessaria a migliorare le proprie condizioni di vita e trasformare i rapporti di disuguaglianza ed ingiustizia.

Per una donna, ad esempio, sviluppare empowerment significa prendere coscienza delle disuguaglianze, dei ruoli, degli stereotipi e delle ingiustizie strutturali che si perpetuano nella nostra società, comprendendo che tutto ciò che sembra normale o naturale in realtà non lo è. Significa comprendere che le differenze derivanti dall’assegnazione del sesso biologico e il peso che esse hanno sulla vita di ognuna sono costruzioni sociali che, nel ripetersi, impediscono l'*empowerment* stesso; che molto di ciò che viene presentato come innato è, in realtà, la giustificazione o la conseguenza di un rapporto di potere ed oppressione.

Per quanto riguarda bambine e bambini, far scoprire loro la propria potenza significa dargli forza, consapevolezza, autostima ed autonomia. Insegnare alle bambine a non accettare una vulnerabilità imposta significa renderle capaci di vivere la vita che vorranno, di sentire e di essere ciò che sceglieranno, dar loro gli strumenti perché non acconsentano alla sottomissione patriarcale, e perché lottino per i loro diritti. Coltivare l'*empowerment* permette il riconoscimento delle dinamiche maschiliste e di avere, anche insieme ad altre, la forza per contrastarle, di aspirare a ciò che si desidera, di avere fiducia in se stesse<sup>79</sup>.

È importante, inoltre, comprendere che non è sufficiente un *empowerment* individuale, ma che esso deve avere una ricaduta collettiva affinché le donne e le persone con identità altre sviluppino solidarietà reciproca, siano critiche nei confronti del sistema patriarcale e riescano a desiderare una società libera da gabbie ed oppressioni di genere, razza e classe.

Anche questo costituisce, infatti, un aspetto della propria identità, non solo sessuale, che è importante coltivare in maniera adatta all’età, fin dai primi anni di vita, favorendo lo sviluppo di autonomia ed indipendenza, non solo nelle bambine, per crescere come adulti ed adulte indipendenti nella vita quotidiana, ma anche in quella emotiva: crescere nella consapevolezza e nel riconoscimento dei propri bisogni sviluppando strategie di gestione delle necessità e della propria emotività, permette di non delegare ad altri il soddisfacimento di tali aspetti, favorendo reciprocità e rispetto nelle relazioni e la prevenzione di dinamiche di dipendenza

---

<sup>79</sup> Marañón I., (2018), *Educare al femminismo*, Milano: Salani editore

affettiva.

Favorire l'*empowerment* a scuola significa lavorare sullo sviluppo del senso di responsabilità, dell'autonomia, dell'autostima, la fiducia in sé stesse e l'autoconsapevolezza, la capacità di compiere scelte autonome e prendere decisioni, ma anche sulla capacità di ascolto, l'empatia, la gestione dei conflitti, il rispetto reciproco e la costruzione di relazioni collaborative.

È importante trasmettere il messaggio che ci sono molti modi di essere bambina e bambino, ed in seguito adulte ed adulti, e che se alcuni degli stereotipi legati al genere vengono performati non è necessariamente un male, se non risultano dannosi per le altre persone.

Inoltre, bisogna sottolineare che essere forti non significa diventare maschili, ricordando che gli uomini non sono la misura di tutte le cose e che l'obiettivo non è l'omologazione di genere, ma anzi la possibilità di sentirsi a proprio agio nella propria pelle nel proprio modo di essere e nel proprio sentire (Marañón, 2018).

Lavorare in forma positiva sull'autostima quindi sul modo in cui si dà valore a se stesse indipendentemente da ciò che ci circonda, dipende anche dallo sviluppo di un'auto immagine positiva, intesa come l'insieme di tutte quelle caratteristiche in cui ciascuna di noi si riconosce, che comprende le nostre abilità sociali, quelle fisiche, la capacità di fare le cose, di essere creative, i tratti della nostra personalità, i nostri limiti e le nostre risorse; e significa anche imparare ad essere sicure di sé, che non è necessario e non si può riuscire in tutto o piacere a tutti. Avere una buona autostima fa sì che il nostro comportamento non debba subordinarsi al gradimento degli altri, bensì a cosa fa stare bene sé stesse e farlo<sup>80</sup>. Per questo è importante favorire la diversificazione delle passioni e degli interessi, ma anche creare nel contesto scolastico un clima attento alle diversità e non competitivo.

---

<sup>80</sup> *ibid.*

### 3.4 ... Educare all'affettività e ad un'emotività consapevole

A partire dagli anni Novanta, il peso delle competenze socio-emotive nel benessere e nel successo personale e scolastico di alunni e alunne è aumentato costantemente. Quella che viene definita educazione socio-affettiva ed emotiva è costituita da una serie di pratiche che coinvolgono le allieve, ma anche le docenti, nell'acquisizione e nell'applicazione efficace delle conoscenze, abilità e competenze relative alla comprensione e alla gestione delle emozioni, allo sviluppo di un approccio empatico e di relazioni positive.

Queste competenze socio-emotive, anche dette *soft-skills*, quindi, riguardano la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni, saper sviluppare empatia con chi ci circonda, prendere buone decisioni, costruire amicizie. Possedere tali peculiarità implica l'integrazione tra sistemi affettivi, cognitivi e comportamentali la cui costruzione richiede un lavoro educativo costante.

Questo implica riferirsi sia all'area intrapersonale, riferita al rapporto del soggetto con sé stesso, il proprio funzionamento, per sviluppare autoregolazione, sia all'area interpersonale relativa all'interazione le altre persone, per sviluppare capacità di ascolto e comunicative, risolvere problemi, ecc.. Il loro sviluppo è infatti fondamentale per il successo e l'inclusione di tutti, non solo per quanto riguarda l'educazione ai generi.

L'educazione affettiva permetterebbe la promozione di uno sviluppo dell'intelligenza e della competenza emotiva, ovvero un accrescimento dell'equilibrio interiore e un maggiore contatto con la propria interiorità, ma anche un aumento della comprensione nei confronti delle altre persone e un miglioramento negli apprendimenti.

La vita emozionale ha un legame inscindibile con la vita relazionale: perché tutto vada bene nelle relazioni con gli altri c'è bisogno di imparare a conoscersi.

*L'intelligenza emotiva è la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi e di gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente, quanto nelle relazioni sociali, è una capacità fondamentale*<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup> Goleman D., (1995), *L'intelligenza emotiva- che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, Bur Rizzoli

Le emozioni sono utili alla nostra sopravvivenza e protezione, ci guidano e motivano nella ricerca del nostro benessere e di quello degli altri, ma svolgono anche altre funzioni: infatti, hanno una funzione di segnalazione intersoggettiva, attraverso cui comunicano lo stato dell'organismo; una funzione intrasoggettiva, attraverso cui l'individuo può conoscere in modo immediato e globale i propri stati interni, desideri e bisogni; una funzione adattiva di regolazione continua del comportamento.

È importante che le bambine e i bambini sappiano riconoscere le loro emozioni e imparino a canalizzarle, che sappiano mettersi nei panni dell'altro ed empatizzare, che diventino capaci di comprendere meglio se stessi e gli altri. L'empatia dei bambini si forma osservando il modo in cui gli altri reagiscono alla sofferenza altrui; imitando ciò che vedono i bambini sviluppano un repertorio di risposte, che usano soprattutto quando aiutano altre persone che stanno soffrendo. Capacità di sintonizzarsi con gli altri ed empatia stanno alla base dell'altruismo e del rispetto dell'altro<sup>82</sup>. Lo sviluppo in tal senso può stimolare la capacità di autoregolare gli eccessi di rabbia, la frustrazione, la gelosia, l'invidia, emozioni che tutti possiamo sperimentare, ma che bisogna imparare a dosare correttamente per prevenire, tra l'altro, i maltrattamenti, i conflitti e la violenza maschilista. (Marañón, 2018)

La scuola, dal canto suo, deve essere in grado di coniugare il processo di sviluppo delle abilità cognitive e quelle umane e personali delle allieve in ambito curricolare. Molto spesso a scuola si prediligono gli aspetti cognitivo-razionali a quelli emotivi, dimenticando che ogni individuo è una totalità complessa ed organizzata, e che, in quanto tale andrebbe educato nella sua interezza. La comunicazione verbale e non, gli atteggiamenti, il clima della classe, influiscono sulle bambine favorendone od ostacolandone il processo di apprendimento, rafforzandone o affossandone la stima e l'accettazione di sé, influenzando, quindi, anche su una costruzione più o meno serena della propria identità.

E' molto importante adottare, come anticipato, un approccio olistico che includa la dimensione affettiva, emotiva e relazionale in tutte le sue declinazioni (insegnante-alunno, alunno-alunno, alunno- genitori...), e che abbia come obiettivo fondamentale la formazione di individui psichicamente stabili, che abbiano una positiva e realistica immagine di sé e rapporti gratificanti e sani con gli altri, anche come strumento di prevenzione di fenomeni di discriminazione, violenza o bullismo.

*L'educazione socio-affettiva è una metodologia finalizzata al potenziamento ed allo sviluppo delle risorse personali e all'acquisizione delle competenze sociali* (Francescato, Putton,

---

<sup>82</sup> *ivi*

1995). Essa ritiene fondamentale, all'interno del processo educativo, la relazione tra insegnante e alunno, che deve basarsi sulla stima reciproca e sul rispetto, e lavora sullo sviluppo personale e sociale di allievi ed allieve, sia a livello individuale che di gruppo.

Questa metodologia, che può considerarsi una strategia di *empowerment*, inteso come acquisizione di competenze, conoscenze e modalità relazionali, si propone di lavorare sul senso di accettazione, sicurezza e fiducia di sé e nell'altra, nella costruzione di rapporti di amicizia, solidarietà, collaborazione, mutuo aiuto e rispetto.

Più nello specifico può aiutare a superare il timore di esprimere l'aggressività, il senso di impotenza e la bassa autostima; a stimolare l'assertività, la fiducia in sé e negli altri, l'inclusione e integrazione delle diversità, il superamento di stereotipi legati ai generi, e non solo; il rispetto degli spazi fisici ed emotivi dell'altro. A livello comportamentale significa acquisire strumenti che permettano l'espressione consapevole di bisogni ed emozioni a livello verbale e non verbale, di effettuare scelte, esprimere idee, gusti, preferenze e dissenso nel rispetto reciproco.

Essa trae i suoi presupposti teorici dalla psicologia umanistica<sup>83</sup> di Carl Rogers e Abraham Maslow e dalle metodologie di Thomas Gordon<sup>84</sup>. Secondo tale prospettiva il sentirsi un individuo unico, facente parte di un gruppo che insieme a lui evolve, permetterebbe di soddisfare i bisogni di sicurezza, di appartenenza e di fiducia, fondamentali per soddisfare il bisogno di conoscenza. Secondo Maslow, gli individui tendono naturalmente all'autorealizzazione: essa permette loro di sviluppare legami profondi, di essere cordiali con tutte, a prescindere dalla classe sociale o dal colore della pelle; di essere umili ed avere una solida etica; di gioire e praticare un senso dell'umorismo basato sul rispetto dell'altra, e non sul ferire qualcuno; di sfruttare a pieno le proprie capacità e talenti. Se le persone riescono a soddisfare i propri bisogni di base possono godere della compagnia degli altri, ma anche della solitudine, possono diventare persone autonome e indipendenti, equilibrate e capaci di vivere intensamente ogni esperienza che gli si presenti.

---

<sup>83</sup> La psicologia umanistica, conosciuta anche con l'appellativo di Terza Forza, si sviluppa nell'ambito del pensiero psicologico, con una prospettiva sociale, agli inizi degli anni Settanta negli U.S.A. ad opera di Abraham Maslow e di Carl Rogers che individuarono nel bisogno di crescita e di (auto)affermazione le principali spinte di ogni comportamento umano e nel senso di autostima il presupposto fondamentale dell'equilibrio personale. La definizione di psicologia umanistica, fu coniata nel 1954 da un gruppo di psicologi, guidati da Maslow, durante l'atto di fondazione dell'Associazione di Psicologia Umanistica. La Psicologia Umanistica si basa su una concezione dell'essere umano che ne sottolinea le potenzialità positive: non siamo solo deterministicamente condizionati dalla nostra storia, dai nostri deficit e dal nostro DNA: sono piuttosto le nostre motivazioni e le nostre risorse a determinare cosa facciamo della nostra vita, è quindi in particolare sulla mobilitazione delle risorse e sul loro potenziamento che secondo gli Umanisti si deve incentrare il lavoro terapeutico.

<sup>84</sup> Thomas Gordon, (1918-2002), fu uno psicologo statunitense che sviluppò diverse metodologie di risoluzione dei conflitti e di ascolto attivo, in particolare per genitori ed insegnanti.

Tali prospettive teoriche sono, peraltro, condivise anche dai sostenitori della Comunicazione Non Violenta, di cui si è accennato nel paragrafo 2 di questo capitolo.

Una possibile applicazione di queste premesse può essere quella riportata nel testo *Stare bene insieme a scuola*<sup>85</sup>, che descrive un Metodo Integrato per portare l'educazione socio-affettiva in classe, sviluppandola attraverso tre modalità di intervento. Queste proposte possono essere utilizzate singolarmente o, appunto, in maniera integrata: una, pensata per l'insegnante e il suo modo di rapportarsi con gli studenti, il metodo Gordon, basato prevalentemente sull'ascolto attivo, una per lavorare sulla relazione tra gli studenti e la loro emotività (il circle time) e una che coinvolge la dimensione corporea e psicomotoria.

Per quanto riguarda il metodo Gordon, da lui teorizzato nel suo libro *Insegnanti Efficaci*<sup>86</sup>, esso vuole favorire una relazione ed interazione efficace tra insegnante e alunne, basata su empatia, autenticità ed una comunicazione corretta. Parte dal presupposto che, seppure senza intenzione consapevole, le interazioni comunicative tra persone adulte e persone in fase di crescita risultino molto spesso inefficaci e minino la fiducia personale e reciproca.

Gordon ha definito quelli che, secondo lui, rappresentano i 12 principali ostacoli ed errori comunicativi in cui possiamo incorrere:

- 1. ORDINARE: non vengono assolutamente presi in considerazione i sentimenti dell'alunno, per cui non si sente capito.
- 2. AVVERTIRE, MINACCIARE: tale atteggiamento induce una difesa o un contrattacco, oppure vi è sottomissione.
- 3. ESORTARE, MORALEGGIARE: colpevolizza il ragazzo che si sente irresponsabile.
- 4. CONSIGLIARE, SUGGERIRE SOLUZIONI: l'adulto comunica che non ha fiducia nelle capacità del ragazzo, portandolo alla dipendenza ed alla svalutazione delle proprie idee.
- 5. PERSUADERE CON ARGOMENTAZIONI LOGICHE: si umilia il ragazzo che si sente inferiore e incapace.
- 6. GIUDICARE CRITICARE: si danneggia l'immagine del giovane e si distrugge la sicurezza e la fiducia in sé.
- 7. COMPLIMENTARE, APPROVARE: anche i complimenti non meritati, possono ferire al pari delle critiche, perché chi li riceve non li sente corrispondenti all'immagine di sé, ma come un mezzo di manipolazione.
- 8. UMILIARE, RIDICOLIZZARE: il ragazzo comprende l'ironia del messaggio e si sente offeso
- 9. INTERPRETARE: se l'interpretazione è giusta, il bambino si sentirà offeso perché vengono scoperte le motivazioni del suo agire, se invece è errata egli si sentirà inutilmente umiliato e incompreso.
- 10. RASSICURARE, SIMPATIZZARE: il bambino può pensare che l'insegnante sminuisca il suo problema perché non lo capisce.

---

<sup>85</sup> Francescato D, Putton A., Cudini S., (1986- ediz 2004), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Roma: Carocci.

<sup>86</sup> Gordon, T., (2013), *Insegnanti efficaci*, Firenze: Giunti

- 11. INFORMARSI: spesso, involontariamente si sottopone il bambino ad interrogatorio, ed il risultato che si ottiene è che questi si chiude in modo difensivo in sé stesso.
- 12. SCHIVARE, DEVIARE, BEFFARSI: in questo modo si comunica al bambino che il suo problema non è importante, ci sono cose o persone che meritano maggiore interesse di lui<sup>87</sup>.

Al fine di stabilire relazioni positive, autentiche ed efficaci, Gordon propone un metodo basato su: 1) un *ascolto attivo*, attento, empatico, senza giudizio, valutazioni, né consigli o sentenze non richieste; 2) il *messaggio-io*, in prima persona, una comunicazione di tipo assertivo in cui chi parla si assume la responsabilità di ciò che sente e che permette di fare critiche costruttive attraverso la

- DESCRIZIONE DEL COMPORTAMENTO: *Quando tu fai*.....
- DESCRIZIONE DELLO STATO D'ANIMO *Io mi sento*.....
- DESCRIZIONE DELLE CONSEGUENZE CONCRETE Perché.....

3) la *risoluzione dei conflitti* attraverso il problem solving, ricercando attivamente possibili soluzioni.

I conflitti vengono considerati come normali avvenimenti, non pericolosi o distruttivi, bensì naturali e positivi. Il conflitto e la sua risoluzione concorrono ad un consolidamento e rafforzamento del rapporto tra docente e discenti. Inoltre, risulta vincente perché le parti coinvolte non competono, ma collaborano al fine di raggiungere una soluzione che vada bene ad entrambe, ed è un metodo basato sul reciproco rispetto, che stimola maturità e senso di responsabilità<sup>88</sup>.

Per promuovere una maggiore conoscenza e migliori relazioni all'interno del gruppo classe viene invece proposta la pratica del Circle Time. Esso costituisce un tempo in cui la classe discute in cerchio di argomenti scelti insieme, rispettando alcune regole riguardanti gli scambi comunicativi (turni di parola, ascolto delle compagne, non interrompere...), e in cui l'insegnante ha la funzione di facilitatore degli scambi. Per aumentarne l'efficacia è bene che questa pratica venga ripetuta diverse volte durante la settimana per sfruttarne al meglio le potenzialità di consolidamento dei rapporti interpersonali affinché possano essere coesi, rispettosi e gratificanti.

Infine, il metodo integrato per l'educazione socio-affettiva, propone una parte basata su esercizi psicomotori al fine di comprendere meglio vissuti, sensazioni e sentimenti individuali, ma anche sviluppare un contatto consapevole con l'ambiente circostante e le altre persone.

---

<sup>87</sup> *ivi*

<sup>88</sup> *ibid.*

In conclusione, se intrapreso fin dall'infanzia, un percorso di educazione agli affetti e all'emotività risulta prezioso poiché facilita lo sviluppo di un sano senso dell'autostima e del rispetto verso sé e l'altro, un senso di accettazione di sé e dell'altro, che rende l'ambiente di apprendimento più libero dal giudizio, da stereotipi e pregiudizi, più ricco, favorevole al processo di apprendimento e al mutuo aiuto, fonte di interazione il più possibile positiva.

Per arricchire il percorso di consapevolezza nella costruzione della propria identità e nel rispetto di quella dell'altra possono essere utili strumenti di riconoscimento delle similitudini e delle differenze di percezione o di emozione, come per esempio pratiche di Mindfulness e la già citata Comunicazione non violenta.

### **3.5... Educare al corpo, ai corpi, con i corpi**

Come si ha già avuto modo di vedere nelle pagine dedicate al gioco e all'educazione sessista, anche per quanto riguarda il rapporto con il corpo e le sue modalità espressive, il modo in cui si occupa lo spazio, gli sport verso cui si propende, sono influenzate di una visione sessista e stereotipata. Questa visione, che come abbiamo visto può definirsi binaria, suggerisce che da una parte vi siano corpi maschili in espansione, legittimati ad una espressione di sé più libera e a tratti aggressiva, che occupano e vivono lo spazio, e dall'altra corpi femminili compressi, minuti, gentili, silenziosi, eleganti, ordinati, che lasciano spazio, che non facciano troppo rumore e si prendano cura di chi le circonda. In entrambi i casi ci si aspetta che questi corpi siano vestiti in un certo modo, agiscano e si comportino in determinati modi, manifestino le proprie emozioni in modi differenti: alle bambine è concesso piangere, ai bambini è concesso avere manifestazioni rabbiose; i corpi delle bambine sono educati alla bellezza, all'attenzione e alla competizione estetica fin da molto piccole, all'apparire, alla seduzione ; ai bambini, invece, non è richiesto di preoccuparsi dell'aspetto esteriore.

In questo senso si intende educazione *dei* corpi, un'educazione che disciplina corpi in crescita, li divide, li carica di pressioni ed aspettative, li allontana dalla reale e completa espressione del proprio sé, li sessualizza prima ancora che abbiano coscienza di essere sessuati, per cercare di omologarli, per raggiungere l'accettazione sociale.

In un'ottica attenta ai generi, questo tipo di educazione dei corpi va decostruita e sostituita da una educazione *ai* corpi, il proprio e l'altrui: il modo in cui sono fatti, come funzionano, come crescono, cosa sentono, come possono essere diversi, anche nel modo di esprimere appartenenza di genere ed emotività. Parallelamente sarà importante una educazione *con* i corpi, che permetta di sperimentare, imparare, vivere con il proprio corpo, ampliando i propri interessi ed orizzonti, comprendendo la molteplicità, il rispetto, i propri spazi e confini e quelli altrui.

Attraverso la motricità e l'espressione corporea, infatti, il bambino manifesta la qualità dei suoi rapporti con l'ambiente e con gli altri: si può quindi dire che il corpo sia alla base della relazione. Il contributo dell'attività motoria è di alto valore formativo ed interviene, insieme alle altre discipline, nei processi di apprendimento, agendo sul piano della formazione della personalità dell'individuo, sulla sua socializzazione e sulla sua crescita come individuo responsabile ed equilibrato, sviluppando e arricchendo il linguaggio corporeo.

La pratica delle attività psicomotorie e ludiche può portare un valido contributo nella

formazione personale e culturale dell'individuo, intervenendo sia in modo specifico nell'area motoria, sia interagendo con quella sociale, cognitiva ed affettiva.

Attraverso le attività corporee costruttive e di gruppo le bambine hanno l'opportunità di superare l'emarginazione e il proprio disagio, sperimentare ruoli, imparare ad accettare le regole e a valutare le proprie capacità in funzione di mete comuni.

Molti sono i benefici che l'attività motoria e psicomotoria contribuiscono a formare nel soggetto, in particolare il suo intervento in relazione alla senso di autoefficacia, allo sviluppo del concetto di sé, al linguaggio, oltre che al benessere fisico e alla salute.

Come si ha già avuto modo di vedere sia nel paragrafo riguardante l'educazione sessuale, sia per quanto riguarda l'educazione socio-affettiva, il corpo è una parte imprescindibile di ciò che una persona è e di come si relaziona con se stessa e il mondo che la circonda.

Nelle Indicazioni Nazionali<sup>89</sup> si legge che

*Le attività motorie e sportive forniscono agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offrono altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari. L'educazione motoria è quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive. Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive, l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace . (p.76)*

È importante preparare bambini e bambine a ciò che succederà ai cambiamenti che succederanno ai loro corpi, sottolineando che ognuno ha i suoi tempi, che non saranno uguali per tutti, e che andranno tutti ugualmente bene. Nel parlare di corpi è fondamentale chiamare le cose con il proprio nome e dare informazioni corrette per mostrare ai piccoli che il corpo non è un argomento di cui avere paura, ma un tema su cui si possono condividere parole e pensieri. Anche in questo caso si possono utilizzare libri o albi che raccontano il corpo anche mediante l'aiuto di illustrazioni.

---

<sup>89</sup> MIUR, (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*

Inoltre, già in infanzia il corpo può diventare oggetto di ironia, giudizio, commenti sgradevoli o aggressioni da parte del mondo esterno o in famiglia: le offese possono riguardare il peso, difetti o colore della pelle, la forma delle orecchie, del naso, dei fianchi, l'essere bassi o alti, il modo in cui un corpo si muove, il modo in cui si sperimenta la propria espressione di genere ecc. In adolescenza, tali disagi possono portare allo sviluppo di disturbi dell'alimentazione, modificazioni del tono dell'umore e difficoltà nella socialità.

Per quanto riguarda l'educazione ai generi la componente corporea risulta fondamentale in quanto il modo in cui si riesce o meno a vivere serenamente la propria corporeità o ad manifestare più o meno serenamente la propria identità ed espressione di genere hanno una profonda influenza sul proprio senso del sé e nel rapporto con le altre persone.

Infatti, se per costruzione dell'identità intendiamo avere cognizione ed esprimere pienamente se stesse, sapere come viviamo il nostro corpo e come siamo libere di esprimere desideri e bisogni racconta l'identità: essa si manifesta come un modo sociale e personale di abitare il corpo sessuato, e come capacità di indossarlo e di vivere abitudini e scelte. I propri comportamenti, il proprio sentire, il proprio vissuto interiore si confrontano con le attese sociali, la sintonia o la discordanza rispetto a come essere bambine o bambini; l'attesa che si possa essere solo maschi o femmine e in futuro uomini e donne; con l'ambiente sociale di riferimento, con le indicazioni delle famiglie di origine, con le idee e le religioni di riferimento; con la legislazione del paese in cui si vive. Più la società è binaria, basata su ruoli di genere stereotipati e fissi, modelli di relazione e famiglia fissi, più la pressione e lo scollamento sentito da ogni bambino o bambina che non risponde a tali aspettative sarà grande: ci sarà chi sentirà la pressione a conformarsi per essere socialmente accettato, e chi non vorrà o non potrà farlo, sentendo un forte senso di isolamento e di non accettazione.

È importante insistere sul fatto che un certo corpo non implica necessariamente una determinata espressione di genere, né un'identità prestabilita, cercando di fornire anche a questo scopo esempi diversificati. Di nuovo ampliare l'immaginario delle possibilità di espressione e relazione può essere una buona chiave per denormalizzare la normalità e denormativizzare corpi e relazioni .

Perché questo risulti significativo è importante insistere sul concetto per cui ogni corpo va bene, sul non giudizio, sulla molteplicità, l'unicità e la diversità dei corpi. È importante che passi il messaggio per cui i corpi non sono belli o brutti, non sono adeguati o non adeguati, perché quello che non è adeguato è il modello verso cui gli stereotipi di genere veicolati dalla società obbligano a tendere.

Sempre all'interno delle Indicazioni Nazionali viene riportato che

*I bambini giocano con il loro corpo, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova, anche in questi modi percepiscono la completezza del proprio sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva. Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino impara a conoscere attraverso specifici percorsi di apprendimento: le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre e fruire musica, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo. La scuola dell'infanzia mira a sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, rispettandolo e avendone cura. . (p.26)*

e in aggiunta viene detto che

*L'attività motoria e sportiva, soprattutto nelle occasioni in cui fa sperimentare la vittoria o la sconfitta, contribuisce all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni.*

*Attraverso la dimensione motoria l'alunno è facilitato nell'espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce a comunicare con il linguaggio verbale.*

*L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza.*

*L'esperienza motoria deve connotarsi come «vissuto positivo», mettendo in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite. (p.76)*

Declinando questi assunti in una prospettiva che si rivolga ai generi, si possono delineare alcuni obiettivi da tenere presenti quando si pensa ai corpi.

Un primo obiettivo può essere quello di fare esperienze diverse, scoprire le proprie potenzialità e propensioni, ma anche i limiti e i rischi che riguardano il proprio corpo.

Nonostante si inizino ad intravedere timide aperture e cambiamenti, anche gli sport sono assolutamente differenziati per genere: di solito si pensa al calcio come ad uno sport per i

bambini e la ginnastica ritmica per le bambine. A scuola è importante incoraggiare le sperimentazioni, perché anche l'esercizio fisico non ha genere, ed è discriminatorio e sessista impedire o forzare qualcuno a praticare solo determinati sport o attività.

Nel rapporto con gli altri corpi invece, come anticipato, la dimensione motoria diventa campo privilegiato per comprendere e stabilire il proprio spazio vitale e i propri confini: bambine e bambini devono sapere qual è il proprio spazio personale e qual è lo spazio delle persone che hanno intorno, e imparare a rispettarli, porvi attenzione e cura.

In questo senso l'espressione teatrale, che lavora con il corpo, con la voce, con le emozioni, tempi e spazi propri ed altrui, nel mettersi in altri panni, può essere una valida alleata.

Spesso, durante il gioco, i maschi tendono ad occupare molto spazio e senza rendersi conto, mettendo in atto ciò che viene chiamato *manspreading*: avviene spesso che nei giardini, nei cortili, gli spazi non siano distribuiti e fruiti equamente da bambini e bambine, che siano monopolizzati da corse sfrenate o dal gioco del calcio, giocati tendenzialmente da bambini maschi, e che bambini e bambine che non partecipano a questo tipo di giochi siano relegate ai margini. A livello educativo diviene importante, a questo proposito, insistere sul fatto che non si è da soli, che anche l'altra ha lo stesso diritto di occupare lo spazio, che va condiviso e non conquistato .

Attraverso l'educazione corporea e motoria, inoltre, si può acquisire una maggiore capacità di reggere la frustrazione per una sconfitta, il senso di rifiuto, il non essere scelti, l'ampliamento, la condivisione e l'apertura delle relazioni.

In altre parole l'attività motoria, se focalizzata sull'ascolto di sé e dell'altra, può rappresentare un canale privilegiato per un'educazione al consenso, verbale e non verbale, imprescindibile fattore di prevenzione della violenza di genere.

Una educazione non solo al consenso verbale, ma anche al riconoscimento e all'ascolto del limite/spazio vitale dell'altra: il consenso verbale, infatti, una volta dato può essere revocato, per questo è importante mantenere un ascolto presente e costante, sviluppare un profondo rispetto del corpo, dare priorità alla reciprocità. Educare al *no* come strumento di definizione di sé, di difesa del proprio spazio e dei propri limiti, al diritto e alla libertà di poterlo dire, ma anche educare affinché quel no venga ascoltato, anche dopo che è stato detto un sì.

Durante il percorso di crescita è importante sviluppare strategie di difesa del proprio corpo, non solo rafforzando il proprio spazio vitale e il proprio *empowerment*, ma anche cercando di creare reti di solidarietà e mutuo aiuto tra pari. Inoltre, conoscere meglio il proprio corpo permette di riconoscere e decodificare segnali come eccessiva stanchezza, dolori, cambiamenti nella respirazione, che possono essere tentativi di comunicazione di disagio o

allarme se compaiono in determinate situazioni.

Ogni persona deve essere libera di stare con le persone che desidera, nelle modalità che desidera, senza mancare di rispetto alle altre e attraverso la conoscenza di sé capire desideri, bisogni, confini, spazi e tempi propri ed altrui, comprendere ed assumersi le proprie responsabilità, agire scelte consapevoli su di sé ed esprimere consenso o dissenso in maniera esplicita<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Amnesty International, (2020), *#IOLOCHIEDO - Guida Didattica per docenti ed educatori*, Roma: Ufficio Educazione e Formazione

### **3.6... “Partire da sé”. La scrittura creativa come pratica di conoscenza di sé, condivisione e definizione della propria identità.**

Secondo Ghigi (2019), una delle correnti per fare educazione di genere a scuola è quella che si concentra sul “punto di vista” che prevede di educare partendo da sé, partendo dalla consapevolezza che ogni sapere è socioculturalmente situato, che l'apprendimento ha prima di tutto una dimensione relazionale, e che ognuna di noi può dare cittadinanza più o meno consapevolmente a modelli e stereotipi di genere. L'idea di fondo è che *qualsiasi processo educativo e conoscitivo abbia una dimensione sessuata e parziale, per cui esso coinvolge sia la dimensione del sapere che quella dell'essere. Questo si traduce nella riflessione sul sé, sulla propria esperienza, sui propri valori e sui condizionamenti culturali dei propri vissuti, ma anche sulla relazione con il soggetto da educare: le competenze che si sollecitano nei ragazzi e nelle ragazze, lo spazio che si dà a ciascuno di loro, la metodologia didattica che si sceglie di adottare, e così via* (Ghigi, 2019, p.61-2). Questo significa comprendere che prima che insegnanti o alunne siamo persone con un'identità di genere che ci posiziona nel mondo e ci dota di un particolare punto di vista.

Partire da sé, allora, permette di *dare voce a quel punto di vista, lasciando esprimere le soggettività mettendo al centro il fatto di avere corpi, desideri e pensieri che non possono essere modellati su quelli maschili*<sup>91</sup>: si tratta non solo di avere consapevolezza di disuguaglianze e ingiustizie, ma di produrre un *sapere altro* che funzioni da agente del cambiamento. La scrittura creativa e sociale è un ottimo strumento in questo senso e permette, appunto, di partire da sé.

Attraverso la narrazione di sé stessi alunni ed alunne possono rievocare emozioni, momenti passati, affetti e sentimenti, possono condividere vissuti ed esperienze, diventare più consapevoli di sé e della diversità che li circonda, all'interno di momenti di riflessione e confronto protetti, che avvengono, cioè, in un ambiente fidato, sereno e senza giudizio.

In questo modo si può prendere coscienza, come già detto, di disuguaglianze, ingiustizie, differenze, provare a superare stereotipi e pregiudizi, a sperimentare immaginari altri e delineare meglio la propria identità, non solo di genere.

Inoltre, permette riflessioni sul maschile, *di indagare rigidità e vincoli della virilità, per educare ad una maschilità rispettosa decostruendo scorciatoie di riconoscimento sociale spesso basate sulla violenza verbale e fisica* (ivi, p.63) contro le alterità.

---

<sup>91</sup> *ibid*, p.62

Portare alla luce grazie alla parola scritta ciò che è racchiuso dentro di noi, parla contemporaneamente di sé, del mondo che ci circonda e del legame che ci unisce. Questo metodo porta a trovarsi continuamente nella traiettoria del proprio essere, a porsi continue domande, produrre pensieri su di sé e sul mondo e formulare ancora più domande e dubbi.

Incentivare la presa di parola su domande, percezioni interiori, dubbi ed emotività, se effettuato in un clima di non giudizio, permette una maggiore conoscenza di sé e dell'altra, una valorizzazione della diversità sottolineando i punti in comune e normalizzando la varietà, e inoltre rafforza l'autostima e l'*empowerment*.

Riconoscere di appartenere ad un'identità è necessario per un progetto di crescita: riconoscere la propria storia, la propria autenticità, è un cammino che da "cosa" si è, permette di diventare "chi" si è, ed attraverso un approccio intersezionale considerare la dimensione di genere chiamando in causa anche altri attributi che ci posizionano diversamente nel tessuto sociale quali provenienza, classe, cultura, religione, orientamento sessuale ecc

Questo senso di compiutezza lo si crea insieme, attraverso le relazioni sociali. Spesso, però, la scuola riserva uno spazio scarso ai rapporti sociali al proprio interno, dovuto al tempo limitato che si ha durante la giornata scolastica e alla priorità data ad altri aspetti. Scrivere di sé e poi leggersi diventa, allora, un'occasione in più per conoscersi, scambiare, dialogare, confrontarsi, porsi in ascolto autentico, incontrare l'identità e l'esperienza delle altre persone. Il partire da sé non è un esercizio di scrittura fine a sé stesso, ma un punto di partenza attraverso cui darsi voce, ripercorrere e dare dignità alla propria storia e alle proprie esperienze, ma anche mezzo per incontrare il mondo e l'altra da sé, comprenderne l'unicità ed il vissuto.

La narrazione diventa una via per mettere in atto un processo sociale di costruzione e negoziazione di significati storicamente e culturalmente connotato: narrando di sé ci si assimila e allo stesso tempo ci si distingue dall'altra, si assume, quindi, una propria identità via via più definita.

Dare spazio a momenti laboratoriali di scrittura risulta una pratica utile a dare dignità ed imparare ad organizzare il proprio mondo interiore, per conoscersi e comprendere i molteplici aspetti della realtà, anche quelli taciuti dalla società, per accogliere i vuoti, condividere e sospendere il giudizio verso sé e l'altra.

Infine, scrivere potenzia e dà autonomia al proprio dire di sé, permette di prendere parola affinché non lo facciano altri al proprio posto, di accettarsi per ciò che si è, sedimentare esperienze e tenere memoria del proprio cammino.

### 3.7...Portare alla luce il rimosso

Solitamente, se affrontata a scuola, la questione relativa ai generi viene circoscritta a momenti ed attività transdisciplinari come l'educazione civica, oppure come approfondimento durante lo studio delle materie, ma perché diventi realmente significativa e generatrice di cambiamento, quella legata ai generi dovrebbe diventare una prospettiva che guida e permea lo studio delle discipline in maniera trasversale come previsto anche dalle linee guida europee ed italiane a riguardo<sup>92</sup>.

Come visto in precedenza, oltreché al linguaggio e alla letteratura, per educare ai generi nelle scuole è necessario prestare attenzione alla selezione dei manuali da utilizzare per l'insegnamento delle discipline<sup>93</sup>. Senza dilungarsi a riguardo, a questo proposito è importante che i manuali in questione, specie per le scuole primarie, siano dotati di immagini chiare ed inclusive, in cui venga rappresentata il più possibile la varietà e la complessità del mondo che ci circonda, sia per quanto riguarda i generi, che per quanto riguarda provenienze e culture differenti.

Non è un mistero che tutte le discipline scolastiche, a causa dell'esclusione della donna e delle altre identità di genere da cultura ed istruzione, siano essenzialmente androcentriche. Questo vale sia per quanto riguarda la letteratura che per le scienze, ma anche per quanto riguarda l'insegnamento della storia.

Come sostiene Ghigi (2019), la scuola, nei propri curricula, ha tacitato che *i soggetti della storia non erano due, ma uno, che parlava a nome di entrambi*. La consapevolezza che le discipline ruotino interamente attorno all'esperienza e la prospettiva di un solo soggetto, mentre le altre identità sono state di fatto rimosse, rende indispensabile una riflessione su *cosa* si insegna e su *come* lo si insegna. Recuperare metodi, saperi e valori omessi o rimossi; lavorare sui pieni e sui vuoti dei programmi curriculari; guardare ai saperi in modo critico, non ritenendoli scontati o indiscutibili, per esplicitare un'assenza, una parzialità, una mancanza di complessità, ma anche problematizzare le relazioni tra i generi (*ivi*) e, sempre perché stereotipi ed oppressioni non vengono mai da sole, anche le relazioni tra popoli e culture.

---

<sup>92</sup> Rapporto dell'agenzia Eurydice della Commissione Europea del 2010; *Linee Guida* per l'applicazione della Buona Scuola (2015) e il *Piano per l'Educazione al rispetto* (2012)

<sup>93</sup> Alcune scuole, come la scuola dove ho svolto l'attività di ricerca, scelgono l'adozione alternativa al libro di testo, che permette di non avere solo un modello/manuale cui riferirsi, ma di co-costruire e ricercare da varie fonti le basi del proprio sapere.

Il concetto di “portare alla luce il rimosso”, declinato nelle varie discipline, non significa solo aggiungere personaggi femminili di cui parlare, ma portare alla luce la motivazione dell’assenza di identità altre rispetto a quella maschile, ragionare sulle assenze e su come sono stati e vengono organizzati e trasmessi saperi e memoria. In letteratura, per esempio, sarebbe interessante (in ordini di scuola successivi, non alla primaria) analizzare la figura della donna negli scritti di scrittori o poeti maschi, indagare la presenza di stereotipi, le semplificazioni, i ruoli, per far emergere e dare spunti per decostruire la misoginia culturale. Altrettanto interessante, adattando i contenuti alle età, sarebbe ragionare sul pensiero filosofico, sull’assenza nella tradizione di pensatrici e come questo sia in rapporto con lo stereotipo per cui ragione e razionalità sarebbero appannaggio maschile, mentre la donna sarebbe più propensa all’emotività e all’irrazionalità, che contribuisce a limitare un sereno sviluppo di entrambe le componenti nelle persone (Ghigi, 2019).

Anche in ambito scientifico da tempo si stanno mettendo in discussione modi, domande di ricerca, metodi, punti di vista considerati parziali sia perché condizionati da fattori economici che strutturali e politici: anche in questo campo il maschio bianco ed eterosessuale rappresenta uno standard ed una norma su cui si basano molte delle ricerche, degli assunti e delle prospettive, tendenzialmente antropocentriche.

Inoltre, anche riguardo lo studio e l’impiego nelle materie scientifiche, la donna, quando non del tutto esclusa, risulta marginale o marginalizzata. Questo gap è tradizionalmente stato attribuito ad un’innata propensione delle donne per le discipline sociali e degli uomini per le materie più scientifiche, ma anche in questo caso vi è ben poco di naturale. La presunta propensione in passato era dovuta ad un’esclusione delle donne dal mondo della cultura e dell’istruzione, da cui derivava un’impossibilità di portare fuori la propria voce ed il proprio pensiero. Oggi l’innata propensione viene coltivata ed educata fin dalla primissima infanzia incentivando e sostenendo giochi ed interessi di una tipologia piuttosto che di un’altra a seconda del sesso biologico assegnato alle bambine: è altamente probabile che a bambini maschi vengano proposti giochi di costruzioni, esperimenti o in generale ascrivibili ad una dimensione di ragionamento, competizione o fisici, ed alle bambine giochi inerenti alla cura, la bellezza e la vita quotidiana, facendo crescere la fiducia nelle proprie capacità solo in alcuni ambiti, non realmente scelti o per i quali si propende per natura, allontanando da altri. Il risultato è una maggiore familiarità e fiducia nelle proprie capacità e nel proprio pensiero da parte dei maschi, ulteriormente rafforzato, come si è detto, da una maggiore attenzione ricevuta a scuola, e, per contro una sfiducia ed una non familiarità verso alcuni campi da parte delle bambine.

Inoltre, tendenzialmente il successo scolastico dei bambini maschi viene attribuito ad un talento naturale, mentre quello delle bambine alla costanza e all'impegno nello studio, divisione alimentata e che alimenta lo stereotipo per cui i maschi siano più intelligenti e per questo preziosi per i percorsi di tipo scientifico. Sebbene questa tendenza stia cambiando negli ultimi tempi e a scuola si cerchi di incentivare le donne ad intraprendere percorsi nelle aree STEM<sup>94</sup>, le costruzioni sociali sono lungi dall'essere sorpassate, e la prova è che le professioni di cura continuano ad essere appannaggio della popolazione femminile<sup>95</sup>.

### **Focus sull'insegnamento della Storia**

Nelle Indicazioni Nazionali (pag. 51-2), riguardo al senso di insegnare la Storia si legge che:

*La storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare e che entrano nella vita quotidiana .*

Ma se la storia è interamente basata sulla storia degli uomini, sul racconto delle guerre e dei popoli vinti da parte di chi le guerre le ha vinte, se il patrimonio, l'arte, l'architettura, fino ai nomi delle strade nella nostra società sono sempre stati appannaggio prevalentemente degli uomini, mentre la manifattura e la cucina quotidiana, quando citate, appannaggio delle donne, che storia stiamo insegnando? È realmente sempre stato così perché inevitabilmente naturale oppure questa è una prospettiva parziale, che omette, opprime ed elimina dalla memoria ciò che viene considerato altra da parte di chi detiene il potere?

Sempre all'interno delle Indicazioni Nazionali viene scritto che *Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni. Per questa ragione la scuola è chiamata ad esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia.*

---

<sup>94</sup> Science Technology Engineering and Mathematics

<sup>95</sup> Ghigi R., (2019), *Fare la differenza*, Bologna:Il Mulino

Per far sì che tale coscienza storica si formi su una storia non univoca, ma complessa, è necessario guardare ai saperi storici di cui disponiamo con sguardo critico, con una prospettiva attenta ai generi ed intersezionale, interrogare diverse fonti, ma anche nuove fonti, porsi nuove domande di ricerca che vadano, appunto a ricostruire e restituire la “storia mancante”.

Se la storia è il racconto del nostro passato, da cui dovremmo imparare, attraverso cui guardare al presente e al futuro, che contribuisce a definirci, allora va arricchita di prospettive nuove, perché diventi realmente la storia dell’umanità tutta<sup>96</sup> e non solo di alcuni.

Inoltre, è importante rileggere e riscrivere fenomeni storici, restituendo responsabilità ad una parte e dignità ad attori ed attrici che vi hanno preso parte dall’altra, come per esempio il fenomeno dell’Inquisizione e della Stregoneria, o della “Scoperta<sup>97</sup>” dell’America, come viene ancora oggi, in larghissima parte, presentata.

*La storia, come campo scientifico di studio, è la disciplina nella quale si imparano a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato. Le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente. Le conoscenze prodotte dagli storici, innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti. La scuola tiene conto di questo e, in modo via via più accurato, in relazione alle diverse età e alle capacità cognitive degli alunni, progetta percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia e l’attenzione alle diverse fonti<sup>98</sup>.*

Nel suo libro *La preistoria è donna - una storia dell’invisibilità delle donne* la storica francese Marylène Patou-Mathis sostiene che, al pari di certe “razze”, le donne non abbiano una propria storia e che, escludendo dalla rappresentazione storica circa metà del genere umano, si abbiano un immaginario ed una percezione falsata dei comportamenti nelle società del passato, in particolare nella preistoria, periodo in cui sembra che le donne non avessero altro ruolo che quello biologico nella società e nell’economia. Secondo gli studiosi (uomini) sarebbero state deboli fisicamente, instabili emotivamente, meno intelligenti e creative dei contemporanei uomini cui, di conseguenza, si devono tutti i progressi, le invenzioni ed il

---

<sup>96</sup> Nei paesi anglofoni si usa dire che è necessario fare un passaggio dalla “HIStory” alla “HERstory”, termine utilizzato per la prima volta nel 1970 da R. Morgan, un cambio di prospettiva in senso femminista, attento al ruolo storico delle donne e delle altre identità di genere, usando un gioco di parole irrestituibile nella nostra lingua.

<sup>97</sup> Il termine “Scoperta” è fuorviante ed eurocentrico. È una rappresentazione volutamente e forzatamente positiva di un fenomeno storico estremamente violento nei confronti delle popolazioni che vivevano nelle Americhe, che non avevano certo bisogno di essere “scoperte”, tanto meno colonizzate e distrutte.

<sup>98</sup> MIUR, (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*

processo di omizzazione. La storica, lungo le pagine del suo libro, riporta come la preistoria sia essenzialmente una branca della storia molto giovane, risalente alla metà dell'800, e sostiene che la visione binaria ed androcentrica elaborata dagli studiosi sia da attribuire più ad una proiezione di ruoli e stereotipi contemporanei che ad una realtà di cui non avevano prove. Ed infatti, l'immaginario che abbiamo riguardo quel periodo, è fatto di uomini coraggiosi che costruiscono e utilizzano armi, combattono tra loro, (pro)cacciano il cibo, disegnano nelle grotte; di donne, senza nessuna vena creativa, dedite alla riproduzione e alla cucina; di famiglie nucleari, monogame e patriarcali, in pieno stile borghese ottocentesco.

Patou-Mathis rende palese queste proiezioni e forzature, porta alla luce nuove scoperte rispetto a ruoli ricoperti dalle donne nella preistoria, molto importanti per la società dell'epoca, decostruendo anche l'idea deterministica della "cultura della guerra", che vede nella preistoria la radice dell'animalità aggressiva dell'essere umano, filogeneticamente ed ontologicamente portato alla violenza, sottolineando come le armi prodotte in quel periodo storico servissero invece, per lo più, per la caccia.

*Non ci sono prove archeologiche che, nelle società più antiche, certe attività fossero loro vietate, che fossero considerate inferiori e subordinate agli uomini. Questa visione della preistoria deriva dai preconcetti dei fondatori di questa disciplina nata del XIX secolo.[...] Anche loro inseguivano grandi mammiferi, facevano strumenti e ornamenti, costruivano habitat ed esploravano forme di espressione simbolica*<sup>99</sup>.

Senza dilungarmi oltre, ritengo interessante sottolineare nuovamente che l'autrice attribuisce alla scrittura della storia egemone che abbiamo riguardo un periodo complicato come quello preistorico per il quale si dispone di poche fonti, una prospettiva patriarcale, borghese e positivista. Oltre a ciò come questa prospettiva abbia influito, senza avere dati reali con cui argomentare le teorie, sulla scrittura di una storia data per vera, utilizzata per giustificare la naturalità di ruoli e stereotipi ed insegnata nelle scuole.

L'ultima citazione presa dalle Indicazioni Nazionali riguardo l'insegnamento della storia recita: *Nei tempi più recenti il passato e, in particolare, i temi della memoria, dell'identità e delle radici hanno fortemente caratterizzato il discorso pubblico e dei media sulla storia. Un insegnamento che promuova la padronanza degli strumenti critici permette di evitare che la*

---

<sup>99</sup> Patou-Mathis M., (2021), *La preistoria è donna*, Firenze: Giunti

*storia venga usata strumentalmente, in modo improprio.*

*Inoltre la formazione di una società multietnica e multiculturale porta con sé la tendenza a trasformare la storia da disciplina di studio a strumento di rappresentanza delle diverse identità, con il rischio di comprometterne il carattere scientifico e, conseguentemente, di diminuire la stessa efficacia formativa del curriculum. È opportuno sottolineare come proprio la ricerca storica e il ragionamento critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea offrano una base per riflettere in modo articolato ed argomentato sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano.*

A questo proposito riporto una riflessione che la già citata scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie espresse nel suo celebre discorso *The Danger of a single story* (2009), riferendosi prevalentemente alla razzializzazione:

*It is impossible to talk about the single story without talking about power. There is a word, an Igbo word, that I think about whenever I think about the power structures of the world, and it is "nkali". It's a noun that loosely translates to "to be greater than another." Like our economic and political worlds, stories too are defined by the principle of nkali. How they are told, who tells them, when they're told, how many stories are told, are really dependent on power.*

*Power is the ability not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person. The Palestinian poet Mourid Barghouti writes that if you want to dispossess a people, the simplest way to do it is to tell their story, and to start with, "secondly". Start the story with the arrows of the Native Americans, and not with the arrival of the British, and you have an entirely different story. Start the story with the failure of the African state, and not with the colonial creation of the African state, and you have an entirely different story<sup>100</sup>.*

Successivamente aggiunge:

*All of these stories make me who I am. But to insist on only these negative*

---

<sup>100</sup> “È impossibile parlare dell’Unica Storia senza parlare di potere. C’è una parola, una parola Igbo, a cui penso ogni qualvolta penso alle strutture di potere del mondo, ed è “nkali”. È un sostantivo che si può tradurre approssimativamente con “essere più grande/più importante di qualcun altro”. Come la nostra economia e la politica, anche le Storie sono definite dal principio di nkali. Come vengono raccontate, chi le racconta, quando vengono raccontate, quante storie vengono raccontate, dipende realmente dal potere.

Il potere è l’abilità non solo di raccontare la storia di una persona, ma anche di renderla la storia definitiva di quella persona. Il poeta palestinese Mourid Barghouti scrive che se si vuole espropriare un popolo, la via più semplice è quella di raccontarne la storia cominciando con “In secondo luogo...”. Iniziate la storia con le frecce dei Nativi Americani e non con l’arrivo degli inglesi, e avrete completamente un’altra storia. Iniziate la storia con il fallimento dello Stato africano e non con la creazione dello Stato africano da parte dei coloni, e avrete completamente un’altra storia.” (traduzione di chi scrive)

*stories is to flatten my experience, and to overlook the many other stories that formed me. The single story creates stereotypes. And the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story*<sup>101</sup>.

La coniugazione di sessismo e razzismo è profondamente radicata nell'immaginario italiano. Per questo motivo, risulta ancora più urgente agire per introdurre una consapevolezza dell'intersezione di genere e razza nei programmi scolastici, sviluppare senso critico negli alunni e restituire complessità al presente e al passato, passare dalla storia e dal mondo del sapere in generale, scritto da uomini e pensato per dare rispondenza prevalentemente agli uomini ad un sapere più condiviso e integrato con i saperi perduti o volontariamente omessi ed eliminati. Al momento, qualunque riflessione critica sulle prospettive razziste o sessiste all'interno delle discipline e dei saperi dipende in gran parte dalle iniziative dei singoli docenti che affrontano la realtà quotidiana delle classi interculturali, ma è importante dare una spinta per andare oltre, partendo per prima cosa dalla (de)formazione delle docenti.

---

<sup>101</sup> "Tutte queste storie fanno di me ciò che sono. Ma insistere solo sulle storie negative appiattisce la mia esperienza e tralascia le altre storie che mi hanno formata. L'unica storia crea stereotipi. E il problema con gli stereotipi non è che non sono veri, ma che sono incompleti. Trasformano una storia nell'unica storia". (traduzione di chi scrive)

### 3.8 ...Educare ad una sessualità consapevole

#### **Dodicesimo consiglio**

##### ***Parlale del sesso, e comincia presto***

Dille che il suo corpo appartiene a lei e soltanto a lei, che non deve mai sentirsi obbligata a dire sì a qualcosa che non vuole o a qualcosa che è costretta a fare. Insegnale che dire no quando sente che no è la risposta giusta è una cosa di cui andare fiera<sup>102</sup>.

Affrontare la dimensione della sessualità, parte integrante dell'identità di ogni persona, sta diventando un'urgenza sempre maggiore, anche a causa del continuo e ambiguo flusso di informazioni derivanti da media e web. Risulta, quindi, fondamentale dedicarle uno spazio all'interno dell'educazione fin dalla tenera età: anche in questo caso, infatti, è responsabilità degli adulti insegnare e trasmettere a bambine e ragazze gli strumenti per scegliere e distinguere le notizie e le azioni tra quelle disponibili, aiutandoli a costruire senso critico, capacità di selezione e fermezza nelle scelte secondo i propri bisogni, che renda il processo di crescita più sereno.

L'organizzazione mondiale della sanità nel 1975 prendendo in considerazione la complessità della sessualità l'ha così definita:

*La salute sessuale risulta dall'integrazione degli aspetti somatici, affettivi, intellettivi e sociali dell'essere sessuato che consentono la valorizzazione della personalità, della comunicazione e dell'amore. Si compone di tre elementi principali: essere capace di gioire, avendone la piena padronanza, di un comportamento sessuale e riproduttivo in armonia con un'etica sociale e personale; essere esenti da sentimenti di odio, di vergogna, di colpevolezza, di false credenze e altri fattori psicologici che inibiscono la risposta sessuale e turbano la relazione sessuale; essere esenti da turbe, malattie e deficienze organiche che interferiscono con le funzioni sessuali e riproduttive.*

---

<sup>102</sup> Ngozi Adichie C., (2017), *Cara Ijeawele-ovvero quindici consigli per crescere una figlia femminista*, Torino: Einaudi, p.71

Sessualità ed emotività sono, quindi, connesse: infatti, entrambe fanno riferimento al sistema limbico, quell'insieme di strutture e connessioni cerebrali responsabili della raccolta ed elaborazione delle informazioni, oltreché di altre importanti funzioni come la memoria a breve termine e il senso di autocoscienza.

La dimensione della sessualità è un luogo di relazione e comunicazione, che esprime desideri, slanci: oltre ad essere legata al desiderio di incontro con l'altro, che comprende aspetti come la corporeità, i sentimenti d'amore e d'affetto, ha a che vedere anche con l'espressione di sé, l'accettazione e la cura del proprio corpo<sup>103</sup>, il senso della propria identità ed unicità.

Come già anticipato nel primo capitolo, gli aspetti che strutturano l'identità sessuale sono:

1. Il sesso biologico
2. l'identità di genere
3. il ruolo/espressione di genere
4. l'orientamento sessuale

Anche nella sfera sessuale comportamenti indotti e stereotipi creano non pochi problemi: il ruolo del maschio dominatore e della femmina sottomessa possono minare l'identità sessuale ancora in via di formazione dei bambini. A questo proposito, i bambini socializzati come maschi sono disincentivati nell'esprimere e manifestare affetto ed emotività, senza considerare il fatto che il contatto, le carezze e l'emotività sono parte della dimensione sessuale; nelle bambine socializzate come femmine vengono moderate l'intraprendenza, l'autonomia, ma vengono fortemente indotte la modestia e l'accettazione<sup>104</sup>. Inoltre, a bambini e bambine, spesso viene imposto di accettare manifestazioni di affetto o contatto da parte di parenti ed amici, di cui non sempre hanno voglia.

La questione dell'identità sessuale, quindi, non si pone solo in occasione dell'adolescenza, infatti, la caratterizzazione di genere avviene precocemente, già nei primi anni di vita. La sessualità infantile, come quella adulta, è da intendersi come capacità di entrare in rapporto con se stessi e con gli altri attraverso la partecipazione di tutta la sfera sensoriale.

*La ricerca del piacere è legata a una sessualità che non riguarda soltanto gli organi riproduttivi, è un'energia vitale e multiforme, che accompagna l'essere umano per tutto l'arco della vita, dall'infanzia alla vecchiaia affonda le sue radici nell'istinto, ma senza ridursi ad esso: è connessa a tutto il mondo delle emozioni delle sensazioni corporee,*

---

<sup>103</sup> Laniado N., (2005), *Sessualità e bambini - l'educazione sessuale come educazione all'affettività*, Milano: Red edizioni

<sup>104</sup> *ibid*

*dell'aggressività, degli affetti e delle fantasie* <sup>105</sup>.

I bambini e le bambine in fase di crescita pongono continuamente domande e hanno sete di risposte: sono interessati a scoprirsi, guardarsi, toccarsi, comprendere come sono fatti, hanno voglia di stare vicini, conoscersi, di sentirsi scelti ed accettati<sup>106</sup>.

Se l'adulto tace, non risponde, evita gli argomenti, bambini e bambine saranno portati a non chiedere, o cercare altrove le proprie risposte, e percepiranno il sesso come un argomento tabù.

Spesso adulti e adulte di riferimento tendono a non affrontare l'argomento, a rimandarlo nel tempo o delegare l'informazione ad insegnanti o specialisti. In questo modo, anche a causa di un retaggio culturale che demonizza il sesso, si possono trasmettere ai bambini sensi di colpa riguardo ad esso<sup>107</sup>, che possono rendere l'espressione della propria sessualità più difficoltosa. Mostrare un atteggiamento scandalizzato, eludere l'argomento, ma anche anticipare contenuti non facilmente comprensibili in base all'età non rappresentano atteggiamenti funzionali: nel porre queste domande le bambine manifestano un bisogno di rassicurazione e conferma di sé, cui va data una risposta, soprattutto considerato l'imbarazzo, la timidezza o la paura del giudizio che possono sentire. L'atteggiamento delle persone nei confronti del proprio corpo e il fatto di sentirsi a proprio agio al suo interno dipende dal permesso, ricevuto o meno nella prima infanzia, di 'viverÈ quel corpo e la corporeità'<sup>108</sup>.

Attraverso l'educazione sessuale, il cui principale obiettivo è aiutare ogni persona ad incontrarsi, esprimersi, manifestarsi nella serenità psicologica e nel rispetto verso sé e l'altro, è possibile trasmettere questi atteggiamenti positivi a bambini e bambine. Un altro obiettivo fondamentale dell'educazione sessuale è rappresentato dallo sviluppo della consapevolezza degli aspetti emotivi e sessuali all'interno delle relazioni, senza dimenticare la prevenzione della violenza, della discriminazione e dell'abuso sessuale e di genere.

Portare l'educazione sessuale a scuola, se non intesa come mera trasmissione di informazioni, ma come approccio trasversale e globale alle relazioni e alla comunicazione, può costituire un importante elemento di prevenzione, informazione e aiuto per uno sviluppo sereno della persona nella sua globalità.

Attraverso l'educazione dei sensi, la conoscenza e scoperta dei propri corpi, gusti e desideri devono, quindi, ricevere informazioni e risposte corrette, essere sostenute e potenziate

---

<sup>105</sup> Laniado, *ibid*, p.16

<sup>106</sup> Giommi R., (2016), *La stanza degli affetti*, Firenze: Giunti Universale Scuola

<sup>107</sup> *ibid*.

<sup>108</sup> Laniado, *ibid*.

attraverso giochi, attività, letture, ma anche discussioni su ciò che piace sentire oppure no, su ciò che piace in alcuni momenti e altri no, e questo sia in famiglia che a scuola: questi, infatti, rappresentano elementi per costruire regole il più possibile autodeterminate all'interno delle relazioni con il mondo. L'educazione sessuale, per essere efficace e rispettosa, necessita il rispetto di una gradualità, adattandosi ai tempi delle bambine e dei bambini, modulando le risposte e il linguaggio al loro livello di comprensione. Inoltre, è importante non forzare i discorsi sulla sessualità, lasciando che siano le bambine a chiedere e toccare l'argomento: è bene che l'adulto di riferimento cui sono rivolte le domande si limiti a rispondere ad esse, senza insistere ed evitando di fornire informazioni non richieste<sup>109</sup>.

Ma come favorire, quindi, una serena definizione della propria identità sessuale nei propri alunni e alunne?

- Guidando all'appropriazione delle proprie capacità sensoriali e affettive, delle capacità di scelta, di espressione del proprio parere, delle proprie opinioni, dei propri gusti, di ciò che piace e cosa non piace, a prescindere dal sesso biologico;
- offrendo le conoscenze necessarie riguardo il corpo e la sessualità, insegnando a dare e ricevere rispetto, amare e rispettare il proprio e l'altrui corpo, invitando a condividere se viene provato fastidio verso il contatto, se si hanno dei timori verso qualcosa o qualcuno;
- Mettendo al centro, come visto in precedenza, un'educazione al corpo interno ed esterno, ai corpi e con i corpi, parlando dell'arrivo delle mestruazioni e delle polluzioni, in particolare tra quarta e quinta primaria, creando così una maggiore consapevolezza e tranquillità all'arrivo dei cambiamenti fisici e psicologici che accompagnano lo sviluppo<sup>110</sup>;
- insegnando i concetti di *vicinanza e distanza*, per far sì che possano distinguere le relazioni che vivono, il grado di confidenza e quindi di fiducia da riporvi;
- favorendo la costruzione di relazioni basate sul rispetto reciproco, nonostante le diversità individuali, evitando la creazione di modelli relazionali rigidi e stereotipati;
- lavorando per aiutare a gestire delusioni e tradimenti, per diminuire il senso di rifiuto e abbandono, per una migliore gestione dei conflitti ed una più rispettosa dell'amicizia;
- promuovendo una attenta formazione all'uso di social e rete;

---

<sup>109</sup> Laniado, *ibid.*

<sup>110</sup> Giommi R., (2016), *La stanza degli affetti*, Firenze: Giunti Universale Scuola

- riflettendo su ruoli di genere e comportamenti accettati in paesi e culture diversi e nel tempo e nello spazio;
- ponendo attenzione alla varietà degli orientamenti sessuali e delle identità di genere
- facendo attenzione a non utilizzare un linguaggio sessista o omolesbobitransfobico;
- lavorando sulla sviluppo di autonomia, assertività, sulla definizione dei propri confini, sulla capacità di difendersi e la prevenzione.

È molto importante che gli alunni e le alunne sviluppino consapevolezza e rispetto delle differenti identità di genere ed orientamenti sessuali, che imparino a tracciare, rispettare e far rispettare i propri e altrui confini, spazi vitali e di dialogo, che imparino a “chiedere il permesso” e a rispettare il consenso/dissenso; che vi sia un'educazione ai propri bisogni, piaceri, gusti e disgusti, che sviluppi la consapevolezza e la stima di sé necessarie a rispettarli. Per fare questo, nei vari cicli scolastici si possono organizzare percorsi che affrontano i temi più svariati attinenti alla sfera sessuale con chiarezza, sincerità, dando informazioni corrette e nominando le cose per quelle che sono, in modo che non vi sia paura o vergogna del proprio corpo, o dei processi che lo cambiano, e che le ragazze siano preparati ai cambiamenti fisici ed emotivi che li attraverseranno.

Anche questa parte può essere condotta per mezzo di laboratori, giochi, esercizi psicomotori, ma anche attraverso la visione di film che trattino nodi tematici che si vogliono affrontare, seguiti da discussioni, dibattiti, scambi.

Queste e molte altre informazioni possono essere comprese dai giovani in un clima di fiducia e ascolto reciproco. Le docenti necessitano di essere formate adeguatamente, per non trasmettere pregiudizi fuorvianti, ma informazioni corrette e adeguate al suo grado di maturità psicologica e fisica sulle relazioni sentimentali e sull'intimità.

Infine, anche fare educazione sessuale crea l'occasione per un'educazione reciproca tra educanda ed educatrice, poiché anche per le adulte, le parole, i gesti, gli abbracci dei bambini, possono essere occasione per riscoprire sé stesse e le proprie emozioni rimaste bloccate.

### 3.9 ...Educare alla consapevolezza di sé e dell'altro

#### La mindfulness

La mindfulness è una pratica ispirata agli insegnamenti del buddismo, allo yoga e alla meditazione Zen, spogliate della componente religiosa: fa riferimento alla consapevolezza di pensieri, azioni e motivazioni raggiunta attraverso un percorso di conoscenza che si radica nell'esperienza del corpo, delle sensazioni, dei pensieri, delle emozioni e della mente stessa<sup>111</sup>. L'inventore della Mindfulness è stato il biologo statunitense John Kabat Zinn, che nel 1979 diede vita al programma *M.B.S.R. (Mindfulness Based Stress Reduction)*, un protocollo scientifico<sup>112</sup> di riduzione dello stress basato sulla consapevolezza di sé e del momento presente.

La pratica Mindfulness permette di concentrarsi su un'esperienza che stiamo facendo in un determinato luogo e in un preciso istante, di focalizzarsi sul qui ed ora; permette di sviluppare ed esercitare un'attenzione consapevole, di mantenere lucidità, un atteggiamento aperto, curioso e senza giudizio.

La consapevolezza mindful sembra promuovere la plasticità neurale: l'attivazione dei circuiti cerebrali che segue la focalizzazione dell'attenzione può rafforzare le connessioni sinaptiche delle aree coinvolte. I cambiamenti neuroplastici sono accompagnati altresì da cambiamenti nelle funzioni cerebrali, da un maggiore equilibrio di sentimenti ed emozioni, nonché da miglioramenti a livello corporeo, nella risposta allo stress e nella difesa immunitaria. Alla mindfulness è stata riconosciuta la capacità di promuovere le funzioni integrative della corteccia prefrontale, implicate in processi di regolazione corporea, di sincronia interpersonale, di stabilità emotiva, di flessibilità di risposta, di conoscenza di sé, di capacità di intuizione<sup>113</sup>.

Gli esercizi di meditazione e respirazione permettono di interiorizzare strumenti che possono tornare utili in ogni contesto. Tali strumenti, se praticati in modo costante, aiutano a sviluppare una maggiore autoconsapevolezza del funzionamento della nostra mente e del nostro corpo (*self awareness*), ma anche una migliore percezione di ciò che capita

---

<sup>111</sup> Franco B., (2020), *Il superpotere della Mindfulness*, Gribaudo

<sup>112</sup> Il protocollo scientifico è un documento che contiene le informazioni, gli obiettivi e la metodologia da utilizzare in una pratica clinica: esistono diversi protocolli mindfulness validati per adulti e alcuni protocolli per bambini

<sup>113</sup> Dal Zovo S., (2020), *Mindfulness e benessere a scuola*, Trento: Erickson

nell'ambiente che ci circonda, dei problemi e delle persone<sup>114</sup>. Esistono due tipi di autoconsapevolezza:

- *private self awareness*, la consapevolezza individuale di qualcosa che riguarda noi stessi, ma che altre persone potrebbero non conoscere;
- *public self awareness*, la consapevolezza pubblica che si prova quando si è consapevoli di come gli altri ci vedono<sup>115</sup>.

La nostra mente è abituata a vagare e ci fa perdere il contatto con il nostro corpo: concentrarsi sul proprio respiro e rendersi conto dei movimenti della mente può aiutare ad agganciarla e riportare l'attenzione su qualcosa che accade qui e ora, allontanando preoccupazioni e distrazioni. Questa pratica può portare benefici anche alla dimensione relazionale e comportamentale, poiché facilita il rilassamento, la comunicazione assertiva e l'ascolto attivo ed empatico, nonché la diminuzione dell'aggressività e del comportamento oppositivo e provocatorio<sup>116</sup>. A questo proposito, infatti, la *mindfulness* include un esplicito *training* dell'attenzione che insegna come focalizzarla e dirigerla per ridurre la reattività delle risposte, permettendo di creare spazi di consapevolezza tra stimolo e risposta in cui ragionare e prevedere le conseguenze delle nostre parole e delle nostre azioni, di poter realmente scegliere come agire vagliando diverse opzioni, e non in preda agli automatismi degli istinti. Con la pratica si imparano strategie per calmarsi attraverso il respiro, per fare in modo che paura, rabbia o eccitazione non ci "sequestrino emotivamente" prendendo il controllo dei nostri comportamenti. Essa costituisce una meta-competenza attraverso la quale è possibile esercitare una autoregolazione dei propri stati emotivi, la cura e il sostegno verso se stessi e gli altri. La *mindfulness* permette di relazionarsi in modo rispettoso dell'individualità altrui, immaginando il dolore che possiamo provocare nell'altra o nell'altro con parole ed atti aggressivi, poco rispettosi o violenti<sup>117</sup>. A questo proposito, l'approccio meditativo ed il riconoscimento del sé profondo possono essere strade utili a prevenire e ridurre le modalità violente, la conflittualità e a sperimentare l'equilibrio emotivo. Mentre gli interventi che mirano a ristabilire la salute psicofisica di chi subisce violenza sono in netto aumento, ancora

---

<sup>114</sup> Franco B., (2020), *Il superpotere della Mindfulness*, Gribaudo

<sup>115</sup> *ibid*

<sup>116</sup> Viola D., (2018), *Oggi sono nuvola, domani arcobaleno*, Vicenza: ed. Il punto d'incontro

<sup>117</sup> Amnesty Intern., (2020), *#IOLOCHIEDO - Guida Didattica per docenti ed educatori*, Roma: Ufficio Educazione e Formazione

molto pochi risultano i progetti rivolti agli uomini, che la violenza la mettono in atto.

## **I benefici della mindfulness a scuola**

L'efficacia della mindfulness è stata dimostrata attraverso numerosi studi scientifici, grazie ai quali si sta diffondendo in luoghi come ospedali e scuole<sup>118</sup>. All'interno del suo libro *Mindfulness e Cervello* (2009) D.J. Siegel sostiene che inserire la mindfulness a scuola possa offrire un valido strumento di supporto sia per gli alunni che per gli insegnanti<sup>119</sup>.

La meditazione, infatti, come anticipato, può aiutare chi la pratica a far fronte ai fattori di stress anche lavorativo e può prevenire il burnout: a scuola può contribuire al benessere del corpo docente, ma anche apportare miglioramenti nella qualità dell'insegnamento sia a livello didattico che relazionale. L'insegnante spesso si trova a confrontarsi con difficoltà didattiche, sociali e relazionali, situazioni faticose o sfidanti con colleghi o alunni, che possono mettere a dura prova: attraverso la pratica mindfulness può acquisire una maggiore comprensione di sé, del proprio ruolo, un maggiore equilibrio e flessibilità<sup>120</sup>, ma anche una consapevolezza sul funzionamento del proprio pensiero.

Ai bambini e alle bambine questa pratica può essere insegnata per promuovere uno sviluppo armonico ed equilibrato, per facilitare l'espressione delle loro individualità e potenzialità, la realizzazione di sé<sup>121</sup>.

Già nell'infanzia si può manifestare una tendenza a compiere gesti e azioni non prestando attenzione, in modo distratto, perdendo il contatto con le proprie emozioni e adottando schemi di comportamento rigidi; inoltre può esservi scarsa attenzione alle emozioni, alla corporeità ed allo spazio fisico o vitale altrui. Gli esercizi di mindfulness possono facilitare lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva, emotiva e corporea. Oltre a questo l'avvicinamento alla pratica meditativa può accrescere la capacità di riconoscere il disagio e la sofferenza, la rabbia e ad affrontarli con una buona padronanza di sé; di provare empatia; di manifestare gentilezza amorevole verso di sé e verso gli altri, visti nella loro unicità; sviluppare la vicinanza e il rispetto verso l'altra, simile, ma differente; gratitudine per le

---

<sup>118</sup> Esistono studi sull'efficacia nella prevenzione o diminuzione di comportamenti verso se stessi o gli altri, nel prevenire o affrontare situazioni di burnout, ma anche nell'affrontare il dolore del trauma nelle vittime di violenza.

<sup>119</sup> Siegel D.J., (2009), *Mindfulness e Cervello*, Raffaello Cortina Editore

<sup>120</sup> Dal Zovo S., (2020), *Mindfulness e benessere a scuola*, Trento: Erickson

<sup>121</sup> Viola D., *ibid.*

relazioni; stima per gli insegnanti e i compagni<sup>122</sup>. In aggiunta, dal punto di vista emotivo può costituire un ottimo strumento per far fronte alle conseguenze dello stress<sup>123</sup>, creando anche spazi di silenzio e di minore esposizione agli stimoli. È molto utile nell'alleviare l'ansia; favorisce il superamento del disagio e del senso di inadeguatezza; promuove un atteggiamento non competitivo e di non giudizio. Riguardo la dimensione corporea gli alunni e le alunne possono imparare ad educare il corpo, liberandolo dalle tensioni fisiche<sup>124</sup>, e a prendersene cura. Infine, dal punto di vista cognitivo e didattico migliora le abilità esecutive, di organizzazione dei compiti, di gestione del tempo e la capacità di stabilire priorità e prendere decisioni.

Per i benefici riscontrati sia nei bambini che negli insegnanti, questo insieme di pratiche e la consapevolezza che ne derivano possono costituire un valido strumento coadiuvante all'educazione ai generi, poiché permette una maggiore competenza emotiva e affettiva riguardo sé e riguardo l'altra da sé, ma coltiva soprattutto gentilezza e rispetto per la diversità e l'unicità di chi abbiamo accanto, creando un clima sereno e di non giudizio, che facilita la relazione e la libera costruzione ed espressione della propria identità di genere.

---

<sup>122</sup> Dal Zovo, *ibid*

<sup>123</sup> Lo stress colpisce anche molti bambini e può portare a sviluppare comportamenti come eccesso di attività, sbalzi di umore, problemi di attenzione concentrazione e memoria, mancanza di un rapporto profondo con i genitori, bullismo.

<sup>124</sup> Viola D., *ibid*

### 3.10 ...Formazione del corpo docente

Per educare ai generi non basta utilizzare strumenti attenti, è necessario avere educatrici “educate” che abbiano la volontà di decostruire, prima di tutto sé stesse.

All'interno delle Indicazioni Nazionali (2012) si legge che un fattore molto importante per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, capace di creare fiducia in classe, nelle famiglie e nella comunità è rappresentato dalla presenza di insegnanti motivate, adeguatamente formate ed attente alle specificità dei bambini (p.23).

È, infatti, responsabilità delle adulte sostenere le più giovani nella costruzione delle capacità critiche per scegliere tra le informazioni e le azioni da compiere, delle competenze emotive, affettive e dell'intelligenza etica, che permette di considerare l'altra, nella sua differenza e unicità, con pari dignità, sviluppando sentimenti di empatia e riconoscimento, vicinanza e rispetto<sup>125</sup>.

L'insegnante è chiamata a riconoscere di essere portatrice di un punto di vista sul mondo che si riflette nelle relazioni che crea in classe: è importante sviluppare consapevolezza del proprio modo di leggere il mondo ed assumersi la responsabilità di diventare esempio, piuttosto che trasferire nozioni o slogan.

Per questo si ritiene fondamentale una riflessione da parte delle docenti e dei docenti sulla propria storia personale, la propria identità, sul riconoscimento dei propri pregiudizi: riflettere sul proprio agire didattico e relazionale osservando con attenzione le proprie modalità di interazione può aiutare a metterle in discussione e apportare cambiamenti ove necessario per ridurre il rinforzo o la riproduzione di stereotipi legati al genere. Confrontarsi con i propri modelli interpretativi della realtà permette a ciascuna di capire quali componenti costruiscono la propria identità, le proprie modalità personali di indossare il corpo, se e quanto esse siano stereotipate.

Anche le adulte, quindi, vista la complessità e la dinamicità del panorama riguardante i generi, possono e dovrebbero essere destinatari di iniziative di educazione al genere: sarebbe utile sia per i genitori che per le figure professionali educative e di insegnamento.

*...La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura<sup>126</sup>...*

---

<sup>125</sup> Giommi R., (2016), *La stanza degli affetti*, Firenze: Giunti Universale Scuola

<sup>126</sup> MIUR, (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*

A questo scopo esistono alcuni progetti di formazione per insegnanti. Mi riferisco in particolare ai percorsi *Educare alle differenze* e *Leggere senza stereotipi* organizzati dall'associazione S.CO.S.S.E<sup>127</sup>, cui io stessa ho partecipato, i quali forniscono utili strumenti teorici e pratici da portare in classe, ma anche occasioni molto formative di discussione e messa in luce delle criticità. Concordo, però, con Ghigi quando nel suo libro *Fare la differenza* (2019) sottolinea il limite rappresentato dalla breve durata di tali percorsi in relazione con l'ampiezza dei temi affrontati, e, aggiungo io, oltretutto, non si incentiva la partecipazione a tali percorsi da parte del ministero dell'istruzione, che non ne riconosce la validità ai fini della formazione professionale.

Per quanto riguarda la formazione degli adulti, in particolare degli insegnanti all'interno degli istituti scolastici, è importante avere una progettualità, un'ampia documentazione sul tema e che le formatrici siano competenti. Per far sì che questo accada è essenziale partire dai bisogni formativi degli istituti, coinvolgere e motivare le insegnanti, ma anche i genitori per cercare di lavorare in sinergia, poiché probabilmente le studentesse, dopo averli affrontati in classe, porteranno a casa discorsi e contenuti.

Perché sia efficace il lavoro di formazione, auto educazione e decostruzione di stereotipi e pregiudizi di genere (e non solo) dovrebbe essere costante: perché possa avere ricadute reali è responsabilità delle docenti acquisire la consapevolezza del peso, del ruolo e del potere che hanno sulla formazione e sulle vite delle proprie alunne, e quanto possano contribuire e di fatto contribuiscono alla riproposizione di stereotipi e relazioni di oppressione.

Il modo in cui ci si rivolge alle bambine, si dà spazio di partecipazione, autonomia, scelta, il modo in cui si incentivano o meno determinati comportamenti sulla base del sesso assegnato, rinforzano le gabbie del genere e rendono l'ambiente di apprendimento non inclusivo. Il curriculum nascosto, fatto di sguardi, tono di voce, linguaggio non verbale, non è uno strumento neutro: il modo in cui ci relazioniamo a bambini e bambine, l'attenzione che diamo, i turni di parola che concediamo, i silenzi, riflettono anch'essi, come ciò che comunichiamo, la cultura e i rapporti di potere, come pensiamo sia strutturato il mondo, i nostri (pre)giudizi. Alcune ricerche riportano come in classe le insegnanti siano più inclini a prestare attenzione agli alunni maschi, prendersi più tempo per correggerli, per conversare con loro, valorizzarne l'autonomia e il processo di apprendimento, mentre sono più inclini a valorizzare la passività e la sensibilità nelle bambine. Questo non fa che rafforzare e rinforzare una visione stereotipata, quando invece l'insegnante potrebbe essere un modello di

---

<sup>127</sup> Associazione Soluzioni COmunicative Studi Servizi Editoriali - <https://www.scosse.org/>

identificazione transitoria molto utile per la costruzione di un'identità unica, visto il minor coinvolgimento emotivo a confronto con quello genitoriale. (Ghigi, 2019)

Per questo, come già visto, sarebbe importante un'attenzione e messa in discussione del proprio linguaggio, una riflessione sull'inclusività delle forme linguistiche usate, come poterle migliorare. In aggiunta è importante che le docenti siano formate per prestare attenzione durante la scelta dei libri di testo da proporre, avendo conoscenze che permettano di riconoscere e verificare la presenza o meno di stereotipi nei testi, nelle immagini, e se le persone possano sentirsi rappresentate in maniera rispettosa.

La formazione specifica sulle tematiche legate ai generi non è l'unica che potrebbe risultare utile alle docenti ed ai docenti: una educazione socio-affettiva può significare una nuova modalità di rapporto con gli alunni e una modifica radicale del proprio ruolo. Essa offre alle docenti la consapevolezza che *insegnare* significa essere *segno* e che è importante lasciare un *segno* in una integrazione di competenze e valori. Essere insegnanti autorevoli e sostenere la crescita culturale delle alunne significa farsi carico di apportare cambiamenti necessari alla progettualità e al fare scuola, dando priorità al *saper essere* attraverso cui si possano fare esperienze diverse e imparare a *saper fare*, fondamentale per raggiungere il *sapere*. Imprintare il proprio stile educativo sui criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione; mantenere una osservazione delle bambine; farsi carico del loro mondo e permettere la scoperta di ciò che le circonda, fornisce sostegno ed incoraggiamento all'evoluzione degli apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli. È importante che le insegnanti impostino le proprie interazioni sull'ascolto attivo ed empatico e sui messaggi-io<sup>128</sup>.

Nell'ambito dell'insegnamento c'è molto di più dello scambio di semplici informazioni cognitive: in classe vengono trasmesse moltissime informazioni non verbali, in un ciclo continuo di *feedback*, anche attraverso l'azione dei neuroni specchio. In questo contesto così complesso e variabile, è importante essere in grado di fermarsi e riconoscere il proprio stato d'animo. Questa è una delle consapevolezze che può essere appresa attraverso, per esempio, la *mindfulness*. L'abilità di mantenere una presenza durante l'apprendimento e di empatizzare con le altre persone è, infatti, direttamente proporzionale alla nostra capacità di riconoscere come funzioniamo<sup>129</sup>.

Anche Siegel e Bryson nel loro *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale*

---

<sup>128</sup> Come si è visto nel par. 3.4

<sup>129</sup> Amnesty International, (2020), *#IOLOCHIEDO - Guida Didattica per docenti ed educatori*, Roma: Ufficio Educazione e Formazione

*del bambino* sostengono l'importanza dell'esempio e del *vantaggio di mettere a frutto le situazioni quotidiane*(p.8) valorizzandole come opportunità educative, per insegnare abilità socio-emotive. Il vantaggio di questo approccio consiste nel non dover essere costretti a ritagliarsi dei momenti per fare questa tipologia di interventi (magari costruiti su esempi artificiali) facendo sì che si possano usare *tutte* le interazioni con le alunne come opportunità di crescita<sup>130</sup>; inoltre, permette di non ricorrere a sporadici incontri con esperti, che spesso risultano estemporanei e poco significativi.

Un'insegnante emotivamente e socialmente competente, con un processo di decostruzione in corso, riesce a portare queste competenze nella quotidianità scolastica in maniera trasversale, ripensare le proprie relazioni con la classe, il proprio modo di fare didattica e i contenuti da proporre: diventa modello per le sue allieve e i suoi allievi e può promuovere con coerenza lo sviluppo di abilità e competenze che per prima possiede. Cosa succederebbe se smettessimo di mettere così tanta attenzione e aspettative sulla nostra e l'altrui identità di genere, ruolo ed espressione? Cosa succederebbe se imparassimo la diversità dagli esempi dei bambini, piuttosto che cercare di “portare a norma” il loro essere, i loro desideri, i giochi, gli interessi?

*Attraverso il dialogo si verifica il superamento da cui emerge un dato nuovo: non più educatore dell'educando, non più educando dell'educatore; ma educatore/educando con educando/educatore. In tal modo l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa. Ambedue così diventano soggetti del processo in cui crescono insieme*<sup>131</sup>

L'educazione, in questo modo, diventa reciproca nella quotidianità scolastica: educare mentre veniamo educati, nel conoscere, rispettare e sostenere le alunne e gli alunni, le loro individualità ed identità in formazione. Questo implica evitare di fare confronti, incentivare o non incentivare giochi o modalità perché non rispondenti alle nostre aspettative, o cercare di incasellarle, ma valorizzando le diversità, promuovendo il dialogo, gli affetti, le sperimentazioni, ricordando che il nostro compito come insegnanti è facilitare la crescita e l'apprendimento delle alunne in un clima di benessere ed inclusivo.

---

<sup>130</sup> Siegel, Bryson, (2012), *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*, Milano: Raffaello Cortina

<sup>131</sup> Freire P., (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore (Ed.2002), p. 95-96

## **CAPITOLO 4 - PRESENTAZIONE ED ANALISI DEL LAVORO DI RICERCA-AZIONE**

Nella presente sezione viene descritto il lavoro di ricerca-azione svolto in occasione dell'ultima annualità di Tirocinio universitario. Tale lavoro ha rappresentato un'occasione di messa in pratica di alcune delle suggestioni e proposte oggetto del precedente capitolo, con l'obiettivo di valutarne l'efficacia e di sperimentarmi come insegnante in formazione nel campo dell'educazione ai generi.

Alla presentazione delle scelte metodologiche e degli obiettivi didattici e di indagine, segue una descrizione del campione in analisi e del contesto in cui tale percorso si è svolto. Vengono successivamente presentate le strategie didattiche utilizzate ed un richiamo alle motivazioni di tali scelte, per poi dettagliare più nello specifico lo svolgimento della ricerca-azione.

In seguito viene dato spazio ad un'analisi degli esiti, parte dei quali sono stati inseriti in appendice, accompagnata da alcune considerazioni, non esenti da autocritica, sulle potenzialità, i limiti e gli ulteriori interrogativi emersi dallo studio.

### **4.1 Tipologia e sviluppo del lavoro di ricerca**

#### **4.1.1 Metodologia e obiettivi del lavoro di ricerca**

Il lavoro di ricerca si sviluppa dalla prospettiva della ricerca-azione<sup>132</sup> in campo educativo. Essa può essere definita come lo studio di una situazione e la valutazione della validità delle ipotesi ed azioni proposte, sulla base dell'utilità che hanno in quella determinata situazione<sup>133</sup>, studio che fonde il momento conoscitivo legato alla ricerca, con quello attivo legato all'azione<sup>134</sup>.

Le caratteristiche principali che distinguono questo tipo di ricerca sono: come anticipato, l'orientamento all'azione, il fatto cioè di prevedere, oltre che un'ipotesi, un intervento

---

<sup>132</sup> La ricerca-azione nasce negli Stati Uniti intorno agli anni '40 del '900 grazie agli studi dello psicologo K. Lewin, che critica i metodi di ricerca riduzionisti, classificatori e frequenziali, in favore di uno studio dei fattori ambientali.

<sup>133</sup> Elliott, J., Giordan, A., & Scurati, C., (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*, Torino: Bollati Boringhieri.

<sup>134</sup> Trincherò R., (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari: Laterza.

applicativo che mira al cambiamento della situazione di partenza, e che la ricercatrice abbia effettivamente margine di decisione ed azione all'interno del contesto; la concretezza; la connessione con problemi sociali, il coinvolgimento e l'emancipazione degli attori e del loro immaginario<sup>135</sup>; il ruolo attivo e partecipativo della ricercatrice, che agisce e stabilisce un rapporto di collaborazione con gli insegnanti; il fatto che si svolga necessariamente sul campo, inserendosi in un contesto che viene studiato nei suoi reali bisogni e per cui viene elaborata una risposta specifica. Per questo la ricerca-azione risulta basata su tematiche significative per il contesto di applicazione, presenta una metodologia ciclica di produzione della conoscenza basata su tentativi che generano ulteriori conoscenze, che a loro volta aprono a nuove ipotesi di intervento, senza pretese di sistematicità e di generalizzazione: per questo si parla di esiti e non di risultati<sup>136</sup>.

Inoltre, ha un approccio di tipo "olistico" al problema, guardandolo nella sua complessità, come ad un'occasione in grado di promuovere la riflessione su di sé e ulteriori interrogativi di ricerca azione nei partecipanti, e non necessariamente come ad un elemento negativo.

Questo tipo di ricerca, per la sua peculiare natura, non prevede la definizione a priori del proprio metodo, ma presuppone di orientare le proprie scelte ed azioni in base alle caratteristiche del contesto e ai bisogni che presenta.

In particolare, applicata al campo educativo la ricerca-azione permette alle docenti di pianificare, osservare, monitorare, analizzare il proprio agire, sviluppando consapevolezza dei propri limiti ed errori, in modo da apportare miglioramenti all'interno della propria prassi educativa, ma risulta essere anche un potente strumento di apprendimento e formazione professionale<sup>137</sup>.

A partire da alcune riflessioni ed interessi personali ha preso forma il presente lavoro svolto in una classe quinta con alle spalle un percorso di decostruzione degli stereotipi di genere, portato avanti durante l'intero ciclo di scuola primaria. La ricerca ha avuto come scopo quello di verificare la permanenza o meno di tali stereotipi e le potenzialità decostruttive in tal senso dell'uso di una letteratura per l'infanzia attenta alla questione di genere e della didattica laboratoriale. Quest'ultima è stata declinata in diversi momenti di laboratorio di scrittura creativa, espressione teatrale, nonché di educazione sessuale<sup>138</sup>.

---

<sup>135</sup> (Portois, 1990, 140-147) in Traverso A., Slides del corso di "Metodologia della ricerca educativa", UNIGE - SDFP, a.a. 2020-21

<sup>136</sup> *Ibid*

<sup>137</sup> *Ibid*

<sup>138</sup> Da questo ed in particolare dagli esiti raccolti, si sono originati ulteriori interrogativi e bisogni formativi personali, per ridurre i quali si è svolto il lavoro di ricerca successivo, riportato nei capitoli che precedono.

La raccolta dei materiali prodotti dalle alunne, inseriti in appendice al presente elaborato, è stata parziale, avendo concordato, in una prima fase, di lasciare la libera scelta se svolgere o meno le tracce proposte per questo lavoro, e avendo deciso di rispettare anche la volontà o meno delle alunne e degli alunni di condividere con me i testi personali prodotti.

#### **4.1.2 Campione e contesto di riferimento**

Il progetto di ricerca è stato pensato e svolto in una delle classi quinte della Scuola Primaria “G.Daneo”, sita nel centro storico di Genova. Il plesso scolastico in questione ha un’utenza molto eterogenea per varietà e complessità sociale, e diversità socioculturale. Tali peculiari caratteristiche di convivenza si riflettono nell’ambito scolastico, promuovendo un clima educativo basato su forte impegno, grande motivazione, vivacità culturale e formazione permanente. L’attenzione al benessere dei bambini e delle bambine, alla qualità del tempo scuola, la costruzione continua e complessa di un’accoglienza delle differenze e delle specificità, sono parti importanti dei progetti dell’istituto, che si concretizzano nella propensione per una didattica di tipo laboratoriale, nella possibilità di costruire spazi creativi, collegati al gioco, nel rapporto vivo con il territorio inteso come risorsa, e guidano le scelte pedagogico-didattiche della scuola<sup>139</sup>.

Inoltre, all’interno del plesso, nonché della classe oggetto di studio, si adotta il modello di Scuola Senza Zaino<sup>140</sup>, particolarmente attento, per definizione, allo sviluppo di valori quali la responsabilità, l’ospitalità e il senso di comunità in una prospettiva di valorizzazione della differenza, vista dai molteplici punti di vista (etnicità, età, culturale, socioeconomica...).

Il team docenti risultava composto da quattro insegnanti, di cui due di sostegno, la cui collaborazione risultava ben coltivata e positiva. La classe, grazie a Cinzia Pennati<sup>141</sup>, l’insegnante di Italiano, aveva già più volte incontrato ed affrontato gli stereotipi di genere all’interno di discussioni, attraverso letture e laboratori di scrittura creativa in cui bambini e bambine si sentivano libere di esprimere il proprio punto di vista, le proprie idee, partendo da sé e dalla propria esperienza. Inoltre, una delle insegnanti di sostegno, Sara Pesca<sup>142</sup>, è un’attrice di teatro, e questo ha permesso alla classe di seguire un laboratorio teatrale lungo l’intero anno scolastico.

---

<sup>139</sup> Informazioni tratte dal sito internet della scuola: <https://www.maddalena-bertani.edu.it/pagine/chi-siamo-3>

<sup>140</sup> Per approfondimenti: <https://www.senzazaino.it/>

<sup>141</sup> Cinzia Pennati è, oltre che insegnante di scuola primaria, scrittrice di libri per adulti, ma anche per ragazzi come *La scuola è di tutti*, *Ai figli ci sono cose da dire* e il recente *È madre chi?*, nonché blogger dedicata a questioni di genere e pedagogia.

<sup>142</sup> <https://www.facebook.com/sarahpescaattrice/>

Il clima in classe appariva molto coeso, sereno ed inclusivo e tra i bambini era percepibile una grande cura reciproca.

La classe, nello specifico, si componeva di 20 alunne, tra cui due alunne con L./104, comma 3, tre alunne con DSA certificato (2 con dislessia, 1 DSA misto con dislessia, discalculia, disortografia, disgrafia) e un'alunna BES. La composizione risultava multietnica e variegata, anche dal punto di vista socio-economico.

La scelta di selezionare unicamente questi allievi ed allieve si è basata sulle loro competenze cognitive, linguistiche e sociali, sul percorso di studi da loro effettuato e la consapevolezza dell'interesse verso tali tematiche e pratiche da parte della tutor accogliente (Pennati, appunto).

Il campione presentava alcuni prerequisiti quali: abitudine al lavoro di gruppo; capacità di elaborazione di un semplice testo narrativo, anche in maniera collaborativa; abitudine alla discussione di temi, anche riguardanti genere e stereotipi, in maniera collettiva, rispettando i turni di parola e partecipando attivamente al dibattito.

Tutto questo ha reso il contesto selezionato particolarmente fertile e privilegiato per una progettazione che ha preso forma a partire da idee e propensioni personali, ma anche attraverso la co-costruzione con il team docenti e le alunne, e mi ha permesso di applicare senza difficoltà alcuni punti del “decalogo” proposto nel precedente capitolo, potendo dare per scontato un percorso precedente.

#### **4.1.3 Breve descrizione del percorso di ricerca-azione**

La costruzione della progettazione si è concretizzata, non senza rielaborazioni in itinere, in un laboratorio di scrittura creativa, un laboratorio di educazione sessuale ed uno di drammaturgia ed improvvisazione teatrale, di cui si farà menzione, ma non sarà analizzato in profondità, poiché condotto a partire dal mio intervento, ma in momenti successivi, con obiettivi didattici in parte differenti e parzialmente in mia assenza.

Il percorso, che mirava a favorire la narrazione, in particolare di sé, verbale e/o scritta, si collocava, come anticipato, in linea di continuità con l'esperienza del laboratorio di scrittura creativa già svolto nella classe lungo tutto il ciclo di scuola primaria, basato sulla negoziazione e la possibilità di scegliere gli argomenti da trattare, mantenendo sempre uno sguardo riflessivo verso sé e l'altra da sé, le proprie opinioni, percezioni, vissuti, emozioni.

Gli obiettivi di apprendimento del progetto puntavano altresì a rafforzare negli alunni

competenze trasversali utilizzabili in ogni altro ambito curricolare: una maggiore padronanza dei mezzi espressivi nella madrelingua (o L2), che consente l'accesso a conoscenze e competenze nelle altre discipline; competenze collaborative, relazionali e prosociali, che contribuiscono alla creazione di un clima e ambiente di apprendimento positivo e rispettoso, oltre a facilitare eventuali future attività collaborative.

#### **4.1.4 Le strategie didattiche, gli strumenti e le metodologie utilizzate**

La scelta delle strategie da utilizzare, come anticipato nel precedente paragrafo, si è orientata verso alcuni dei punti del decalogo proposto nel secondo capitolo. In particolare il focus si è concentrato sui punti riguardanti l'utilizzo di una letteratura per l'infanzia attenta alla messa in discussione e decostruzione degli stereotipi di genere; il partir da sé, attraverso la scrittura creativa; l'attenzione alla componente corporea, attraverso il teatro; l'attenzione ad un sereno sviluppo della sessualità, utilizzando prevalentemente la dimensione laboratoriale.

La didattica laboratoriale rappresenta una strategia di insegnamento e di apprendimento nella quale lo studente è realmente protagonista, si appropria della conoscenza nel contesto del suo utilizzo, dà spazio alla costruzione di conoscenza, alla naturale complessità della realtà, alla riflessione collettiva, alla creatività, all'applicazione delle proprie conoscenze, abilità e competenze per la realizzazione di un compito. Attraverso questo tipo di lavoro è possibile partire da un problema cognitivamente interessante per la classe ed affrontarlo insieme attraverso la collaborazione e la ricerca. Infine, crea l'occasione di far lavorare gli allievi come gruppo che si trova a discutere, valutare opzioni, assumersi responsabilità, decidere, gestire eventuali conflitti, sviluppando competenze trasversali sociali e relazionali.

Come sottolineato all'interno delle Indicazioni Nazionali, <<realizzare attività didattiche in forma di laboratorio favorisce l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa>>(p.35).

Vengono di seguito fornite una breve descrizione delle strategie e degli strumenti scelti, e delle motivazioni che hanno guidato tali scelte.

#### **Il laboratorio di scrittura creativa e sociale**

Questo metodo, ben conosciuto dalla classe poiché utilizzato in maniera regolare nel corso di tutto il ciclo, fin dalla classe prima, era strutturato in un momento settimanale fisso, di due ore circa, in cui gli alunni e le alunne erano chiamate ad esprimersi attraverso la stesura di un testo scritto di differente tipologia (descrittivo, narrativo, epistolare, dichiarativo..).

Solitamente il laboratorio prevedeva una differente disposizione dei banchi (a ferro di cavallo), cui seguiva un momento di lettura di un testo-stimolo al cui termine si procedeva con un breve confronto e scambio di idee. Una volta estrapolati i concetti chiave e le suggestioni stimulate dalla lettura, il gruppo classe, insieme all'insegnante, elaborava due o più titoli tra cui scegliere, anche non pertinenti, ma di interesse delle studentesse. Questo perché alcuni dei temi possono essere difficili o pesanti da affrontare e si vuole lasciare il più possibile libertà di espressione o non espressione, anche sui contenuti, per non forzare la scrittura ed evitare il rischio di creare demotivazione. Alla scelta della traccia da sviluppare seguiva il momento di scrittura individuale, durante il quale ai bambini e alle bambine erano invitati a muoversi liberamente tra i banchi, consultare o rivedere il testo-stimolo e, se necessario, consultare i testi dei compagni per avere spunti. Al termine della propria elaborazione ogni alunno e alunna faceva correggere eventuali errori ortografici alla maestra e poteva scegliere se condividere con la classe il proprio testo.

Infine, se i tempi lo permettevano i bambini erano invitati ad illustrare graficamente ciò che avevano espresso con le parole, stimolando l'espressione creativa anche in senso artistico.

Come è stato meglio specificato nel paragrafo riguardante il *partir da sé*, la spinta al racconto di sé offre la possibilità di imparare a scrivere conoscendo il contenuto (sé stessi, le proprie opinioni, il proprio vissuto), imparare ad esprimersi al di là di timidezze e paure in un contesto protetto e senza giudizio e rende l'alunno realmente protagonista dei propri apprendimenti. Inoltre, incentivare la presa di parola su domande, percezioni interiori, dubbi ed emotività, se effettuato in un clima di non giudizio, permette una maggiore conoscenza di sé e dell'altra, una valorizzazione della diversità sottolineando i punti in comune e "normalizzando" la varietà e rafforza l'autostima e l'empowerment.

Cinzia Pennati, scrittrice ed insegnante di scuola primaria,<sup>143</sup> descrive il laboratorio come una pratica utile a dare dignità ed imparare ad organizzare il proprio mondo interiore, per conoscersi e comprendere i molteplici aspetti della realtà, anche quelli taciuti dalla società, per accogliere i vuoti, condividere e sospendere il giudizio verso sé e l'altra<sup>144</sup>.

Durante il lavoro di ricerca si è scelto di utilizzare questo metodo per una parte degli interventi, ma di aggiungere anche momenti di scrittura creativa collettiva e condivisa, per comprendere se e quanto gli stereotipi di genere fossero presenti e in che forma.

Riguardo gli strumenti, in accordo con l'insegnante di classe, ho selezionato alcune letture stimolo che non fossero già conosciute dalle alunne e che presentassero un marcato

---

<sup>143</sup> Mia tutor accogliente di tirocinio e, quest'anno, collega di team.

<sup>144</sup> Pennati C., "*La scrittura sociale*", presentazione per il Convegno "", 6/3/2023 Roma

stravolgimento degli stereotipi di genere, o ne trattassero esplicitamente.

La scelta è ricaduta su:

- **“Non fare la femminuccia”**, R. Piumini, (2021): in cui l'autore racconta la discriminazione attraverso le storie e i vissuti personali scritti in forma epistolare da parte di alcuni ex alunni alla maestra Giovanna, la quale sradica i luoghi comuni nelle sue divertenti e sagge risposte. Questo contributo ha dato stimolo per la stesura di alcuni testi individuali riguardanti il proprio corpo o il ribaltamento di stereotipi;
- **“Il bel Raperonzolo”** in **“Fiabe d'altro genere”**, Fransman k., Plackett J., (2021): alcune fiabe classiche vengono raccontate tali e quali nella struttura e nel finale, ma il genere dei personaggi viene ribaltato. Da questi spunti sono derivati alcuni testi narrativi, scritti individualmente, connotati da un ribaltamento di ruoli;
- **“Cenerentola libera tutti”**, R.Solnit, (2020): una riscrittura in chiave femminista della fiaba, in cui la protagonista viaggia da sola in cerca di amici, esercita la propria libertà di scelta e dà vita ad un finale nuovo, che non prevede il solito “vissero felici e contenti” matrimoniale, ma la nascita di una sincera amicizia tra lei e il principe.

Il presente albo illustrato è stato letto in un primo momento fino a metà, per dare spazio alla narrazione collettiva da parte degli alunni e delle alunne, suddivise in quattro gruppi. I finali alternativi sono poi stati montati digitalmente per creare un video di restituzione, e, grazie alla collaborazione dell'insegnante di teatro, sono divenuti materiale di improvvisazione e costruzione di testi drammaturgici.

## **Il laboratorio di improvvisazione teatrale e drammaturgia**

Come anticipato poco sopra, dal laboratorio di scrittura creativa collettiva è derivato quello di teatro. I quattro testi prodotti dalle alunne sono stati studiati, suddivisi in scene, improvvisati diverse volte e ricostituiti in testi drammaturgici, con dialoghi e didascalie.

Nelle intenzioni iniziali, vi era la trasformazione dei testi elaborati in piccole rappresentazioni teatrali, per inserire un altro canale espressivo nel percorso, e l'uso del corpo, come momento conclusivo e riassuntivo del lavoro.

In seguito, nella comune costruzione e rivisitazione in itinere con il team docenti, per questioni di competenza e tempo a disposizione, la parte dedicata al teatro si è svolta prevalentemente sotto la guida di una delle insegnanti curricolari (Sarah Pesca): per questo

non sarà oggetto della successiva analisi dei risultati, ma viene qui menzionata poiché diretta conseguenza dell'intervento di ricerca-azione condotto.

Le motivazioni che hanno guidato la scelta della componente teatrale è dovuta al ruolo pedagogico sempre più rilevante che questo tipo di espressione creativa ha progressivamente assunto: se ne comprende la funzione per favorire e migliorare lo sviluppo, sia individuale sia socio-relazionale delle discenti. Il teatro portato a scuola ha un alto valore pedagogico e formativo, poiché mantiene il focus sul processo piuttosto che sul risultato finale, costituisce un'occasione importante di sviluppo del pensiero creativo e dell'espressione di sé con l'utilizzo di differenti linguaggi. Inoltre, è un ottimo strumento di relazione e socializzazione: attraverso l'interpretazione di personaggi consente agli studenti di affrontare paure, insicurezze, inibizioni, limiti, ma anche di conoscere le proprie potenzialità, mentre tramite l'improvvisazione stimola l'espressione di sé ponendo al centro anche il corpo, che, in un periodo come quello pre-adolescenziale, diventa protagonista di grandi cambiamenti.

Oltre a ciò, questa tipologia di lavoro espressivo potenzia ed aiuta a sviluppare forme di pensiero associativo; comprensione e soluzione dei problemi; l'indipendenza, le capacità di autocritica e l'autodisciplina, ma anche atteggiamenti collaborativi e capacità di interazione.

Lungo l'anno scolastico, durante il laboratorio di teatro, le bambine avevano avuto l'opportunità di lavorare sull'improvvisazione, sulla lettura di testi drammaturgici classici e sulla riscrittura di tali testi con proprie parole. In questa occasione hanno potuto sperimentare lo studio, la costruzione e l'interpretazione di un personaggio e la scrittura di un testo teatrale nelle sue forme e nei suoi tempi specifici.

Al lavoro drammaturgico sul testo si è accompagnata la sperimentazione del proprio corpo nello spazio, a contatto con le proprie emozioni e in relazione a sé e all'altro; il lavoro sullo spazio si è concentrato sulla percezione dell'ambiente e dell'altro, ma anche sulla creazione di spazi scenici con ciò che si aveva a disposizione, stimolando l'uso della creatività e della fantasia; l'elaborazione dei testi ha posto attenzione sulle differenze tra i testi narrativi e quelli teatrali, sulla costruzione, a partire dal testo, di vere e proprie scene, dialoghi, didascalie, andando a cercare eventuali lacune o punti poco chiari o poco adatti alla trasposizione scenica per trasformarli e renderli rappresentabili.

Gli incontri, successivamente alla stesura dei quattro finali alternativi, sono avvenuti seguendo il ritmo della scrittura creativa, in modo parallelo e armonico con essa: il mercoledì mattina aveva luogo il laboratorio di scrittura e il martedì successivo, a partire da ciò che era stato elaborato, si procedeva con un momento di improvvisazione, varie prove di scene e

dialoghi, una graduale costruzione del copione, da scrivere l'indomani, durante il successivo laboratorio di scrittura.

## **Il laboratorio di educazione alla sessualità**

All'interno delle discussioni avvenute durante gli incontri del laboratorio di scrittura creativa, sono emersi alcuni interrogativi riguardanti il corpo, i cambiamenti della crescita, la sessualità.

Raccogliendo le istanze, le domande e i bisogni fuoriusciti e tenendo conto dell'età di passaggio in cui si trovavano, in totale accordo con le insegnanti, abbiamo ritenuto opportuno rispondere alle loro richieste formative organizzando un laboratorio di educazione sessuale suddiviso in più incontri, in cui confrontarsi sui principali temi relativi alla fase pre-adolescenziale. Questo per incentivare l'espressione oltreché di sé, anche dei propri dubbi e bisogni di chiarimenti, per creare una maggiore consapevolezza e percezione dei cambiamenti che le avrebbero viste protagoniste, in un'ottica di co-costruzione del sapere condivisa tra pari e con le insegnanti ove necessario.

Condividendo una prospettiva socio costruttivista dell'apprendimento<sup>145</sup>, e tenendo conto del fatto che le bambine arrivano a scuola con una serie di conoscenze pregresse anche sulla sessualità, si è ritenuto di facilitare un confronto, anche tra posizioni potenzialmente divergenti, per (ri)strutturare le conoscenze personali delle alunne e incoraggiare lo sviluppo di senso critico.

Si è pensato di costituire un laboratorio che rispondesse alle questioni poste direttamente dalle alunne in forma anonima, per facilitare la sincerità al di là di insicurezze e timidezze: ognuna aveva l'opportunità di scrivere fino a 3 domande che *non aveva osato porre agli adulti*.

---

<sup>145</sup> Secondo questa prospettiva la conoscenza è un processo che avviene all'interno di un contesto socioculturale, si costruisce attraverso l'esperienza diretta e la riflessione sulla stessa, in un costante processo interattivo in cui l'altro diventa una risorsa.

## Valutazione

Rispetto alla valutazione ho scelto di pormi in linea con le modalità adottate in classe, che si possono ben riassumere in una citazione presa dalle linee guida SZ sulla *Valutazione Mite*<sup>146</sup>:

“...una valutazione mite mette il più possibile i ragazzi a loro agio e li aiuta a sopportare gli innegabili stress legati ai test valutativi ponendoli con estrema parsimonia e gradualità, legandoli al successo personale nell'apprendimento sottolineando non il valore assoluto ma gli aspetti di miglioramento nel confronto con i test precedenti, condividendo con loro anticipatamente le modalità di correzione, evitando il voto numerico e preferendo valutazioni analitiche che diano concreti consigli per il miglioramento ...”

Ho ritenuto, quindi, di inserire un unico momento di feedback al termine dei laboratori, che fornisse un ritorno rispetto al percorso, il modo in cui era stato vissuto individualmente e nella dimensione di gruppo, l'utilità del laboratorio di educazione sessuale nel rispondere alle domande poste<sup>147</sup>.

### 4.1.5 Dettaglio degli interventi effettuati

La progettazione proposta ha visto uno sviluppo a cadenza pressoché settimanale, per un totale di 10 incontri operativi della durata di 2h circa<sup>148</sup>, svolte non sempre nello stesso momento della giornata o della settimana, per far sì che la presenza fosse distribuita in momenti differenti. I suddetti incontri sono stati preceduti da un periodo di osservazione utile a conoscere le alunne e gli alunni, comprenderne i bisogni formativi e strutturare al meglio il percorso da svolgere in classe, in accordo, collaborazione e dialogo costante con le docenti curricolari.

#### ❖ **1 intervento:**

Durante il primo incontro si è eseguita la lettura di alcune lettere tratte dal libro di R. Piumini “*Non fare la femminuccia*”. A conclusione del momento di lettura, dopo un breve confronto, si è svolto il laboratorio di scrittura creativa: uno dei titoli proposti è

---

<sup>146</sup> Linee guida presenti sul sito e visionabili in pdf al link:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiRv7GIpb3-AhUshf0HHdijBFIOFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fsenzazaino.it%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Finline-images%2FkwovzCJBqbZKSvmdlcXDIXMgpOYOfZflApbJDU6O4mUMXCrL.pdf&usg=AOvVaw10141CzvK8X3W8wq4y5DYg>

<sup>147</sup> Alcuni di questi feedback sono riportati nella terza sezione dell'appendice.

<sup>148</sup> Il monte complessivo a mia disposizione era di sole 40 ore, comprensive del primo periodo dedicato all'osservazione ed il tempo dedicato alla rielaborazione dei risultati ottenuti in classe al fine di produrre degli artefatti digitali.

stato: “*Cosa farei se fossi femmina/maschio?*”<sup>149</sup>, “*Il mio corpo*”, “*Il genere che mi sento*”

❖ **2 intervento:**

Con le stesse modalità dell'intervento precedente si è svolta la lettura del racconto “*Il bel raperonzolo*”, tratto da “*Fiabe inverse*”, e ne sono scaturite le proposte testuali “*Storie inverse*” e “*Storie senza lieto fine*”<sup>150</sup>.

❖ **3 intervento:**

In questa occasione la proposta di lettura si è orientata alla prima metà di “*Cenerentola libera tutti*”. Successivamente, anziché procedere con le solite modalità relative al laboratorio di scrittura, si è optato per una scrittura collettiva, “ad isole”<sup>151</sup>, per elaborare finali alternativi. L'invito è stato quello di focalizzare l'attenzione sia sugli stereotipi di genere che sul solito lieto fine delle fiabe, con l'indicazione di pensare di far vivere a Cenerentola delle avventure e di non concludere necessariamente la storia con un matrimonio, per “sintetizzare” e mettere insieme le suggestioni dei precedenti incontri.

❖ **4 intervento:**

Nel corso del quarto incontro si è portato a termine il lavoro di scrittura e revisione dei finali scritti in gruppo, seguito dalla lettura dei testi prodotti dalle alunne.

A questo momento di condivisione è seguita la lettura del finale proposto da R. Solnit nell'albo illustrato, che ha stimolato un piccolo dibattito. Durante il successivo laboratorio di scrittura uno dei testi proposti è stato: “*Cosa significa diventare grandi?*”.

Dalla messa in comune di questi ulteriori testi sono usciti fuori spunti e domande più o meno esplicite riguardanti i cambiamenti della pubertà e il sesso, che hanno dato origine al laboratorio di educazione sessuale proposto nelle settimane successive.

❖ **5 intervento:**

In questa occasione prende il via una fase preliminare di ragionamento drammaturgico sul testo, svolto a turno, in piccoli gruppi e fuori dall'aula, per strutturare il lavoro successivo.

❖ **6 intervento:**

Il sesto incontro ha visto l'inizio dell'attività di improvvisazione teatrale, durante la quale si è affrontata la prima scena, e, a conclusione del momento di sperimentazione teatrale in piccolo gruppo, è avvenuta una prima elaborazione del testo in forma drammaturgica, suddiviso in dialoghi e didascalie.

*Da questo momento in poi, il laboratorio teatrale ha proseguito il suo corso lungo le successive settimane, anche dopo la conclusione del mio intervento di ricerca, ed ha portato alla conclusione dei testi e alla relativa rappresentazione*<sup>152</sup>.

---

<sup>149</sup> Alcuni dei testi prodotti sono riportati in appendice.

<sup>150</sup> *Idem*.

<sup>151</sup> Essendo una classe “Senza Zaino” i banchi erano tavoloni disposti ad isole da 5 bambini ciascuna.

<sup>152</sup> Non vi è un report di tale percorso parallelo, poiché non ho avuto occasione di tornare a scuola dopo la conclusione del mio lavoro di ricerca, e, purtroppo, non sono riuscita ad assistere alla messa in scena delle “pièce”.

❖ **7 intervento:**

Durante il laboratorio di scrittura viene proposta l'attività laboratoriale dal titolo "*Le domande che non oso fare agli adulti*": ogni bambina, in forma anonima, aveva la possibilità di scrivere su un foglio fino a 3 domande che riteneva potessero muovere la propria curiosità, ma che per timidezza o imbarazzo non aveva mai osato rivolgere alle adulte e agli adulti di riferimento. Conclusa questa operazione il foglietto veniva riposto all'interno di una scatola e al termine le domande in questione sono state condivise ad alta voce dalle adulte.

Al termine della prima fase del laboratorio di educazione sessuale si è svolta la registrazione audio della lettura dei primi due finali di "*Cenerentola libera tutti*" elaborati in gruppo, per accompagnare la video presentazione narrativa dei testi.

❖ **8 intervento:**

Inizia la condivisione e costruzione collettiva di conoscenza, rispondendo insieme ad alcune delle domande dell'incontro precedente, ricorrendo alle adulte solo in caso di necessità. Nel frattempo venivano appuntate le risposte conclusive, riportate successivamente in una video-presentazione<sup>153</sup>.

❖ **9 intervento:**

Questo incontro rappresenta l'incontro conclusivo del laboratorio di educazione sessuale, durante il quale si è proceduto con la risposta alle domande mancanti nonché ad un confronto e feedback sull'attività appena conclusasi.

❖ **10 intervento:**

Nel penultimo intervento viene data una prima restituzione alle alunne del lavoro svolto nelle settimane precedenti, con la proiezione della video-presentazione di "*Le domande che non osiamo fare agli adulti*". Al termine è stato richiesto un feedback del lavoro di montaggio e si è proseguito con le audioregistrazioni della lettura dei finali elaborati in gruppo.

❖ **11 ed ultimo intervento:**

Durante l'ultimo incontro, di durata più breve dei precedenti, si è svolta la proiezione del video racconto dei finali alternativi di Cenerentola, accompagnata dalle registrazioni delle voci dei bambini e delle bambine.

---

<sup>153</sup> La presentazione, in formato pdf, è riportata in appendice.

## **4.2 Analisi e considerazioni dei risultati in relazione all'interrogativo di ricerca**

### **4.2.1 Analisi degli elaborati e degli esiti**

Le attività proposte in classe hanno portato alla stesura di testi, differenti per tipologia, forma e contenuto.

In alcuni i bambini e le bambine hanno parlato dei propri corpi, del genere sentito, di cosa avrebbero fatto se fossero nati del sesso “opposto”; in altri hanno inventato storie inverse o senza lieto fine; infine, hanno inventato i quattro finali alternativi a “Cenerentola libera tutti”, tutti un po’ macabri o vagamente noir, ma costruiti da loro in quasi totale autonomia, in gruppo e con un livello di partecipazione alto e condiviso.

#### **I testi individuali elaborati durante il laboratorio di scrittura**

Innanzitutto una doverosa premessa: il laboratorio di scrittura creativa e sociale si strutturava nella completa libertà di scelta della traccia da seguire tra quelle proposte. Attraverso il confronto con il team delle docenti, si è scelto di mantenere questa modalità, preservando la libertà e il piacere della scrittura delle bambine. Inoltre, si è deciso di lasciare libertà anche per quanto riguarda la condivisione dei testi ai fini di questo lavoro. Questo, di contro, ha fatto sì che, in entrambe le occasioni in cui sono stati proposti titoli inerenti il presente progetto, solo alcune bambine abbiano scelto di svolgerli, per un totale di soli 10 testi<sup>154</sup>. Da essi deriva un’analisi che non può che essere ipotetica e non restituire un quadro d’insieme né degli alunni e delle alunne che hanno scelto di scrivere e condividere i testi, né dell’intera classe, né riguardo la percezione di tali argomenti.

Dalla lettura dei testi sul corpo emergono incertezze, paure e curiosità verso il futuro, i cambiamenti del periodo adolescenziale, di cui sembrano avere consapevolezza.

Nel testo sul genere sentito, l’alunna descrive un doppio sentire: in alcuni momenti si sente femmina, in altri maschio. Si denota una concezione di ciò che è maschile non libera da stereotipi: sentirsi maschio significa giocare a calcio, essere arrabbiati, sentirsi forti, non mettere la gonna.

Nel primo scritto dal titolo “*Se fossi femmina*” l’alunno non riesce a figurarsi come sarebbe, se il fisico, gli interessi, le capacità cambierebbero, ma è certo che intelligenza ed emozioni

---

<sup>154</sup> Riportati nella prima sezione dell’appendice

rimarrebbero invariate. Nel definire i propri dubbi, implicitamente nomina alcuni elementi ritenuti maschili come gli sport praticati o il correre veloce. Leggendo il secondo testo con lo stesso titolo emerge come primo pensiero il cambio di nome, ma risulterebbero invariate le amicizie. Nell'ultimo testo a disposizione, se fosse femmina, l'alunno vorrebbe avere un'estetica differente, praticare danza e pallavolo, e sarebbe gentile. Anche in questo caso emergono concezioni stereotipate, in questo caso di ciò che è femminile, ma anche una sincera curiosità di cosa si proverebbe nei panni dell'altra da sé, ad avere organi differenti e provare esperienze come il parto da cui, queste sì, i maschi sono esclusi.

Frutto della stessa modalità di scrittura individuale sono anche le rielaborazioni narrative di fiabe classiche a tema "*Storie Inverse/Senza lieto fine*", di cui si possono contare 4 testi<sup>155</sup>.

Il primo testo risulta una riscrittura fantasiosa de "La bella e la bestia". Nel testo Bella cerca di spezzare l'incantesimo che il principe, divenuto bestia, aveva lanciato sugli abitanti del castello, dopo essere stato abbandonato all'altare dalla promessa sposa, e che solo un bacio avrebbe potuto spezzare. Bella va in cerca del principe, lo bacia, accetta di sposarlo, per poi pugnalarlo e regnare al suo posto. Alcuni elementi della fiaba di partenza vengono mantenuti o rielaborati, ma viene ribaltato il personaggio di Bella, che diventa salvatrice astuta, utilizza il bacio per spezzare l'incantesimo e si sposa senza alcun romanticismo o illusione, concludendo la cerimonia con l'omicidio del coniuge e la presa di un potere che sembra essere più altruista.

Nel secondo testo, dal titolo "*Bucaneve*", vengono rispettati, ma ribaltati, i ruoli della regina/re e della principessa/principe, e la storia si conclude con il principe che chiede l'aiuto della cacciatrice, la quale uccide il re, gli altri "vissero comunque felici e contenti", ma non è presente l'elemento del matrimonio.

Il terzo elaborato racconta la storia di una "*cavaliere che voleva combattere per le giuste decisioni*", salva un ragazzo ferito in battaglia, il quale decide di lasciar perdere la guerra e di sposare la cavaliere. Lei non è d'accordo, poiché preferisce continuare a combattere, ma lascia che il ragazzo viva a casa (sua?) per dedicarsi alla cura dei feriti e alle faccende domestiche. Anche in questo caso l'invito a non concludere la storia con il "lieto fine nuziale" si risolve nell'ascesa al potere, dopo alcuni anni, della cavaliere, soprannominata Leone Feroce, e nella tragica fine del ragazzo, accoltellato a morte mentre cucinava.

L'ultimo racconto è un'elaborazione personale, non una riscrittura di un classico, in cui si legge la storia di una cavaliere con una dragonessa. La protagonista viene presentata come

---

<sup>155</sup> V. Appendice

determinata, allegra e ragionevole, ma con due genitori che le fanno pressioni per sposarsi e le organizzano un matrimonio con un principe. Le nozze si trasformano nell'ennesimo episodio di sangue, con la morte del principe e la fuga della cavaliere lontano da una vita non scelta, verso luoghi sconosciuti. Dopo la prima notte di fuga, la cavaliere incontra una ragazza intenta a leggere una fiaba, e, dopo un breve scambio di parole tra le due, giunge la proposta di matrimonio da parte della cavaliere, felicemente accettata dalla ragazza.

...”e convolarono serenamente a nozze, senza ulteriori spargimenti di sangue”.

### **I quattro finali di “Cenerentola libera tutti”**

Come anticipato i seguenti testi sono frutto di un lavoro in piccoli gruppi di 5 alunni e alunne, preceduto dalla lettura della prima metà circa dell'albo di R. Solnit, fino al ritorno a casa dopo il ballo con il principe. È stato utilizzato, pertanto, un incipit comune, costituito dalle ultime parole lette:

*“...la cocchiera incitò i cavalli, le vallette salirono su, i cavalli galopparono via sbuffando e picchiando gli zoccoli, e in men che non si dica arrivarono a casa.”*

- **Finale n°1:** “*Gangster Cenerentola*”.

In questo finale la storia presenta una svolta dalle tinte *noir*: il principe, nel tentativo di seguire Cenerentola si infortuna cadendo dalle scale, Cenerentola manda alcuni medici a curarlo, ma si rivelano essere dei boss mafiosi, i quali, dopo averlo curato, chiedono un riscatto per liberare il principe. Cenerentola provvede a saldare la somma, i gangster le propongono di entrare a far parte della banda e lei accetta, sparendo dalla circolazione al loro seguito. Il principe la manda a cercare disperato e Cenerentola si fa trovare per ucciderlo in accordo con i boss, e vivere “*ricca e contenta*”, con i proventi derivati dalla missione omicida.

- **Finale n°2:** “*Cenerentola e la torta di mele*”

Cenerentola, che evidentemente non stava più pensando al ballo e al principe, si reca a fare acquisti al mercato e apprende dal contadino della zona che il principe la stava cercando per sposarla, andando di casa in casa. Presa dal panico di essere trovata dal principe, poiché non considerava assolutamente di sposarlo, la ragazza torna a casa e inforna una torta di mele. Qualche tempo dopo suona il principe, che, come da

tradizione, prova la scarpetta alle sorellastre, mentre queste sgranocchiano la torta appena sfornata da Cenerentola, la quale, per eliminare la minaccia di matrimonio, sorprende il principe alle spalle e lo accoltella. Mentre le sorellastre facevano le loro rimostranze a Cenerentola per aver ucciso il principe, decedono a loro volta, avvelenate dalla torta di mele, cui erano allergiche e che Cenerentola si era consapevolmente premurata di includere tra gli ingredienti. La storia si conclude con la fuga della protagonista, tramite teletrasporto magico, gentilmente offerto dalla complicità e solidarietà della fata madrina.

- **Finale n°3:** “*Cenerentola e il viaggio rivelatore*”

Questo finale inizia con una Cenerentola in un momento di disagio psicologico, cui cerca di sopperire, come da tradizione, con l’uso di cibo e alcolici. Nel mentre arriva il principe, che voleva molestarla e la protagonista viene salvata dal giovane spiantato Timmy, suo amico, il quale, dopo aver ucciso il principe usando un machete, preso da un raptus di rabbia folle e incontrollata, cerca il riscatto sociale distruggendo il palazzo reale ed espropriando il principe dei suoi beni e denari. Il non più spiantato Timmy viene corrotto dal potere ottenuto, diventa egoista, provocando dolore a Cenerentola, la quale decide di fare un viaggio a Genova alla ricerca di sé stessa. Tra una pasta al pesto e l’altra, l’illuminazione: farà ritorno nel suo paese, ucciderà matrigna, sorellastre ed ex amico Timmy, e vivrà per sempre felice, con due cani ed un criceto.

- **Finale n°4:** “*Cenerentola e la sua nuova vita a Zappacogna*”

In questa versione, Cenerentola riceve sostegno dalla matrigna affinché sposi il principe, ma il suo rifiuto della vita matrimoniale in favore di una vita autonoma e indipendente non viene ben recepito dal re, che la esilia in un villaggio di agricoltori. La protagonista trae il meglio dagli avvenimenti e si adatta benissimo alla sua nuova vita, produce e vende i prodotti della terra da lei coltivata ed è felice. Il principe, invece, preso dallo sconforto del rifiuto e del vederla felice senza di lui, si toglie la vita, rendendo infelici tutti gli abitanti del castello.

### **Laboratorio: "Le domande che non osiamo fare agli adulti"**

Durante il momento laboratoriale dedicato alla sessualità e alle domande "difficili", probabilmente anche grazie all'anonimato, sono usciti diversi interrogativi, cui si è riusciti a rispondere costruendo le conoscenze in maniera collettiva, attraverso lo scambio, la ricerca e il dialogo.

Si è potuto suddividere i quesiti per argomento: sesso, riproduzione/parto, corpi, mestruazioni, malattie, la relazione con gli adulti, una domanda sulla morte, una sulla cultura<sup>156</sup>. A questi si è risposto in due differenti incontri, appuntando le risposte costruite insieme dalle alunne, poi strutturate graficamente in una presentazione video.

#### **4.2.2 Risposta all'interrogativo di ricerca e considerazioni sugli esiti**

Gli stereotipi legati al genere, intesi come modelli preconetti e socialmente costruiti riguardanti come debbano sentirsi, comportarsi o cosa dovrebbero fare "uomini e donne" sono ancora molto (troppo) presenti in tutti i campi della nostra vita e ed investono ogni età, fin dalla nascita.

Gli esiti della ricerca evidenziano da un lato gli effetti del lungo lavoro portato avanti dalle insegnanti di classe, riscontrabili nella conoscenza e riconoscimento degli stereotipi, nella capacità di distinguere su quali nodi narrativi agire le rielaborazioni; in alcune delle alternative fornite si può notare un lavoro effettuato sulla messa in discussione delle caratteristiche "di genere", le modalità di espressione del genere, sulle concezioni tradizionali di relazione. A questo proposito in uno dei racconti individuali "*Storie inverse o senza lieto fine*" pur non mettendo in discussione il matrimonio della protagonista, la si rende coraggiosa ed autodeterminata nel rifiutare quello eterosessuale proposto dalla famiglia, per sceglierne uno con un'altra donna; in uno dei finali, per essere felice, Cenerentola sceglie di non avere una relazione, se non con due cani ed un criceto, mentre in un altro ritrova serenità nel rapporto con la natura e la terra, facendo la contadina anziché sposarsi e diventare principessa.

Nondimeno, si riscontra una persistenza di concezioni stereotipate e stereotipanti: in particolare, nella maggioranza dei casi, sembra verificarsi uno "*switch*" di stereotipi. Cenerentola tende a rispondere alla violenza delle norme sociali con ulteriore, spesso

---

<sup>156</sup> V. Appendice

spropositata, violenza, a dare una svolta alla sua esistenza eradicando i propri problemi in maniera mortifera: nei racconti si verificano una serie abbastanza sostanziosa di omicidi, più o meno brutali, come a dire che non è immediatamente presente un'alternativa possibile nell'immaginario, di relazione positiva e libera che possa sostituire il matrimonio, possibilità di riscatto differente, e che per risolvere il problema sia necessario ricorrere alla violenza, estirpando non tanto il problema, quanto la persona che lo incarna. A mali estremi, nella difesa, estremi rimedi. Questo lascia pensare ad una mancanza di modelli alternativi reali di risoluzione, ad una tendenza alla "maschilizzazione" dei personaggi femminili, o ad una mentalità vendicativa più che ad un reale superamento/messa in discussione di cliché e stereotipi in una prospettiva anti patriarcale. Sospendendo il giudizio sulla legittimità delle modalità di difesa dall'oppressione, credo comunque che provare a lavorare ed elaborare modelli differenti di comunicazione, gestione del rifiuto, messa in campo della propria armonia e autodeterminazione sia necessario.

Al fine di dare una risposta all'interrogativo di ricerca si può affermare che l'uso della scrittura creativa, degli albi illustrati come spunto di riflessione per la decostruzione di stereotipi e l'attenzione per l'educazione sessuale possono essere strumenti utili da utilizzare per educare ai generi a scuola, ma, analizzando gli esiti della ricerca, si comprende come non possano essere gli unici, né, tanto meno, risolutivi. Inoltre, la costanza e la continuità, presenti nel contesto selezionato, risultano presupposti fondamentali con cui proporre contenuti "decostruiti" e modelli alternativi, che perderebbero di efficacia ed utilità se relegati a specifici ed espliciti momenti.

#### **4.2.3 Punti di forza e potenzialità, punti deboli e criticità riscontrate, nuovi interrogativi**

Rilevare il forte peso che, ancora oggi, e nonostante il lavoro continuativo in tal senso, i condizionamenti culturali e sociali hanno nella formazione dell'identità di genere e nelle sue rappresentazioni pone come necessaria un'analisi e soprattutto un intervento precoce sulla formazione della stessa, affinché tale percorso consenta una serena identificazione e non un'adesione a modelli preconfezionati.

Questo studio dimostra la necessità di un intervento tempestivo che renda le bambine e i bambini consapevoli dei condizionamenti, che ancora pesano sulla loro formazione individuale, per favorire il loro processo di crescita e di acquisizione di identità e senso di sé, e rappresenta un piccolo esempio di come un percorso didattico trasversale sugli stereotipi di genere sia possibile e possa portare a leggeri, ma incoraggianti, cambiamenti.

Coerentemente con la metodologia della ricerca-azione, il percorso si è (ri)strutturato in itinere, attraverso la continua (ri)discussione di obiettivi e strategie da mettere in campo: il team delle docenti ha partecipato attivamente e in alcuni momenti in autonomia al lavoro di ricerca-azione, portando avanti il percorso anche in mia assenza. Credo che questo sia stato uno dei principali punti di forza di questo lavoro, che sottolinea l'importanza della trasversalità, della collaborazione, formazione e assunzione di responsabilità da parte del corpo docente riguardo alle tematiche legate al genere. Inoltre, la scelta di determinati strumenti di lettura o di azioni didattiche è stata guidata dal contesto particolare in cui la ricerca si è svolta, e non risultano facilmente riproducibili in contesti differenti: in questo caso sia per età che per *background* scolastico si è potuto dare per scontate alcune letture, ma anche di poter scegliere determinate modalità di lavoro collaborative.

Come anticipato in precedenza, dopo una fase iniziale di osservazione del contesto classe e formulazione delle prime proposte riguardanti la scrittura creativa individuale basata sulla libera scelta di eseguire o meno i testi a tema di genere, è seguita la decisione, utile ai fini della ricerca, di proporre a tutta la classe un testo da eseguire collettivamente. Dagli interrogativi emersi durante i confronti collettivi è nato il laboratorio di educazione sessuale, mentre la parte espressiva-teatrale è passata dall'idea di partenza, in cui era pensata come momento di improvvisazione conclusivo del percorso, basato sui quattro finali, ad essere sì momento di improvvisazione ed espressione corporea, ma ragionato e continuativo, "pretesto" per comprendere e costruire un testo drammaturgico.

I testi e gli spunti di discussione proposti hanno dato la possibilità alla classe di confrontarsi con storie divergenti, portare elementi di riflessione e aprire punti di criticità rendendo le alunne e gli alunni protagonisti nel processo di messa in discussione, decostruzione e co-costruzione di conoscenza in risposta ai propri interrogativi, rendendoli in ogni caso momenti con una loro significatività.

Durante lo svolgimento del laboratorio di educazione sessuale si sono rispettati i criteri di gradualità, delicatezza, non giudizio. Si è scelto, inoltre, di non anticipare le risposte, non tacere o rimandare nessun argomento, accogliendo i discorsi e gli interrogativi riguardo alla sessualità, attraverso l'anonimato e la discussione collettiva.

Si ritiene, quindi, di aver fornito alcuni spunti e momenti di ridiscussione di stereotipi, cliché e modelli tradizionali, nonché occasioni di rielaborarli in autonomia o attraverso il confronto di gruppo, occasioni di ragionamento su di sé per favorire una maggiore consapevolezza, fiducia, e disponibilità al confronto e al rispetto dell'altro.

Improntando l'intervento sulla collaborazione, l'espressione di sé e sulla comunicazione, ne

hanno giovato lo spirito di inclusione e valorizzazione delle diversità.

Infine, la scelta di non valutare gli elaborati testuali, in linea con le scelte didattiche della classe, ha creato un'atmosfera di apprendimento libera dal “giudizio” e dalla sensazione di essere osservati per essere valutati, facilitando l'espressione di sé e il superamento di timidezze, insicurezze ed inibizioni; ha permesso un clima libero da performance e competizione, ottimo sostegno per la motivazione, l'autostima ed il senso di auto-efficacia.

Spostando il focus sui limiti del presente lavoro, il primo che ho riscontrato, specie per la forma complessa che ha poi raggiunto l'azione didattica svolta in classe, è stato il ridotto quantitativo di ore di tirocinio da effettuare, dovuto al fatto che svolgevo contemporaneamente la professione di insegnante presso un altro plesso scolastico, di conseguenza il presente contributo ha potuto basare le proprie analisi su un arco di tempo ristretto, e non ha potuto contare su una duratura continuità di intervento, necessaria a maturare e notare eventuali cambiamenti. Questo non significa che io pensi che le ore di tirocinio debbano aumentare, quanto piuttosto che avrei dovuto scegliere meglio gli interventi da effettuare per cercare di avere un riscontro più evidente delle mie proposte: in altre parole, ridurre la tipologia di interventi per meglio approfondire l'analisi degli esiti.

Un'altra criticità ritengo sia dovuta alla formazione embrionale posseduta durante la messa in pratica di tale intervento: le ricerche e gli studi effettuati a posteriori, riportate nei capitoli precedenti del presente elaborato, mi hanno permesso di acquisire conoscenze, nuovi strumenti a livello sia teorico che pratico, e sono consapevole che, se dovessi riproporlo oggi, prenderebbe strade differenti anche per quanto riguarda gli spunti di lettura, ma è in questo evidenziare limiti, procedere per tentativi, far sorgere interrogativi e spingere all'approfondimento che si attuano le potenzialità ed il valore formativo della ricerca-azione in campo educativo.

In aggiunta, nella prima parte della ricerca, ho riscontrato difficoltà a monitorare e tenere traccia del percorso svolto, oltreché l'impossibilità di elaborare una visione d'insieme poiché, non tutte le partecipanti avevano scelto di portare a termine le tracce proposte per questo lavoro.

Riflettendo da una prospettiva che miri a sottolinearne le potenzialità, il lavoro svolto può risultare punto di partenza per futuri progetti, riadattamenti a nuovi contesti, nuovi strumenti e proposte.

## ***Nonclusioni - Conclusioni per non concludere***

Il presente elaborato ha rappresentato un approfondimento riguardante la vasta tematica legata alle diverse dimensioni del costrutto di genere, gli stereotipi che lo accompagnano e le modalità per educare ai generi nella scuola primaria. La stesura della ricerca ha rappresentato un'occasione di formazione molto arricchente e stimolante per la mia professionalità di docente, ma anche di riflessione pedagogica ed autoriflessione.

Uno degli obiettivi del testo è stato quello di sottolineare la necessità dell'introduzione dell'educazione ai generi nelle scuole in un'ottica di prevenzione delle discriminazioni e delle violenze, di decostruzione degli stereotipi e che andasse quanto più possibile oltre al binarismo sessuale e di genere che struttura la nostra società. Inoltre, si è cercato di dare un contributo propositivo ipotizzando diverse strategie per inserire una prospettiva attenta alle varie identità di genere e alla creazione di un clima di benessere in classe.

La società in cui viviamo in continuo e rapido cambiamento conserva ancora, nonostante i passi avanti fatti, una struttura profondamente patriarcale e binaria, che discrimina, opprime e rende deviante ogni individuo che si discosta da quella che viene considerata norma.

Attualmente il rapporto tra identità, genere, sesso e sessualità ha assunto un carattere più complesso e multifaccettato. Si è compreso quanto il binarismo sessuale e di genere e l'eteronormatività siano costrutti culturalmente definiti e patriarcali, che non hanno nulla di naturale: questi concetti si basano su una presunta complementarità di caratteristiche, propensioni e ruoli che generano visioni stereotipate e pregiudizi, creano disuguaglianze, ingiustizie e legittimano violenze. Inoltre, si è sottolineata la natura bio-psico-sociale, dinamica ed intersezionale del costrutto di genere, che lo pone come elemento in continua evoluzione ed interazione con altri aspetti dell'identità personale e sociale, così come lo sono la sessualità e le relazioni umane.

Si è visto come bambine e bambini attraverso il processo di socializzazione comincino ad acquisire fin dai primi anni di vita la propria identità anche di genere sulla base del sesso assegnato loro alla nascita, costruendo una rappresentazione di sé come maschio o femmina, di ciò che gli è permesso fare, delle caratteristiche e modi espressivi che dovrebbe incarnare, quali giochi o vestiti siano adatti a lei o lui. Spesso inconsapevolmente, all'interno dei contesti in cui le bambine crescono e vengono educate, si trasmettono immagini e credenze ricche di stereotipi di genere. Tali immagini, fortemente veicolate anche dai media, vengono interiorizzate da bambine e bambini e prese come modello per comprendere ed etichettare ciò

che le circonda. La socializzazione, primaria o secondaria che sia, trasmette modelli di femminilità e maschilità precisi, frutto di elaborazioni culturali che variano nello spazio e nel tempo, e che forniscono modelli comportamentali con cui “fare” e “performare” il genere. Gli stereotipi sessisti, con cui bambini e bambine crescono, contribuiscono, inoltre, a creare insicurezze, limitare libertà, espressione di sé e a mantenere una segregazione sia formativa che lavorativa che sociale legata al genere assegnato.

Anche il contesto scolastico, agenzia educativa per eccellenza, non è avulso da queste narrazioni e contribuisce a rafforzare rigidità e pregiudizi attraverso l'utilizzo di materiali stereotipanti, ma anche e soprattutto all'interno della relazione insegnante-alunna.

Si è quindi evidenziata la necessità di introdurre nelle scuole di ogni ordine e grado una riflessione pedagogica ed una pratica educativa rispettosa riguardo ai generi, che ponga la dovuta attenzione sia all'uso di un linguaggio più inclusivo che a proporre i contenuti disciplinari in maniera critica, mettendo in discussione l'univocità e la parzialità della narrazione che prende in considerazione solo il maschile. Inoltre, essendo la scuola una sorta di “palestra relazionale”, si è sottolineata l'importanza di lavorare per la costruzione di relazioni tra alunne e tra insegnanti e alunne basate sul rispetto, l'empatia, l'ascolto e la valorizzazione della diversità.

In questo senso educare ai generi diventa una scelta pedagogicamente ragionata di educazione alla complessità e alla diversità, che si pone l'obiettivo di decostruire visioni stereotipate, ma anche di proporre attraverso vari strumenti e strategie nuovi modelli identitari e relazionali che vadano a *generare* nuove possibilità espressive e nuovi immaginari delle alunne.

Si è messo in rilievo quanto, affinché questo sia possibile, sia necessaria un'assunzione di responsabilità da parte delle insegnanti, una scelta formativa e autoriflessiva da svolgere in prima persona per riconoscere, decostruire le proprie visioni sessiste e non contribuire a riprodurre stereotipi e discriminazioni. In aggiunta, si è messo l'accento sull'importanza di un intervento tempestivo e quotidiano, che non releghi la trattazione delle questioni legate al genere solo a momenti *ad hoc*, magari condotti in maniera estemporanea da esperti, ma adotti una prospettiva attenta ai generi in modo continuativo e costante nel fare scuola.

La visione olistica proposta nel presente lavoro di ricerca deriva dalla consapevolezza della pervasività della questione riguardante l'identità genere e sessuale nelle vite di ognuna di noi. È per questo motivo che nella sezione dedicata alle proposte si è cercato di formulare ipotesi anche molto diverse tra loro, alcune delle quali non immediatamente riconducibili alla componente di genere, per provare a cogliere diverse dimensioni e campi di intervento.

Si è messo in luce quanto la prevenzione di violenze e discriminazioni passi altresì da un'educazione verso modalità di comunicazione rispettose, assertive e non violente, ma anche da un'educazione ai corpi, con i corpi, rispettosa dei corpi, basata sull'accettazione di sé e dell'altra, lo sviluppo di autostima ed autonomia, il consenso verbale e non verbale. Si è messo in evidenza il legame tra educazione ai generi e educazione agli affetti, all'emotività e all'empatia, proponendo percorsi di sviluppo di consapevolezza del proprio mondo e linguaggio emotivi. Oltre a questo, si è compreso l'apporto dell'educazione ad una sessualità consapevole, l'importanza di non tacere argomenti considerati tabù o non relativi al contesto scolastico, specie riguardo la violenza di genere o tematiche relative al sesso. I bambini e le bambine portano bisogni, domande, vissuti e curiosità cui va data una risposta nel rispetto dei loro tempi e limiti, graduando ed adattando contenuti e linguaggio, anche per evitare che cerchino e trovino risposte in contesti fuorvianti e meno adatti alla loro età, come la rete.

La ricerca-azione condotta durante l'ultima annualità di tirocinio ha voluto valutare la permanenza o meno di stereotipi di genere in un contesto abituato ad un lavoro di decostruzione in tal senso e verificare l'utilità di alcune delle strategie proposte nel presente elaborato. Nello specifico si è indagata l'influenza, l'efficacia e il potenziale decostruttivo di una letteratura esplicitamente dedicata alla questione di genere e della didattica laboratoriale. Gli esiti della ricerca hanno evidenziato come questi strumenti possano creare ottime occasioni di confronto e riflessione e produrre risultati incoraggianti, ma ha portato anche a comprendere quanto non possano essere gli unici, né risolutivi. È possibile che, integrando con altri strumenti permeati da una prospettiva attenta ai generi, i risultati possano essere più significativi. Inoltre gli esiti raccolti rappresentano un punto di partenza che apre a nuovi interrogativi e riflessioni. A questo proposito, mi chiedo se e come l'utilizzo di alcuni o addirittura tutti gli strumenti proposti nel decalogo sia realmente possibile e a quali effetti potrebbe portare, se messo in pratica con continuità e consapevolezza; mi chiedo come un percorso di educazione ai generi realmente efficace potrebbe inserirsi in un contesto-scuola o in un team docenti meno o per niente attenti o addirittura non concordi con le questioni proposte; se le potenzialità educative aumenterebbero con l'inserimento delle tecnologie tra gli insegnamenti proposti; infine, non mi chiedo se e perché fare educazione ai generi mi chiedo come, personalmente, potrei non farla.

Se è vero che alcuni passaggi, riconoscimenti, piccoli passi sono stati fatti e si stanno facendo nella nostra società per ridurre le discriminazioni legate al genere, è altrettanto vero che la strada per una situazione accettabile è ancora lunga. Nella consapevolezza non illusoria che la nostra società sia strutturalmente patriarcale e che tale rapporto di potere non potrà risolversi

tra le mura scolastiche, educare alla varietà di genere a scuola può portare bambine e bambini a vivere storie e vissuti diversi, meno univoci, meno segregati e segreganti, a sentire ciò che accomuna all'altra, anziché ciò che divide. Ponendosi l'obiettivo dell'accettazione della diversità come nuova normalità, non solo riguardo al genere, questo tipo di educazione può promuovere cambiamenti importanti e significativi, che possono trascendere il percorso scolastico. Lavorare sugli stereotipi di genere richiede tempo, in particolare se l'obiettivo è quello di sradicare alcune concezioni al riguardo. È necessario un lavoro costante e duraturo per poter osservare, non nell'immediato, le prime mutazioni. Degenderizzare le caratteristiche, le qualità, i vestiti, la vita quotidiana per generare una nuova educazione ai generi significa lasciare libertà di espressione piena di sé, cercare di rompere la complementarietà che crea dipendenza, per trovare autonomia e forme di interdipendenza scelta e rispettosa, in cui non vi siano rigidi ruoli stereotipati, ma responsabilità e reciprocità, in cui il proprio futuro possa essere scelto e desiderato, e non tracciato a priori.

In conclusione il presente lavoro si presenta come uno spiraglio di fiducia verso quanto un approccio educativo critico ed attento al genere possa costituire un seme di cambiamento, per quanto spaventoso o faticoso possa essere, verso una società più equa, in cui non solo ci sia spazio per tutte, ma in cui le diversità e le unicità abbiano la stessa dignità e libertà di essere, e siano valorizzate.

## BIBLIOGRAFIA

- Abbatecola E., (2017), Stagi L., *Pink is the New Black* , Torino: Rosenberg&Sellier
- Antoniazzi A., (2019), Lucenti M., *Tra Storia e Storie*, Parma: Edizioni Junior
- Antoniazzi A., (2015), *Dai Puffi a Peppa Pig*, Roma: Carocci
- Barker M-J, Scheele J., (2022), *Gender - Una storia per immagini*, Roma: Fandango libri (*Graphic novel*)
- bell hooks, (2020), *Insegnare a trasgredire*, Sesto San Giovanni: Meltemi
- Biemmi I., (2017), *Educazione sessista*, Torino: Rosenberg & Sellier
- Biemmi I., Leonelli S., (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino: Rosenberg&Sellier
- Capetti A., (2018), *A scuola con gli albi*, Milano: Topipittori
- Costetti V., (2012), *La Sperimentazione della CNV nella scuola primaria*, Reggio Emilia: Esserci edizioni
- Dal Zovo S., (2020), *Mindfulness e benessere a scuola*, Trento: Erickson
- Danieli P., (2020), *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola*, Milano: Ledizioni
- Declòs Coll N., (2018), *Genere - Per capirsi meglio*, Roma: Lorusso Editore (*Graphic Novel*)
- Elliott, J., Giordan, A., & Scurati, C., (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Fierli E., (2015), *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Cagli: Settenove
- Fiorio B., (2019), *C'era una svolta*, Milano: Morellini editore
- Francescato D, Putton A., Cudini S., (1986- ediz 2004), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore* Roma: Carocci.
- Franco B., (2020), *Il superpotere della Mindfulness*, Gribaudo
- Fransman k., Plackett J., (2021), *Fiabe d'altro genere*, Milano: Rizzoli
- Freire P., (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore (Ed.2002)
- Gamberi C, Maio M.A., Selmi G., (2010), *Educare al genere riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma: Carocci

- Gancitano M., (2015), *Malefica-trasformare la rabbia femminile*, Roma: Tlon
- Ghigi R., (2019), *Fare la Differenza* Bologna: Il Mulino
- Gianini Belotti E., (1973-ediz 2017), *Dalla Parte delle Bambine*, Milano: Feltrinelli
- Giommi R., (2016), *La stanza degli affetti*, Firenze: Giunti Universale Scuola
- Goleman D. (1995), *Intelligenza emotiva* Milano: BUR
- Gonzalez M.C., (2017), *The Gender Wheel*, San Francisco: Reflection Press
- Gordon T., (2013), *Insegnanti efficaci*, Firenze: Giunti
- Gottshall J., (2014), *L'istinto di narrare - Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri
- Iantaffi A., Barker M-J, (2018), *How to understand your Gender*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Laniado N., (2005), *Sessualità e bambini - l'educazione sessuale come educazione all'affettività*, Milano: Red edizioni
- Lipperini L., (2017), *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano: Feltrinelli Editore
- Marañón I., (2018), *Educare al femminismo*, Milano: Salani editore
- Ngozi Adichie C., (2017), *Cara Ijeawele-ovvero quindici consigli per crescere una figlia femminista*, Torino: Einaudi
- Ngozi Adichie C., (2015), *Dovremmo essere tutti femministi*, Torino: Einaudi
- Ngozi Adichie C., (2020), *The danger of a single story*, Torini: Einaudi
- Patou-Mathis M., (2021), *La preistoria è donna*, Firenze: Giunti
- Piumini R., (2021), *Non fare la femminuccia*, Lecce: Manni Editore
- Rosenberg M.B., (1998), *Le parole sono finestre (oppure muri)* Reggio Emilia: Esserci edizioni
- Rosenberg M.B., (2010), *Educare con la comunicazione non violenta*, Reggio Emilia: Esserci edizioni
- SCOSSE, (2021), *Scosse in classe - percorsi trasversali tra il nido e la scuola secondaria per educare alle relazioni*, Cagli: Settenove
- Siegel D.J., (2009), *Mindfulness e Cervello*, Milano: Raffaello Cortina
- Siegel, D. J., Bryson, T. P., & Amadei, G., (2012), *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*, Milano: Raffaello Cortina.
- Solnit R., (2020), *Cenerentola libera tutti*, Milano: Salani
- Trincherò R., (2004), *I metodi della ricerca educativa* Roma-Bari: Laterza.

- Viola D., (2018), *Oggi sono nuvola, domani arcobaleno*, Vicenza: ed. Il punto d'incontro

## ARTICOLI, SAGGI, DOCUMENTI

- Abbatecola, E., Fanlo Cortes I., Stagi L. (2012), *A proposito di generi. Lgbti, queer, maschilità, femminismi e altri confini*, inserito nella rivista About Gender, n°1, Anno 1, editoriale
- Amnesty Intern., (2020), *#IOLOCHIEDO - Guida Didattica per docenti ed educatori*, Roma: Ufficio Educazione e Formazione
- Artese D., Santilli M.T., (2014), *Il sessismo nella lingua* contenuto in *La scuola fa differenza*, a cura di SCOSSE e ARCHIVIA, Roma
- Biemmi I., Galimi V., Righettoni V., Tarantino G., (2022), *Con occhi nuovi - riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia*, Università degli studi di Firenze.
- Deghenghi Olujic E., (2016), *Il ruolo del libro e della lettura nella bildung della persona: i classici della letteratura per l'infanzia, prima esperienza letteraria e prima finestra sul mondo*, Studia Polensia, 5, pp. 58-85
- Fierli E., Franchi G., Marini S., (2016), *Un altro immaginario è possibile. Bambini e bambine negli albi illustrati* in *Dalla parte delle eroine. Istruzioni per l'uso*, Rivista DWF n°4, pp.34-40
- Grilli G., Terrusi M., (2014), *Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali*, Encyclopaideia n°38, Università di Bologna
- Hearn, Pease, Pringle, (2013), *Educazione sessuale e affettiva: una sfida per la Mascolinità-* Tavola rotonda (ResearchGate)
- Lagreca I., (2019), *Il racconto come aiuto allo sviluppo cognitivo, affettivo ed etico-valoriale*, per EdScuola.
- MIUR, (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*

- Presidenza del consiglio dei ministri, (1998), *Codice di autoregolamentazione Polite Pari Opportunità nei Libri di Testo*,
- Sabatini A., (1987), *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, tratto da *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del consiglio dei ministri

## SITOGRAFIA

<https://www.amnesty.it/campagne/iolochiedo/>

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

<https://www.genderbread.org/>

<https://www.genderwheel.com/>

<https://www.maddalena-bertani.edu.it/>

<https://progettogenderqueer.blog/>

<https://riviste.unige.it/aboutgender>

<https://www.scosse.org/>

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

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

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

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

<https://www.unomaha.edu/student-life/inclusion/gender-and-sexuality-resource-center/lgbtqia-resources/>

## ALTRI MATERIALI E FORMAZIONE

- Adichie, C. N. (n.d.). *The danger of a single story* [Video]. TED Talks. [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/c](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/c)
- Antoniazzi A., Lucenti A.M., Slides del corso di *Letteratura per l'infanzia*, UNIGE - SDFP, a.a. 2019-20
- Traverso A., Slides del corso di *Metodologia della ricerca educativa*, UNIGE - SDFP, a.a. 2020-21
- Corsi di formazione organizzati dall'associazione SCOSSE :  
*Leggere senza stereotipi* Aprile- Maggio 2023  
*Educare alle differenze e contrastare la violenza di genere* Aprile - Maggio 2023
- Partecipazione alla formazione sulla *Global Competence in Teacher Education* in Lovanio maggio-giugno 2022
- Corso di formazione organizzati da GIUNTI edu:  
*Mindfulness alla scuola primaria: strategie ed attività da fare in classe con bambini dai 6 agli 11 anni* - Giugno 2022  
*Utilizzare la mindfulness su se stessi per affrontare al meglio la professione di insegnante* - Gennaio 2022
- Partecipazione al convegno finale nazionale *Scuola a Zero Stereotipi* - ON LINE - 26/3/22
- Corso di formazione in *Comunicazione Non Violenta*- Università Popolare del Sociale - 2018