



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale in  
Lavoro, cittadinanza sociale, interculturalità

Tesi di Laurea

# **Educazione e pedagogia di genere nell'infanzia**

**Relatrice**

Ch.ma Prof.ssa Ivana Maria Padoan

**Correlatrice**

Ch.ma Prof.ssa Alessandra Cecilia Jacomuzzi

**Laureanda**

Nadina Zuccolo

Matricola: 871550

**Anno Accademico**

2018 / 2019

## Indice

Introduzione.....	3
Capitolo 1.....	5
Differenze e alterità: il quadro teorico di riferimento.....	5
1.1 La dicotomia sesso e genere .....	5
1.2 Sesso, genere e identità nelle società complesse .....	11
1.3 Identità e alterità.....	16
1.4 Gli stereotipi di genere e i modelli di ruolo.....	19
1.5 Le differenze in prospettiva interculturale: genere ed etnia .....	25
Capitolo 2.....	43
Educazione e pedagogia di genere nell'infanzia.....	43
2.2 Educazione e differenze di genere a scuola: uno sguardo all'infanzia .....	62
2.3 Il linguaggio di genere .....	82
2.3.1 Il genere nel linguaggio dei bambini e delle bambine.....	94
2.4 Il linguaggio e le immagini nei libri di testo e nella letteratura per l'infanzia.....	98
2.4.1 Il Progetto Polite .....	101
2.4.2 Una ricerca sperimentale sui libri di lettura nella Scuola Primaria .....	104
2.4.3 Leggere senza stereotipi .....	114
2.4.4 Genere femminile e maschile nella letteratura per l'infanzia .....	117
2.5 La vita quotidiana e la percezione del futuro di bambini e bambine .....	119

2.6 Il bullismo dei bambini e delle bambine: alcune strategie di intervento educativo .....	125
2.5.1 Il cyberbullismo .....	130
2.5.2 Il bullismo omofobico .....	132
2.5.3 Mezzi e strategie per prevenire e contrastare il bullismo .....	133
Capitolo 3.....	142
Buone pratiche e strumenti operativi per educare alle differenze di genere .....	142
3.1 L'importanza della formazione per educatrici, educatori e insegnanti .....	142
3.2 Educazione alle differenze: alcune esperienze nella Scuola dell'infanzia e primaria. ....	150
3.2.1 Bambini e bambine: percorsi di educazione alla differenza di genere nelle scuole dell'infanzia di Prato .....	151
3.2.2 Dalla scuola primaria alla società interculturale .....	157
3.3 La normativa internazionale e italiana sulle pari opportunità .....	161
3.4 Gli Interventi della Regione Friuli Venezia Giulia per la crescita di una cultura del rispetto e delle pari opportunità .....	173
3.5 Comune di Udine: l'esperienza decennale del Bilancio di Genere .....	177
Conclusioni .....	186
<i>Appendice</i> .....	190
<i>Bibliografia</i> .....	195
<i>Normativa</i> .....	206
<i>Sitografia</i> .....	213

## Introduzione

Questo elaborato nasce dalla volontà di analizzare il tema dell'educazione di genere con uno sguardo più approfondito al periodo dell'infanzia.

Le motivazioni che mi hanno spinta ad affrontare questo argomento, declinato nei suoi molteplici aspetti, sono date dall'interesse personale per queste tematiche a cui ha contribuito la mia esperienza professionale pluriennale di docente nella scuola primaria.

L'obiettivo quindi è quello di approfondire alcuni aspetti dell'educazione di genere con particolare riferimento al primo periodo dell'età evolutiva considerando gli studi e le ricerche più significative e i principali riferimenti normativi.

Verranno esposte le esperienze e i progetti educativi che ho ritenuto più significativi, realizzati in alcune scuole. Cercherò di delineare il percorso e lo stato dell'arte della pedagogia di genere evidenziando gli sforzi e i progressi raggiunti, le criticità e le difficoltà che si riscontrano nell'affrontare questi temi e le prospettive future.

La tesi è suddivisa in tre parti. Il primo capitolo tratterà il quadro teorico di riferimento con studi e teorie sui temi complessi e interrelati relativi a sesso e genere e il loro rapporto con i concetti di identità e differenza. Una parte sarà dedicata agli stereotipi e ai pregiudizi, riferiti al genere e non solo, che influenzano le società e la vita degli individui. Gli stessi argomenti verranno affrontati anche in prospettiva interculturale attraverso un'analisi sulle correlazioni esistenti tra genere ed etnia e l'individuazione delle strategie educative adeguate a facilitare l'accoglienza e l'integrazione nei contesti multiculturali che caratterizzano la contemporaneità.

Nel capitolo successivo, verrà dato spazio al periodo dell'infanzia e al ruolo fondamentale svolto dalle varie agenzie educative, formali e informali, nella formazione delle nuove generazioni a una maggiore consapevolezza della propria identità libera da stereotipi e pregiudizi e aperta al riconoscimento e al rispetto di tutte le differenze. Studi e ricerche mostrano la pervasività che questi hanno nel linguaggio, nei libri, nella letteratura per l'infanzia e, in generale, nella vita quotidiana dei bambini e delle bambine. A tal proposito, verranno individuati riferimenti normativi, scientifici e spunti metodologici per l'organizzazione di contesti educativi adeguati che consentano l'espressione delle proprie aspirazioni e dei propri desideri svincolati da pressioni esterne implicite ed esplicite. Un cenno verrà fatto all'importante tema della formazione

del personale educante che necessita di riflessione, presa di coscienza ma anche di competenze multidimensionali e trasversali adeguate al ruolo e alle funzioni ricoperte nell'ambito della società contemporanea in continua evoluzione e trasformazione.

La cornice teorica e normativa farà da sfondo a una serie di esperienze e progetti su questi temi realizzati in vari contesti locali, regionali e nazionali che verranno esposti nel terzo capitolo. Contemporaneamente, si indicheranno alcuni strumenti operativi e buone pratiche utili per un'efficace azione educativa alle differenze di genere.

Dopo un breve *excursus* sulla normativa nazionale e internazionale riferita ai temi delle pari opportunità e all'educazione di genere, si farà un cenno ai percorsi attuati dalla Regione Friuli Venezia Giulia, in questi anni, per diffondere la cultura del rispetto e delle pari opportunità sul territorio regionale.

La parte conclusiva sarà dedicata all'esperienza quasi decennale dell'amministrazione comunale di Udine relativa alla elaborazione del Bilancio di genere che ha consentito di riclassificare le voci di bilancio in modo efficace e utile al fine di impostare la *governance* locale tenendo conto delle pari opportunità nel rispetto delle differenze e contro le discriminazioni.

# Capitolo 1

## Differenze e alterità: il quadro teorico di riferimento

### 1.1 La dicotomia sesso e genere

L'uso del genere come categoria è stato proposto inizialmente da alcune pioniere femministe nell'ambito dei *women's studies* in seguito alla presa di coscienza dello squilibrio tra i ruoli sessuali che ha messo in discussione la distinzione categorica tra uomo e donna e ha rappresentato un cambiamento di visione nelle scienze umane e sociali. Questa asimmetria, definita "differenza di genere", nonostante le trasformazioni sociali e culturali, persiste nelle società attuali determinando diseguaglianze e discriminazioni.

In realtà possiamo parlare di "differenze" perché non siamo solo individui ma uomini, donne o persone transessuali, omosessuali, eterosessuali, nativi/e, migranti e molto altro. Le esperienze concrete delle persone sono molteplici mentre i modelli culturali disponibili sono tuttora estremamente riduttivi. Quando ci riferiamo al sesso di un individuo consideriamo i fattori biologici e naturali: i cromosomi, gli organi sessuali, gli ormoni, ecc. Se parliamo di genere, invece, facciamo riferimento alla persona in quanto uomo o donna e ai modi in cui le diverse società definiscono la/le femminilità e la/le maschilità nello spazio e nel tempo.

Durante la lunga storia di riflessione femminile, a partire dall'Illuminismo, è risultato difficile accettare dal punto di vista politico, intellettuale ed etico che le differenze biologiche degli individui dovessero determinare altrettante differenze in tutti i campi della vita producendo disuguaglianze sociali e politiche.

L'antropologa americana Gayle Rubin coniò

«l'espressione "*sex gender system*" per indicare un insieme di processi, adattamenti, modalità di comportamento e di rapporti, con i quali ogni società trasforma l'attività biologica in prodotti dell'attività umana e

organizza la divisione dei compiti tra uomini e donne differenziandoli l'un l'altro. Creando appunto il genere»<sup>1</sup>.

A metà del secolo scorso, la filosofa Simone de Beauvoir scriveva: «Donne non si nasce ma si diventa»<sup>2</sup>. Aveva intuito che il concetto di genere è legato a un insieme di comportamenti, doveri, credenze e aspettative che una determinata cultura attribuisce alla condizione di uomo e di donna. Essere “uomo” o essere “donna” sono prodotti culturali e costruzioni sociali connessi strettamente al tipo di società in cui gli individui sono immersi.

La studiosa Joan W. Scott evidenzia due dimensioni del genere<sup>3</sup>: elemento costitutivo delle relazioni sociali basate sulle differenze sessuali e modo di esercitare relazioni di potere determinando una effettiva asimmetria dei ruoli e della distribuzione delle risorse. Sottolinea l'importanza di applicare il metodo della decostruzione per affermare la “differenza” perché questo permette di mostrare che i termini dicotomici non sono naturali ma costruiti per particolari contesti e per determinati fini<sup>4</sup>.

A partire dalla fine degli anni Settanta, il concetto di genere viene analizzato sulla base di tre importanti dimensioni<sup>5</sup>: l'evoluzione storica e sociale della maschilità e della femminilità, l'aspetto relazionale tra i due e la condizione di disuguaglianza del potere.

Il primo aspetto rappresenta un campo fondamentale di ricerca che comprende i processi di costruzione del maschile e del femminile nei vari contesti sociali e professionali. La seconda dimensione si è sviluppata gradualmente. Tra gli anni '70 e '80 si sono affermati i *Gender Studies*, prima in Nord America e poi in Europa, portando una ventata innovativa attraverso un approccio interdisciplinare considerando che la variabile genere è importante in ogni ambito della vita e della società.

Questi studi<sup>6</sup> costituiscono un campo che indaga i processi di costruzione sociale e di naturalizzazione del sesso, della sessualità e del genere analizzando le forme in cui sono

---

<sup>1</sup>Rubin G., *The traffic in Women-Notes on the political economy of sex*, in R. Reiter (a cura di), *Towards Anthropology of Women*, Monthly Reviewed Press, New York, 1975, p. 158.

<sup>2</sup>De Beauvoir S., *Il secondo sesso*, Milano, Il Saggiatore, 1961.

<sup>3</sup>Scott J. W., *Gender a useful category of Historical Analysis*, in «American Historical Review» 5/91,1986, pp.1053-1175; trad. it. *Il genere un'utile categoria di analisi storica*, «Rivista di storia contemporanea», n. 4, 1987, pp. 560-586.

<sup>4</sup>*Ibidem*

<sup>5</sup>Guerrini V., *Educazione e differenza di genere: una ricerca nella scuola primaria*, Pisa, Edizioni ETS, 2017, p. 23.

<sup>6</sup>In:< <https://www.ais-sociologia.it/sezioni/sg/studi-genere/>>; (ultima consultazione del 08/11/2019).

prodotti, pensati ed agiti dai diversi individui e gruppi sociali. Gli studi di genere hanno arricchito le pratiche di ricerca delle scienze sociali, individuando nuovi ambiti e oggetti di riflessione e producendo nuove categorie di analisi. Hanno permesso di ripensare alcune tematiche tipiche della sociologia come la socializzazione, la famiglia, il lavoro, le devianze, la rappresentanza politica, la cittadinanza, il colonialismo, il razzismo, la multiculturalità, l'interculturalità e altre. Anche i movimenti femministi e LGBTI hanno contribuito allo sviluppo di questi studi così come è sorto un nuovo interesse per la politica. Gli studiosi e le studiose, inoltre, hanno creato una rete internazionale partecipativa e multidisciplinare per incoraggiare analisi riflessive e un dialogo produttivo tra comunità accademica e scientifica, istituzioni politiche, movimenti e società civile.

L'antropologa Margaret Mead, in base alle sue ricerche sul campo, aveva fatto notare<sup>7</sup> la negatività della tendenza a definire e cristallizzare i comportamenti e i ruoli in base a differenze biologiche e naturali creando, quindi, dicotomie e differenze arbitrarie. Ha messo in evidenza l'interdipendenza e la fluidità dei concetti di maschile e femminile così come i conflitti e i rapporti tra i generi nelle varie società e nei diversi periodi storici.

Fin dall'inizio, gli studi di genere hanno posto l'attenzione sul fatto che i rapporti tra uomini e donne non sono paritari: la diversità nella distribuzione delle risorse materiali, simboliche, di opportunità, di diritti e doveri ha determinato squilibrio di potere e disuguaglianza. Le differenze biologiche hanno fornito il pretesto per creare una disparità storica, nella vita quotidiana, in ambito lavorativo e nell'accesso all'istruzione a svantaggio del genere femminile.

Rubin, a metà degli anni '70, affermava<sup>8</sup> che le modalità di costruzione del genere valgono anche per gli uomini perché sia la maschilità che la femminilità non sono innate ma si acquisiscono durante la crescita, si "mettono in scena" diventando uomini e donne. Infatti,

«Questo è l'esito di percorsi possibili, implica molte tensioni e ambiguità e può portare a risultati instabili. Il modello, apparentemente rigido e stabile può rivelarsi, fluido, complesso e incerto. Ad esempio, ci sono donne maschiline e uomini

---

<sup>7</sup>Venera A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, Parma, Edizioni junior, 2014, p. 79.

<sup>8</sup>Ivi, p. 75.

femminei, uomini che sono attratti da altri uomini e donne da altre donne. Ci sono donne col ruolo di capofamiglia e uomini che hanno il compito di crescere i figli, donne soldato e uomini infermieri. Le ricerche evidenziano che la maggioranza delle persone combina in modi diversi tratti maschili e tratti femminili»<sup>9</sup>.

Dagli studi svolti finora si deduce quindi che le asimmetrie tra uomini e donne non sono collegate al loro sesso ma sono il complesso risultato di processi di socializzazione, organizzazioni e culture delle società, norme, aspettative che influiscono in maniera diversa su maschi e femmine collocando uomini e donne in posizioni distinte di cittadinanza e potere. Il concetto di genere, quindi, è da considerare come costruzione sociale ma anche emergente dalla relazionalità tra gli individui, tra maschile e femminile che si ridefiniscono continuamente<sup>10</sup>.

Connell considera i concetti di potere e patriarcato collegati a quello di genere nell'ambito della società industriale e postindustriale<sup>11</sup>. Il potere maschile sulla donna, infatti, è in maniera diretta o indiretta determinante nel processo di costruzione dell'identità di genere<sup>12</sup>.

Per Michael Foucault il potere non è collocato in pochi luoghi della società ma è diffuso e agisce in profondità soprattutto nel linguaggio e nei discorsi attraverso il nostro modo di parlare e di categorizzare le persone<sup>13</sup>.

Le ricerche svolte dalla psicologa americana Sandra Bem e gli esperimenti effettuati su alcuni gruppi di studenti utilizzando il test *BSRI (Bem Sex Role Inventory)*<sup>14</sup>, hanno evidenziato che il maschile e il femminile si collocano agli estremi di un *continuum* e le persone possono occupare qualsiasi posizione intermedia della scala.

Gli studi e le ricerche di genere mostrano che tuttora siamo portati ad attribuire alla maschilità caratteristiche come l'indipendenza, la competitività, la manifestazione della forza e della violenza fisica, la predisposizione per la scienza e la tecnologia e l'attitudine

---

<sup>9</sup>*Ibidem*.

<sup>10</sup>Gamberi. C., Maio M., Selmi G., *Educare al genere: riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci, 2010, p. 19.

<sup>11</sup>Connell. R., *Questioni di genere*, Urbino, Il Mulino, 2016, pp. 141-144.

<sup>12</sup>*Ibidem*

<sup>13</sup>Foucault M., *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*. Trad. di Mauro Bertani, Milano, Feltrinelli, 2004, pp. 25-26.

<sup>14</sup>Auster C.J., Ohm S.C., *Masculinity and Femininity in Contemporary American Society: A Reevaluation Using the Bem Sex-Role Inventory*, «Sex Roles», Vol. 43, Nos. 7/8, Pennsylvania (USA) 2000, pp. 499-528, <DOI: 10.1023/A:1007119516728>, (ultima consultazione del 31/01/2020)

al comando. Attribuiamo alla femminilità la propensione alla cura degli altri, il bisogno di protezione, l'influenzabilità, la sensibilità, la dolcezza, l'istinto e la predisposizione alla comunicazione verbale. L'iterazione di questi stereotipi ha determinato la loro naturalizzazione incrementando la formazione di gerarchie e asimmetrie di potere che hanno portato a vere e proprie discriminazioni e disuguaglianze sul piano economico, simbolico, emotivo e politico.

La docente Ivana Padoan fa notare che riflettere sulla differenza non significa rimarcare la dicotomia uomo/donna ma considerare la differenza di genere in senso plurale e quindi possiamo parlare di "differenze" e di "battaglia di parità" per dare valore alle decennali lotte per i diritti delle donne, spesso sottovalutate, considerando che anche gli uomini hanno lottato per arrivare al riconoscimento dei loro diritti<sup>15</sup>.

Tuttavia, ancora oggi il termine "genere" riapre la diatriba tra i concetti di natura e cultura, richiama la contrapposizione tra sesso e genere e si sofferma sulla condizione femminile perché finora sono state soprattutto le donne ad occuparsi di questo concetto. Come afferma Guerrini: «In realtà, il significato della parola genere include sia il maschile che il femminile, in particolare rappresenta l'insieme delle modalità con cui maschi e femmine si rappresentano e sono percepiti nelle varie società»<sup>16</sup>.

Molti studiosi rimarcano l'importanza dell'ambiente e del contesto per lo sviluppo evolutivo delle persone. Gregory Bateson puntualizza che non è solo una relazione tra mondi ma una "coappartenenza significativa" come si ha in un modello cibernetico ecossistemico. Questo modello presenta elevati livelli di complessità tra i sistemi che, pur nella loro peculiarità, coinvolgono gli individui, le società e l'ecosistema nella sua globalità con relazioni e interrelazioni che coinvolgono anche l'essere umano e la sua mente. La realtà presenta una struttura complessa caratterizzata da differenze che si pongono in relazione dinamica. L'ecosistema cerca un continuo equilibrio tramite l'autoregolazione tra le variabili interne<sup>17</sup>.

In questo senso, riflettendo in un'ottica di sviluppo sostenibile, diventa importante riferirsi al genere in senso plurale e parlare di "differenze". Il movimento delle donne, in questo modo, avrebbe l'opportunità di cambiare prospettiva considerando che sia la

---

<sup>15</sup>Padoan I., *I generi in formazione: apprendimento e trasformazione*, in Padoan I., Sangiuliano M. (a cura di), *Educare alla differenza*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2008, p. 138.

<sup>16</sup>Guerrini V., *Educazione e differenze di genere*, cit., p. 22.

<sup>17</sup>Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1936.

distruzione della diversità che la sua eccessiva difesa portano all'isolamento o al conservatorismo. È cruciale, quindi, non focalizzarsi solo sulle differenze tra uomo e donna ma considerare le persone nei contesti delle relazioni: abbandonare il riferimento a standard e regole esterne convenzionali e considerare il «sé globale che agisce»<sup>18</sup>.

Uno dei principali teorici della complessità, il filosofo Edgar Morin, durante un'intervista del 2010<sup>19</sup>, in contrasto con le idee tradizionaliste e deterministiche, ha spiegato che la complessità biologica della mente umana è inscindibile dalla complessità culturale.

Il modello della complessità considera tre principi:

l'ologramma per cui la parte è nel tutto ma anche il tutto è nella parte sia nel mondo biologico sia nell'ambito del sistema sociale;

la ricorsività dove non c'è distinzione tra causa ed effetto ma essi sono intercambiabili;

il fondamento dialogico per cui l'ordine e il disordine talvolta collaborano creando organizzazione e complessità.

Secondo le teorie costruttiviste «la conoscenza è una soggettiva costruzione di significato a partire da una complessa rielaborazione interna di sensazioni, conoscenze, credenze, emozioni»<sup>20</sup>. Essa si avvale di «mappe cognitive che servono ai soggetti per orientarsi e costruire le proprie interpretazioni»<sup>21</sup>. Durante i processi interattivi gli individui fanno esperienze, creano e agiscono per conoscere la realtà. Le relazioni e le proprietà che costruiamo nell'ambiente non sono indipendenti dall'osservatore. D'altronde l'ambiente non offre informazioni precostituite ma è luogo in cui è possibile fare esperienze e costruire conoscenze<sup>22</sup>.

Morin considera il soggetto un'entità multidimensionale, non separato dal suo contesto ma in esso integrato. Non si possono eliminare il disordine e l'incertezza che sono fondamentali per mantenere la relazione e l'integrazione tra principi antagonisti tra cui quello di autonomia e dipendenza.

---

<sup>18</sup>Padoan I., Sangiuliano M. (a cura di), *Educare alla differenza*, cit., p. 139.

<sup>19</sup>Intervista «Monsieur Morin: per un'etica del sistema complesso», 2010, in: <<http://digicult.it/it/digimag/issue-050/monsieur-morin-for-a-complex-thought-ethic/>> (ultima consultazione del 21/01/2020).

<sup>20</sup>In: <<http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/teorie/costruttivismo/>> (ultima consultazione del 10/11/2019).

<sup>21</sup>*Ibidem*.

<sup>22</sup>*Ibidem*.

Per lo studioso, la complessità non è un traguardo ma una continua sfida anche perché il pensiero complesso è consapevole di non poter arrivare a una conoscenza completa. La sua idea di etica evidenzia il privilegio di sentirsi parte di un'unica comunità, essere cittadini del mondo e considerare tutto ciò come una grande occasione. È possibile uscire dall'individualismo e dall'egocentrismo per ritornare alla solidarietà, alla responsabilità sociale riscoprendo il valore del dono, della gratuità e la forza potente dell'amore.

Secondo la teoria di Nicklas Luhmann, le conseguenze della complessità sono la necessità di collegare gli elementi in modo selettivo<sup>23</sup>. L'osservazione permette di descrivere un processo e non uno stato, l'aspetto contingente dei fenomeni. Quindi il rapporto tra le variabili fissate dall'osservatore possono non corrispondere con la risposta del sistema che spesso è imprevedibile e quindi può suscitare sorpresa o delusione.

In conclusione, la complessità sociale e cognitiva e i nuovi modelli di comunicazione sono una sfida per l'educazione, la scuola e le altre agenzie educative. È necessario educare gli individui alla capacità di cogliere le cornici diverse e le premesse implicite attraverso un nuovo ascolto attivo, l'indagine e l'osservazione per acquisire le competenze necessarie alla comprensione degli altri. L'educazione e la formazione continua sono indispensabili per raggiungere e potenziare queste abilità comunicative e relazionali e per sviluppare la capacità di interagire in contesti e cornici differenti e non usuali<sup>24</sup>.

## **1.2 Sesso, genere e identità nelle società complesse**

Nel sito *online* di scienze psicologiche *State of Mind*, l'identità sessuale è definita come «la dimensione soggettiva della propria sessualità che deriva dall'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali»<sup>25</sup>. Essa è una costruzione multidimensionale che

---

<sup>23</sup>Nocerino R., Complessità e diritto. *Brevi riflessioni su Niklas Luhmann e Bruno Romano*, «i-lex. Scienze Giuridiche, Scienze Cognitive e Intelligenza artificiale» Rivista quadrimestrale on-line: [www.i-lex.it](http://www.i-lex.it), n. 11, 12/2010, p. 525-539. In: <<http://www.i-lex.it/articles/volume5/issue11/nocerino.pdf>>; (ultima consultazione del 02/02/2020).

<sup>24</sup>Padoan I., Sangiuliano M. (a cura di), *Educare alla differenza*, cit., p. 164.

<sup>25</sup>In: <<https://www.stateofmind.it/2017/07/identita-sessuale-natura-cultura/>>, (ultima consultazione del 10/11/2019).

molti studiosi suddividono in ulteriori «componenti: sesso biologico, identità di genere, ruolo di genere, orientamento sessuale»<sup>26</sup>.

Il filosofo Platone nella sua opera *Il Convivio*, nel V secolo a. C., aveva accennato al tema dell'identità, degli aspetti femminili e maschili propri di ogni essere umano perché gli individui hanno sempre sentito la necessità di capire questo aspetto della personalità che spesso crea confusione e convinzioni ambigue. L'identità sessuale pone l'essere umano di fronte alla riflessione sul proprio essere maschio o femmina.

Come hanno evidenziato gli studi psicanalitici, la sessualità non è un aspetto autonomo ma deve essere inclusa nel contesto biologico, psicologico e sociale della personalità che fonda le sue origini nell'infanzia ed assume importanza nello sviluppo umano. Dopo Freud anche gli studi più recenti hanno messo in luce il fatto che la sessualità è determinata da fattori psicosessuali sia distinti che connessi tra loro: «l'identità sessuale, l'identità di genere, l'orientamento sessuale e il comportamento sessuale»<sup>27</sup>.

Nel sesso biologico individuiamo varie fasi di sviluppo influenzate dalle caratteristiche fenotipiche che permettono la riproduzione dei maschi e delle femmine: gli ormoni e gli organi interni ed esterni. Il sesso genotipico dipende dall'azione dei cromosomi XY e XX che danno vita a una femmina o a un maschio. Si definisce "intersessualità" la condizione in cui i cromosomi non si distinguono chiaramente in maschili e femminili allo stadio embrionale. Un'ulteriore distinzione è quella tra individui intersessuali ed ermafroditi. In quest'ultimo caso si formano genitali esterni sia maschili che femminili.

L'identità di genere è determinante per lo sviluppo dell'identità sessuale e personale che si realizza attraverso un processo dinamico, fluido, influenzato dalla cultura in cui siamo immersi e che condiziona il nostro modo di percepirci nella società in cui viviamo. All'essere umano viene assegnato un genere fin dalla nascita in base all'aspetto degli organi sessuali esterni: questo faciliterà l'interiorizzazione dell'identità di genere che subirà anche una forte influenza dai fattori socioculturali.

La sociologa Elisabetta Ruspini conferma che:

---

<sup>26</sup>*Ibidem.*

<sup>27</sup>*Ibidem.*

«per definire l'essere femminile o l'essere maschile non è sufficiente l'appartenenza sessuale. La femminilità e la maschilità non sono esclusivamente stabilite dalle caratteristiche fisiche e biologiche, ma rivestono una fondamentale importanza la cultura e l'educazione. La costruzione dell'identità sessuale si avvia attraverso l'assegnazione ad una precisa categoria sessuale in base all'aspetto dei genitali esterni come maschio o femmina. Tale riconoscimento è la genesi sulla quale andrà ad innestarsi il processo di apprendimento dell'identità di genere»<sup>28</sup>.

Come abbiamo visto, il processo di apprendimento dell'identità di genere viene attivato dall'aspetto anatomico esterno dell'individuo ma poi è fortemente influenzato dalla cultura di appartenenza, dai ruoli e comportamenti attribuiti al maschio e alla femmina, dalle spinte emozionali, dai riti che sviluppano la percezione di appartenere alla categoria donna o uomo. I bambini vengono sollecitati fin dalla nascita a comportarsi in base al proprio sesso biologico e nei modi culturalmente accettati. I genitori e gli adulti si pongono in maniera differente regalando oggetti e giocattoli diversi ai maschietti e alle femminucce e incoraggiando le attività tipiche del sesso di appartenenza.

Le osservazioni scientifiche hanno rilevato che, già alla fine del primo anno di vita, la maschilità e la femminilità sono strutturate. Gli adulti rinforzano i comportamenti adeguati rispetto al ruolo sessuale del bambino. Verso i due anni l'identità di genere sembra essersi consolidata e intorno ai tre anni i bambini dimostrano di possedere motivazioni interiori per adottare i comportamenti appresi nei primissimi anni della loro vita.

Per quanto riguarda il ruolo di genere, Batini dà la seguente definizione:

«Il ruolo di genere consiste nelle aspettative della società rispetto ai comportamenti appropriati di un uomo e di una donna, ovvero tutto ciò che un uomo e una donna fanno per manifestare nelle relazioni il proprio livello di maschilità e femminilità»<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup>Ruspini E., *Le identità di genere*, Roma, Carrocci, 2009, p. 88.

<sup>29</sup>Batini F., *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*, Roma, Armando Editore, 2011, p. 21.

Identità e ruolo di genere, dunque, sono strettamente correlati e influenzati da quello che viene considerato adeguato per un maschio o per una femmina nell'ambito della cultura in cui vive l'individuo. Alla donna spetta con maggior frequenza il ruolo di madre e il lavoro di accudimento e cura all'interno della famiglia, all'uomo un compito professionale esterno e maggiore potere economico. È la società che stabilisce i comportamenti adeguati al genere maschile e femminile in base ai propri riferimenti culturali. Spesso la stessa società discrimina gli individui che non si conformano ai ruoli decisi e appartenenti al proprio sesso. Il ruolo di genere, quindi, fa riferimento ai comportamenti e ad aspetti della personalità che la cultura e la società in un determinato periodo storico hanno stabilito come femminili e maschili. Questo può essere fonte di notevole disagio e sofferenza per quelli che non presentano un'identità di genere definita.

Nel corso del suo sviluppo, il bambino impara a individuare il genere sessuale che lo condurrà a sviluppare il ruolo di genere. Il disagio derivante dalla contraddittorietà tra l'identità sessuale e il sesso attribuito alla nascita genera quella che viene definita "disforia di genere".

Secondo Batini l'orientamento sessuale

«si riferisce all'attrazione affettiva e sessuale da parte di un individuo verso altri individui che possono essere del suo stesso sesso, del sesso opposto o di entrambi. In relazione al proprio orientamento sessuale le persone vengono etichettate come eterosessuali, quando si è attratti dall'altro genere rispetto alla propria identità sessuale, omosessuale, quando si è attratti dallo stesso genere rispetto alla propria identità di genere e infine bisessuale quando si è attratti da entrambi i generi»<sup>30</sup>.

Le culture dominanti considerano normale l'eterosessualità, la istituzionalizzano e la sostengono come se fosse l'unico orientamento sessuale accettato nella società. I giovani vengono spinti a conformarsi. In ogni caso, anche le persone che si definiscono eterosessuali possono modificare orientamento sessuale nel corso della vita e diventare omosessuali o bisessuali se attratti da individui dello stesso sesso o di entrambi i sessi.

---

<sup>30</sup>ivi, p. 95.

Di conseguenza si può constatare che l'orientamento sessuale non è una caratteristica fissa ma un processo dinamico che può cambiare anche più volte nel corso della vita.

L'*American Psychological Association* ritiene che non sia corretto ma piuttosto riduttivo vedere «l'orientamento sessuale posizionato su un *continuum* che va dall'eterosessualità all'omosessualità»<sup>31</sup>. Considera invece l'orientamento sessuale un costrutto multidimensionale, personale e non lineare in cui si concentrano molti aspetti: il comportamento sessuale, le fantasie, le preferenze, l'autoidentificazione e lo stile di vita. Non c'è una definizione univoca dei fattori che lo determinano ma bisogna considerare sia l'ambito del sesso genetico, biologico e fisiologico sia gli ambiti culturali, sociali, storici e linguistici. La costruzione di stereotipi e le stigmatizzazioni portano a ritenere deviante l'orientamento sessuale non conforme a quello della cultura dominante come accade per gay, lesbiche, bisessuali e omosessuali. Si sviluppano atteggiamenti di ostilità verso di loro con la diffusione di falsi miti e credenze infondate a sostegno dell'eterosessualità come unico orientamento sessuale accettabile.

L'identità sessuale si fonda sul riconoscimento e l'interiorizzazione del proprio orientamento sessuale con un processo di autoconsapevolezza che passa anche attraverso l'accettazione, il sentirsi parte di un gruppo e di una società. Questo ha importanti riflessi sull'assunzione di modelli di ruolo e sulla costruzione dei rapporti interpersonali di vario tipo. Nella nostra società viene data molta importanza all'identità sessuale intesa come sesso biologico che è utilizzata prioritariamente per descrivere un individuo.

Considerando che noi interpretiamo la realtà non solo sulla base delle nostre percezioni ma anche utilizzando categorizzazioni pregresse che sono piuttosto rigide e poco flessibili, tendiamo anche in modo inconscio a incasellare le persone sulla base della dicotomia maschio/femmina attribuendogli un'identità sessuale a partire da pochi elementi. Accertato che la mente umana utilizza scorciatoie per interpretare la realtà decodificando e classificando le informazioni nuove con schemi mentali già pronti e appresi dalla cultura e dalla società, ognuno percepisce e interpreta ciò per cui è pronto e predisposto.

---

<sup>31</sup>APA (*American Psychological Association*). (2008). *Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality*. Washington, 2008. DC: Author. In:<[www.apa.org/topics/lgbt/orientation.df](http://www.apa.org/topics/lgbt/orientation.df).> (ultima consultazione del 29/01/2020)

Molteplici studi condotti fino a oggi, hanno fortemente criticato e smentito la configurazione binaria con cui tradizionalmente viene definita l'identità sessuale. D'altronde, l'intersessualità dimostra che non sempre l'identità sessuale coincide con il sesso biologico o attribuito ma esiste una moltitudine di condizioni intermedie non socialmente riconosciute e non definibili secondo una categorizzazione binaria. Secondo il sociologo americano Michael Kimmel<sup>32</sup> il processo di costruzione del genere uomo/donna non è stabilito dalla natura ma è variabile secondo quattro dimensioni che interagiscono e si influenzano reciprocamente determinando condizioni di complessità:

- il significato di genere varia da una società all'altra anche se gli individui condividono le stesse caratteristiche biologiche e fisiologiche come hanno evidenziato gli studi di alcuni antropologi;
- il concetto di genere varia anche nella stessa cultura con il passare del tempo;
- durante il corso della vita, gli individui possono attribuire significati diversi alla maschilità e alla femminilità;
- il significato di genere cambia anche nell'ambito di gruppi diversi di uomini e donne appartenenti alla stessa cultura in un determinato periodo storico in base all'etnia di appartenenza, all'età, all'orientamento sessuale e al contesto di vita.

Occorre, inoltre, chiarire che il termine genere non è sinonimo di condizione femminile ma mette in luce la costruzione sociale del maschile e del femminile che si definiscono reciprocamente attraverso un sistema di relazioni, conflitti e accomodamenti.

### **1.3 Identità e alterità**

La costruzione dell'identità è un processo complesso e coinvolge tutti i tipi di linguaggio che l'individuo utilizza per effettuare scambi e mettersi in relazione con gli altri e con se stesso.

Anna Grazia Lopez definisce l'identità come una condizione «plurima e discorsiva»<sup>33</sup> perché è il risultato della coesistenza di identità multiple a livello individuale e culturale. Inoltre, ogni individuo attribuisce significati diversi alle sue esperienze con un processo

---

<sup>32</sup>Venera A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, cit., pp. 79-80.

<sup>33</sup>Lopez A.G., *Pedagogia delle differenze*, Pisa, Edizioni ETS, 2018, p. 14.

di decostruzione e ricostruzione a seconda delle relazioni con gli altri e dei ruoli che assume nei vari contesti in base alle situazioni e ai diversi interlocutori. L'alterità fa parte dell'identità di un individuo ed è inevitabile perché «è data dalla rete di relazioni intersoggettive che si stabilisce fin dalla nascita all'interno di contesti di vita e di cultura con cui si viene a contatto»<sup>34</sup>. L'identità di un individuo viene costruita a partire dall'identità biologica, tramite un processo che gli permette di riconoscersi unico e diverso all'interno della propria specie. La diversità quindi è necessaria. Talvolta nelle società viene fatto un uso strumentale della categoria della diversità e questo aspetto non permette a tutti gli individui di affermare il diritto all'uguaglianza nella differenza. L'identità quindi è un concetto dinamico e in continuo divenire che si realizza attraverso il rapporto con l'io, il mondo e gli altri, per cui l'individuo non rimane mai uguale a se stesso ed è in continuo cambiamento. Riconoscere l'altro significa ammettere che esistono molteplici paradigmi interpretativi che utilizzano altri linguaggi e che appartengono ad altre culture.

Come precisa l'autrice: «Il dialogo è una competenza grazie alla quale ciascuno ha la possibilità di rendere visibile la propria differenza, la propria unicità e, allo stesso tempo, riconoscere quella dell'altro»<sup>35</sup>. È anche lo strumento principale che consente di aprirsi agli altri, ammettere che possono avere punti di vista diversi dai nostri e appartenere a culture portatrici di altri saperi, esperienze e opinioni. Questo può essere destabilizzante ma il dialogo è la modalità più potente per affrontare le problematiche e cercare possibili soluzioni ai conflitti. È necessario, quindi, il passaggio da una visione lineare a un approccio circolare e globale che consenta di esprimere il nostro punto di vista e, attraverso il confronto, comprendere che esiste una varietà di altre visioni della realtà.

Nel mondo d'oggi, dominato dall'ideologia neoliberista e dall'individualismo, sembra difficile gestire le relazioni con altri soggetti appartenenti a differenti culture. L'individualismo contemporaneo non sembra essere valorizzazione di sé e delle proprie qualità ma è una sorta di omologazione a un modello ritenuto adeguato che va superata attraverso il recupero della soggettività, della relazione con gli altri e delle scelte effettuate sulla base di principi condivisi e non imposti.

---

<sup>34</sup>Ivi, p. 15.

<sup>35</sup>Ivi, p. 17.

L'intersoggettività dovrebbe essere ricondotta a un piano razionale per riuscire a comprendere cause, conseguenze e sentimenti collegati a determinate criticità della società e le motivazioni delle scelte anche politiche.

Riconoscersi e riconoscere l'alterità non è un processo facile perché significa difendere le proprie idee e convinzioni ma anche comprendere di essere alterità rispetto all'altro che può non capire e non condividere l'altrui sentire. Questo può portare a tensioni e conflitti ma capire che per gli altri siamo "altro" significa considerarli un arricchimento perché ci danno la possibilità di conoscere modi diversi di pensare e di interpretare la realtà.

Il filosofo Antonio de Simone descrive così l'aspetto della complessità che crea anche incertezza nelle società attuali:

«Noi, oggi, in quanto attori (e personaggi) sociali viviamo nella società complessa il cui tempo-spazio è contraddistinto dalla pluralità. Comprendere e interpretare quanto sia importante questa pluralità e come sia ancora possibile essere ad un tempo uguali, diseguali, distinti, differenti, altri e diversi è un problema ineludibile, strategicamente centrale ed inquietante in questo nostro tempo caratterizzato dal gioco, dalla costruzione, dalla distrazione, dal conflitto continuo di in-finite, precarie, con-fuse, multiformi e disseminate identità, differenze e diversità»<sup>36</sup>.

Egli afferma che per vivere insieme rispettando le molteplici identità e diversità, è necessario conformarsi a norme e regole sociali e democratiche tenendo conto delle libertà individuali e collettive senza eliminare le differenze.

Jurgen Habermas, come molti altri pensatori, sostiene l'importanza cruciale dell'educazione nel senso di «educarci ed educare ad un nuovo universalismo sensibile alle differenze»<sup>37</sup>. Inclusione, dunque, non è assimilazione e nemmeno rigetto del diverso ma apertura verso gli altri.

---

<sup>36</sup>De Simone A., *Identità, alterità, riconoscimento. Tragitti filosofici, scenari della complessità sociale e diramazioni della vita globale*, «POST-FILOSOFIE», 1/2005, pp. 165-191: 172.

<sup>37</sup>Habermas J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli, 2013.

#### 1.4 Gli stereotipi di genere e i modelli di ruolo

Lo stereotipo è il prodotto cognitivo di semplificazioni e riduzioni della realtà. L'essere umano, di fronte alla complessità dell'ambiente in cui si trova, seleziona gli stimoli e le informazioni più rilevanti, li rielabora e li inserisce all'interno di costruzioni coerenti della realtà. Lo stereotipo è quindi uno schema mentale che «ci permette di riconoscere gli stimoli che riteniamo rilevanti secondo criteri di somiglianza o affinità, di catalogarli entro *routine* di riconoscimento e di rimuovere quelli che non coincidono col sistema che abbiamo costruito»<sup>38</sup>. Gli stereotipi hanno una funzione sia cognitiva che orientativa<sup>39</sup> perché ci consentono di fare previsioni sulla base del sistema mentale che abbiamo costruito al fine di economizzare ed evitare una verifica continua dei fatti effettuando corrispondenze tra la realtà e lo schema che abbiamo già adottato in precedenza. È una scorciatoia mentale utilizzata spesso per essere accettati in un gruppo o per difesa.

«Il pregiudizio, invece, rientra nella dimensione normativa del vivere sociale: è un giudizio di valore che emettiamo prima della (o in alternativa alla) validazione della conoscenza sulla base dei nostri stereotipi e che guida i nostri atteggiamenti verso gli altri»<sup>40</sup>. Il pregiudizio può portare a valutare diversamente lo stesso comportamento adottato da individui appartenenti a gruppi diversi.

Stereotipi e pregiudizi resistono al cambiamento e all'evidenza dei fatti, sono culturalmente connotati e quindi non sono immutabili. Come sostiene Volpato, gli stereotipi di genere in particolare sono «più prescrittivi di quelli razziali o etnici sia perché vengono appresi molto presto nel corso dell'infanzia, sia perché si sviluppano sulla base di molteplici esperienze personali»<sup>41</sup>.

Gli stereotipi svolgono svariate funzioni<sup>42</sup>. Infatti, sono:

- *riduttori* perché semplificano arbitrariamente la realtà;

---

<sup>38</sup>Ghigi R., *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna, Il Mulino, 2019, pp. 42-43.

<sup>39</sup>*Ibidem*.

<sup>40</sup>*Ivi*, p. 43.

<sup>41</sup>Volpato C., *Psicodocimologia del maschilismo*, Roma-Bari, La Terza, 2013, p. 31.

<sup>42</sup>Abbatecola E., Stagi L., *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino, Rosenberg & Seller, 2017, p. 49.

- *crystallizing* perché sono rigidi ma anche mutevoli in quanto si riproducono e si adattano al cambiamento sociale;
- *autosufficienti* perché permettono di ottimizzare evitando la riflessione e la messa in discussione;
- *globalizing* perché non danno spazio alla differenziazione;
- *repetitive* perché vengono reiterati senza prestare attenzione alla situazione contingente e alla complessità della realtà;
- *evaluative* perché non possiedono la caratteristica della neutralità e non portano contributi positivi nelle relazioni sociali di classe, etnia e sesso<sup>43</sup>.

Gli stereotipi sessuali<sup>44</sup> fanno riferimento al sesso biologico per spiegare comportamenti, aspetti della personalità, capacità, competenze, ruoli sociali differenti tra uomini e donne. Sono difficili da abbattere e hanno un grande potere nella costruzione sociale e ideale che maschi e femmine hanno di se stessi e del contesto in cui vivono. Spesso la differenza sessuale è utilizzata come pretesto per giustificare la disuguaglianza e le discriminazioni. Gli stereotipi sessisti sono idee preconcepite che determinano una discriminazione tra i generi. Essi portano facilmente alle disuguaglianze tra le persone e parte della resistenza al cambiamento è proprio dovuta a inerzie culturali relative ai luoghi comuni. Naturalmente non tutte le disuguaglianze di genere derivano dagli stereotipi, né questi comportano sempre disuguaglianze. Molte asimmetrie hanno radice nella organizzazione e nelle carenze strutturali di una società come, ad esempio, un insufficiente investimento nelle politiche di *welfare*, il familismo nel sistema di assistenza sociale, la disparità di retribuzione tra uomo e donna. Può accadere che anche questi aspetti strutturali siano soggetti a stereotipizzazione attribuendo alla donna ruoli subalterni e meno prestigiosi.

Nel documento elaborato dalle istituzioni dell'Unione Europea, nell'ambito «[...] del progetto *Education for Equality-Going beyond gender stereotypes*»<sup>45</sup>, compare la seguente definizione:

---

<sup>43</sup>*Ibidem.*

<sup>44</sup>*Ibidem.*

<sup>45</sup>*Education for equality. Going beyond stereotypes.* In: <<http://www.education4equality.eu>>; (ultima consultazione del 10/11/2019).

«RUOLI DI GENERE: si riferiscono alle norme sociali e di comportamento che, all'interno di una determinata cultura, sono ampiamente riconosciute quali socialmente appropriate per gli individui di uno specifico sesso. Questi ruoli spesso determinano le tradizionali responsabilità e i compiti assegnati alle donne, agli uomini, a ragazzi e ragazze (si veda la divisione del lavoro sulla base del genere). I ruoli di genere sono spesso condizionati dalla struttura familiare, dall'accesso alle risorse, dallo specifico impatto dell'economia globale, dal verificarsi di conflitti o disastri, e da altri rilevanti fattori locali come le condizioni ecologiche [...]»<sup>46</sup>.

Come abbiamo visto, gli stereotipi di genere assolvono anche una funzione normativa perché, creando aspettative diverse tra i sessi, influenzano le sfere comportamentali, cognitive, emozionali prefigurando uno stile di vita più adeguato per un genere o per l'altro. Così si ritiene che la donna sia portata per le attività di cura, per la maternità e l'accudimento proponendo un'immagine femminile con un temperamento caratterizzato dall'emotività che trova realizzazione nel privato con posizione subordinata rispetto alla figura maschile.

Molte ricerche sulla formazione degli stereotipi e dei pregiudizi in età evolutiva, hanno evidenziato che i bambini classificano gli stimoli in base alle categorie disponibili nella loro cultura attraverso un processo che non è solo cognitivo ma anche collegato al modo in cui il contesto sociale costruisce le conoscenze. È fondamentale, quindi, che gli adulti prestino la giusta attenzione a tutti gli elementi che influenzano la costruzione culturale e lo sviluppo personale dei bambini come il comportamento, il linguaggio parlato e scritto e quello dei *mass media*. Gli stereotipi vengono assimilati da varie fonti e sono trasmessi anche da istituzioni o agenzie educative come la famiglia e la scuola.

Alcuni studi hanno dato risultati contrastanti sugli effetti dei *mass media* nella formazione degli stereotipi e dei pregiudizi dimostrando come i bambini, in contesti adeguati, siano in grado di rielaborare e selezionare i messaggi. Altri hanno evidenziato che spesso le stereotipie vengono trasmesse in maniera implicita attraverso affermazioni o atteggiamenti ritenuti banali. Talvolta vengono attribuite capacità,

---

<sup>46</sup>*Ivi*, p. 19.

predisposizioni diverse e ruoli asimmetrici tra maschi e femmine come fossero concetti ovvi e acquisiti.

Il processo di costruzione e di adattamento degli individui agli stereotipi culturali inizia fin dalla nascita quando, ad esempio, si utilizza il colore rosa o celeste per marcare la differenza di genere. Nel corso della crescita, il bambino è costantemente esposto a stimoli stereotipizzanti che assimila e interiorizza e che gli danno la direzione di quello che sarà il suo futuro ruolo nella società e ciò che dovrà essere.

Questo è molto evidente negli studi condotti, nel corso degli anni Ottanta, dalla linguista Alma Sabatini sulle caratteristiche e sull'utilizzo della lingua italiana. La studiosa ha svolto e pubblicato le sue ricerche su impulso della «Commissione Nazionale per pari opportunità tra uomo e donna presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri»<sup>47</sup>. Il suo lavoro ha avuto la funzione di sollevare il problema del sessismo linguistico e di proporre alternative.

Gli stereotipi sono incorporati nella cultura e vengono trasmessi a livello conscio e inconscio. Si riscontrano, per esempio, nella costruzione di oggetti per l'infanzia, diversi per maschi e femmine: abiti, giocattoli, materiale scolastico, libri, storie, racconti, narrazioni, cartoni animati e personaggi. Un ruolo importante, come ho accennato, nella diffusione di luoghi comuni basati sul genere è svolto anche dai *mass media* e dalla pubblicità anche se non tutti gli studiosi concordano sul fatto che questi esercitino una reale e persistente influenza.

Uno studio condotto dalla psicologa Daniela Pitti<sup>48</sup>, sul rapporto tra genere e pubblicità rivolta all'infanzia, ci mostra che vengono usate strategie di adultizzazione e sessualizzazione precoce proponendo modelli in continuità con quelli pensati per gli adulti. Le pubblicità suggeriscono in modo chiaro come dovrebbe essere, cosa dovrebbe fare e desiderare un bambino o una bambina. Evidenziano la divisione dei ruoli di genere connotando ambienti, comportamenti, attività, interessi e spazi tipici del femminile e del maschile. I movimenti del corpo e gli sguardi differenziano i bambini e le bambine della pubblicità assegnando loro diversi ruoli e compiti.

---

<sup>47</sup>Sabatini A., *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento per l'informazione e l'editoria. Roma, 1987. In: <[https://web.uniroma1.it/fac\\_smf/sites/default/files/IlSessismoNellaLinguaItaliana.pdf](https://web.uniroma1.it/fac_smf/sites/default/files/IlSessismoNellaLinguaItaliana.pdf)>; (ultima consultazione del 10/11/2019).

<sup>48</sup>Venera A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi*, cit., pp. 141-146.

Nelle pubblicità di oggi come in quella di qualche tempo fa, i modelli di ruolo proposti sono coerenti con i ruoli di genere culturalmente assegnati per cui le bambine e i bambini hanno già chiara l'idea stereotipata della differenza tra uomo e donna. Emerge anche un immaginario ambivalente perché coesistono stereotipi che fanno vedere bambine preoccupate dell'apparenza e della moda, talvolta perfino ammiccanti e situazioni in cui compaiono modelli femminili dediti alle attività di cura degli altri, di impegno in ambito domestico con caratteristiche di remissività, dolcezza e pazienza. Anche gli interessi, le attività e le occupazioni sono differenziati: forza fisica, tecnologia e scienza vengono più spesso assegnate ai maschi, le femmine sono dedite alla casa come piccole donne precoci. Secondo l'autrice, il fatto di vedersi sempre rappresentati in determinati ruoli, ha conseguenze anche nel modo in cui maschi e femmine si rapportano con le scelte scolastiche e professionali future. Le bambine sono indotte a scegliere con più frequenza le occupazioni "femminilizzate", principalmente legate alle attività di assistenza e cura degli altri (insegnamento, assistenza agli anziani e sociale, ecc.). Permane l'idea per cui si ritiene che la donna possieda o dovrebbe possedere competenze più adatte a svolgere questi compiti per via del ruolo che ha in casa. Spesso i datori di lavoro e gli utenti dei servizi tendono a ritenere gli uomini poco portati a svolgere queste attività.

Come descrive la relazione «*Men and Gender equality*»<sup>49</sup> della Commissione Europea che affronta il tema delle disuguaglianze e della segregazione professionale di genere, i bambini e le bambine percepiscono quali sono le occupazioni considerate adatte per loro e che immaginano di svolgere da grandi. I maschi escludono alcune professioni, le femmine ritengono che sia a loro precluso l'accesso ad altre. Il documento sottolinea il fatto che storicamente si ritenga il tema dell'equità di genere appannaggio delle donne. In realtà entrambi i sessi dovrebbero affrontare le problematiche relative alle disuguaglianze di genere come la bassa aspettativa di vita, le cattive condizioni di salute, i livelli bassi di istruzione e le rigide norme di genere. È essenziale che tutti siano consapevoli dei benefici che porta l'equità di genere sia per l'uomo che per la donna come individui e come appartenenti a una comunità e a una società. Questo si può realizzare solo con il coinvolgimento e la partecipazione di entrambi.

---

<sup>49</sup>In: <<https://eige.europa.eu/men-and-gender-equality>> (ultima consultazione del 14/11/2019).

Un altro Rapporto della Commissione Europea, dal titolo «*Gender Segregation in the Labour market 2009. Root causes, implications and policy responses in the EU*»<sup>50</sup>, testimonia che la segregazione di genere in ambito lavorativo nel continente europeo è presente e multiforme. Per agevolare un equilibrio nelle relazioni tra i sessi in questo campo, è necessario un cambiamento anche dei modelli proposti dai *media* e in particolare della pubblicità.

«Il Dipartimento delle pari Opportunità presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri in una nota»<sup>51</sup>, ha comunicato di aver avviato con il «Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca»<sup>52</sup> una collaborazione per progettare iniziative volte a contrastare lo stereotipo di genere sulla presunta poca predisposizione delle allieve per le materie STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*). Gli ostacoli di tipo culturale hanno prodotto un sensibile divario di genere sia durante il percorso scolastico, sia nelle fasi di orientamento e anche nelle scelte professionali successive. Per questo motivo sono stati programmati e svolti progetti, come i campi estivi STEM, per sensibilizzare docenti, genitori, studenti e studentesse a valorizzare e potenziare le loro capacità in queste discipline.

Quanto finora esposto dimostra che l'educazione e la pedagogia di genere svolgono un ruolo fondamentale e che dovrebbero essere rivolte prioritariamente a tutti gli adulti che sono coinvolti nella formazione delle nuove generazioni. Agli insegnanti, agli educatori e ai formatori che operano nelle scuole di ogni ordine vanno fornite le competenze e gli strumenti per facilitare il riconoscimento e «la destrutturazione degli stereotipi nell'ambiente scolastico»<sup>53</sup> dato il fondamentale ruolo educativo e culturale della scuola nella valorizzazione delle differenze di genere. Il coinvolgimento dei genitori nel percorso educativo, è fondamentale affinché parta dalla famiglia il processo di cambiamento degli stereotipi sui ruoli maschili e femminili e venga incentivata la collaborazione all'interno della coppia genitoriale. L'organizzazione di periodi di

---

<sup>50</sup>In: <<https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/39e67b83-852f-4f1e-b6a0-a8fbb599b256/language-it>> (ultima consultazione del 14/11/2019).

<sup>51</sup>Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento per le pari opportunità: cultura scientifica e stereotipi di genere; in: <<http://www.pariopportunita.gov.it/cultura-scientifica-e-stereotipi-di-genere/>> (ultima consultazione del 14/11/2019).

<sup>52</sup>*Ibidem*.

<sup>53</sup>Chiappi. F. et al., *Genere e formazione. Proposte per lo sviluppo del potenziale femminile*, Milano, Angeli, 2016, p. 181.

«formazione dedicata»<sup>54</sup> per gruppi di donne, di uomini o misti permetterebbero momenti di riflessione, confronto e condivisione su questi argomenti. L'utilizzo di metodologie adeguate consentirebbe di potenziare la capacità di riflessione sulle tematiche affrontate, l'autostima, l'*empowerment* e l'assertività.

È fondamentale, quindi, coinvolgere tutte le agenzie educative, prioritariamente la famiglia dove si apprendono i primi ruoli di genere e la scuola dove il gruppo dei pari e gli insegnanti contribuiscono a creare la rappresentazione che maschi e femmine si fanno del ruolo di uomini e donne e del loro rapporto. Anche i luoghi delle attività ricreative durante il tempo libero sono ambienti in cui si rafforza la differenza di genere. In particolare, gli stereotipi negativi sono portatori di valutazioni che inducono a denigrare l'altro, a rafforzare le differenze discriminanti e il non riconoscimento delle individualità all'interno di un gruppo. L'individuo viene considerato come membro di una categoria e non una persona; si creano previsioni di comportamenti in base al genere e pregiudizi ostili collegati ad aspettative stereotipate.

Le attività dovrebbero essere mirate a decostruire stereotipi e pregiudizi attraverso il dialogo e la mediazione narrativa che comprenda un atteggiamento di apertura, conoscenza, scambio, ascolto attivo e riconoscimento dell'altro come persona.

### **1.5 Le differenze in prospettiva interculturale: genere ed etnia**

Molte sono le definizioni, anche controverse della cultura di un popolo. Tra queste segnalo quella dell'Unesco: «*[Culture] is that complex whole which includes knowledge, beliefs, arts, morals, laws, customs, and any other capabilities and habits acquired by [a human] as a member of society*»<sup>55</sup>.

La cultura quindi è un fatto storico che cambia nei luoghi e nei tempi, evolve, produce differenze, interazioni e contaminazioni. Il concetto di cultura è stato criticato da molti studiosi soprattutto nei confronti del tentativo di alcuni di trasformarlo in "culturalismo" cioè «di spiegare il comportamento degli individui e delle comunità attraverso la loro cultura rischiando di diventare un principio di esclusione rispetto al principio di identità

---

<sup>54</sup>Ivi, p. 135.

<sup>55</sup>UNESCO, *migration and inclusive societies*; in: <<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/cultural-diversity/>> (ultima consultazione del 14/11/2019).

e di appartenenza»<sup>56</sup>. Nell'era della globalizzazione che ha portato a una maggiore mobilità dei popoli, si è avuto un «meticciamiento delle culture»<sup>57</sup> determinando una complessità che non può più essere circoscritta agli antichi concetti deterministici di sesso, razza, provenienza, età, religione, tradizioni ma deve permettere agli individui di scegliere secondo i propri interessi, preferenze e aspirazioni. La possibilità di scelta consente di costruire un ambiente interculturale dinamico in cui «l'accoglienza e la negoziazione apre alla diversificazione dei valori delle rappresentazioni e delle pratiche»<sup>58</sup>. Questo porta a incentivare la partecipazione critica e non il semplice adattamento che farebbe emergere i pregiudizi ponendo limiti ai comportamenti e alle scelte.

Il periodo della decolonizzazione e dei movimenti per i diritti civili del secolo scorso, ha portato a lunghe riflessioni che hanno originato il movimento interculturale nei paesi francofoni e anglosassoni d'oltreoceano dove era già presente una popolazione di immigrati provenienti da molti Paesi del mondo. Quel movimento rivendicava il riconoscimento delle minoranze, il diritto alla differenza e all'autonomia. Il multiculturalismo europeo è caratterizzato da una complessità dovuta alla presenza di una miriade di Stati, Regioni, territori, lingue e tradizioni. A questi si sono aggiunti i flussi migratori del dopoguerra, recenti e attuali, che hanno fatto emergere la difficoltà del continente europeo di evolvere verso una visione più ampia e costruire un'adeguata gestione dei rapporti interni. Nonostante la legislazione internazionale abbia codificato i diritti delle persone migranti, le istituzioni europee e i singoli Stati non hanno ancora raggiunto un accordo condiviso per applicare ed estendere i diritti degli stranieri. Il tema delle migrazioni e della loro corretta gestione attualmente si presenta in tutta la sua urgenza e gravità.

Intercultura è un termine e un concetto che nasce per definire il tentativo di superare l'isolamento etnico delle comunità di stranieri presenti in Europa ponendo l'accento sulla interrelazione, il dialogo e il confronto. Come sostiene la studiosa Ivana Padoan, «il

---

<sup>56</sup>Fiorucci M, Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS, 2017, p. 178.

<sup>57</sup>Lopez A. G., *Pedagogia delle differenze*, cit., p. 40.

<sup>58</sup>Ivi, p. 180.

valore fondativo dell'intercultura è la sua capacità di contenere tutte le differenze attraverso un processo di continua rielaborazione di esse»<sup>59</sup>.

Simonetta Ulivieri mette in luce che collegati al «concetto di diversità culturale si vanno introducendo concetti di riconoscimento e accettazione delle alterità e di integrazione culturale tra le donne di diversa etnia»<sup>60</sup> dal momento che in molte società nel mondo esse vivono ancora in condizioni di subalternità e inferiorità come risulta dalle numerose testimonianze e ricerche autobiografiche.

Anche in occidente nel passato recente, essere donne ha comportato vivere condizioni di marginalità con relegazione a ruoli di gestione del quotidiano e alle attività di cura con limitato accesso al lavoro e all'istruzione. Da molte parti e da tanto tempo, ci giungono notizie di violenze, sfruttamento e femminicidi perpetrati nei confronti del genere femminile. La differenza biologica ha determinato, col tempo, la differenziazione e la riproduzione dei ruoli tra maschi e femmine creando stereotipi che hanno riversato nella società e nel mondo lavorativo le attività che le donne svolgevano tra le mura domestiche: cura, accudimento, relazione con gli altri e mercificazione della propria femminilità<sup>61</sup>. Per i maschi invece erano riservati mestieri proiettati verso l'esterno, sul territorio, con attività competitive, di conquista, di successo e di dominio<sup>62</sup>.

Nel mondo globalizzato, in Europa e in Italia, le donne immigrate compiono lo stesso percorso vedendo frustrate le loro aspettative lavorative ed esistenziali. L'organizzazione familiare odierna per cui uomini e donne sono spesso impegnati in occupazioni fuori casa e l'assenza di una adeguata politica di investimenti nel *welfare*, costringe molte famiglie a consegnare i ruoli di cura e di accudimento alle donne straniere. A differenza degli uomini, le donne migranti si trovano in condizione di ulteriore svantaggio solo per il fatto di essere donne. Il percorso di integrazione delle donne immigrate è spesso più lento e difficile. Oltretutto l'impostazione della loro vita quotidiana le tiene spesso relegate in situazioni di scarsa relazione con individui o gruppi nella società in cui vivono.

---

<sup>59</sup>Padoan I., *Cultura, intercultura, transcultura*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F. Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, cit., p. 183.

<sup>60</sup>Ulivieri S., *Genere, etnia, formazione*, In «Pedagogia oggi», Rivista SIPED, a. XV, n. 1, 2017, pp. 9-16:10. In: <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/1935/1832>>; (ultima consultazione il 07/01/2020)

<sup>61</sup>Ivi, p. 11.

<sup>62</sup>*Ibidem*.

La presenza degli stranieri nella società italiana ha assunto caratteristiche strutturali da molti anni. È una dimensione irreversibile che, come si vede quotidianamente, procede malgrado i pericoli e le difficoltà di attraversare deserti, luoghi di detenzione, mari e confini. I migranti uomini, donne e bambini che giungono in Europa rappresentano cambiamenti epocali che spesso incutono timore, disagio e perfino rifiuto ma anche solidarietà, empatia e attivazione di progetti per l'accoglienza e l'inclusione.

I legami di appartenenza degli individui concorrono a costruire la loro identità: la lingua, il luogo di nascita e di provenienza, l'arte, le religioni, l'educazione ricevuta, le relazioni intraprese, i movimenti del corpo e la gestualità differenziano un individuo dall'altro. Di conseguenza, i migranti che arrivano in Italia e in Europa non possono rinunciare a se stessi e alla loro identità per essere completamente e immediatamente disponibili all'inclusione secondo i nostri *standard*. Come abbiamo visto, «ogni persona ha bisogno di essere riconosciuta per ciò che è. Per poter elaborare la nostra identità abbiamo bisogno tutti del riconoscimento dell'*altro da sé*, e questo è importante per costruire l'immagine che abbiamo di noi stessi»<sup>63</sup>. Il non riconoscimento fa crescere il disagio e la sofferenza, la propria identità può essere messa in discussione o difesa strenuamente determinando l'«orgoglio etnico in forme anche patologiche»<sup>64</sup> che possono condurre alla radicalizzazione, a forme di ribellione e perfino al terrorismo. Questa situazione è ben nota e si è sviluppata nelle *banlieues* della periferia parigina dove le ultime generazioni di immigrati hanno espresso la loro rabbia verso la società ricca che non li ha accolti adeguatamente ma emarginati, esclusi e sfruttati. Appartenere al genere femminile e provenire da un'altra cultura determina un intreccio di variabili che danno luogo a condizioni di vita complessi e difficili dove si manifestano forme di sessismo e razzismo che rendono ancora più problematica l'inclusione delle donne nella società.

Alla luce della realtà attuale, sono necessarie scelte politiche e sociali che diano spazio a progetti pedagogici per coinvolgere queste donne negli ambiti del lavoro, della salute, della cultura e delle politiche per la famiglia. Partendo dalla consapevolezza che molte sono le differenze nella nostra società, la ricerca pedagogica dovrebbe puntare a

---

<sup>63</sup>Ivi, p. 13.

<sup>64</sup>Ibidem.

un'attività d'indagine molteplice dove il concetto di genere venga inteso in prospettiva plurale. I processi formativi dovrebbero considerare le diverse esigenze e i vari bisogni di conoscenza. È fondamentale sviluppare negli individui il pensiero critico con una formazione che punti allo sviluppo delle capacità di riconoscere l'alterità e di rispettare le differenze.

La pedagogia di genere insieme alla pedagogia interculturale possono indicare le finalità educative per valorizzare il genere in relazione alle differenze etniche, religiose e culturali. La pedagogia di genere, in particolare, può indicare percorsi di inclusione e di educazione al rispetto delle diversità, dei valori universali e transculturali di ogni individuo che ha diritto alla sua dignità. Secondo Simonetta Ulivieri, è importante dare vita a «[...] nuove forme di solidarietà tra donne di diversa etnia, creando "ponti", relazioni tra le differenze»<sup>65</sup> e una solidarietà riflessiva con la valorizzazione del pluralismo. Riconoscere il valore della presenza di una pluralità di culture che concorrono a creare un'identità più ricca e complessa rappresenta una delle finalità prioritarie ed evolutive dell'agire educativo. Considerare la cultura come un'entità dinamica, mutevole e dialettica con influenze importanti sulla politica e sulla società che formi le nuove generazioni a un'idea di appartenenza aperta e in trasformazione.

Come sappiamo, l'integrazione degli individui è un processo complesso che non significa assimilazione ma riconoscimento e cambiamento evolutivo reciproco di persone appartenenti a culture diverse e ha come finalità la realizzazione della convivenza democratica e il riconoscimento dei diritti umani e civili di tutti. Costruire un progetto di integrazione significa valorizzare il pluralismo culturale e la condivisione di un sistema di valori antropologici per la costruzione di modelli di convivenza che evitino una rigida identificazione con l'appartenenza etnica, religiosa e linguistica della propria comunità. Tutto questo si realizza lentamente, con interventi educativi di decostruzione dei pregiudizi nei confronti dell'altro. Il dialogo è uno strumento basilare per avviare un processo di relativizzazione e generare cambiamenti che, posto trasversalmente all'interno dei piani formativi scolastici, è un'efficace strategia di risoluzione dei conflitti che previene lo scontro.

---

<sup>65</sup>/vi, p. 14.

Come sostiene il docente Piergiuseppe Ellerani: «La sfida pedagogica è quella di promuovere, dunque, un'educazione alla pratica del dialogo fra le diversità interculturali possibili e/o esistenti lungo tutta la vita e nei suoi differenti luoghi e latitudini»<sup>66</sup>. Le agenzie educative formali sono il principale luogo dell'incontro tra culture diverse dove è possibile progettare modalità che consentono di conoscere e sperimentare una varietà di modelli culturali fonti di arricchimento. L'educazione è chiamata a formare identità plurali, flessibili e inclusive ma anche aperte al cambiamento mentre le istituzioni educative hanno il compito di sostenere una cultura fondata sull'uguaglianza delle opportunità nel rispetto delle differenze<sup>67</sup>.

Accoglienza significa considerare l'intercultura come ricerca di nuovi modelli relazionali improntati alla solidarietà, al rispetto, all'ascolto e alla partecipazione empatica. La scuola è un ambiente in cui, tramite l'uso di diversi contenuti e varie metodologie, è possibile costruire, decostruire e rielaborare l'immaginario senza perdere le proprie radici culturali ma riscoprire, nel dialogo e nello scambio di punti di vista e opinioni, la bellezza di confrontarsi con altri saperi ed esperienze. Accoglienza significa anche inclusione: porre al centro la persona superando competizioni e individualismi per valorizzare e rispettare le differenze religiose, economiche, culturali, etniche e altre ancora.

Il MIUR ha, da tempo, pubblicato le «Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri»<sup>68</sup> che propongono una prima analisi del nuovo contesto scolastico e sociale in cui vengono inseriti bambine/i e ragazze/i e forniscono una serie di indicazioni metodologiche operative per le scuole. Rispetto ai testi precedenti vengono considerati temi finora meno approfonditi come l'inserimento nelle scuole secondarie, la valutazione, gli esami, l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, la formazione degli adulti e del personale scolastico. Non sono stabilite regole ferree ma un percorso di condivisione di quanto già elaborato e sperimentato in molte scuole. Nelle linee guida si tiene conto del cambiamento avvenuto in questi ultimi anni con l'aumento del numero dei migranti e una varietà di luoghi di provenienza e di culture.

---

<sup>66</sup>Ellerani P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2014, p. 50.

<sup>67</sup>Lopez A. G., *Pedagogia delle differenze*, cit., p. 45.

<sup>68</sup>In:<[https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890)>, 2014; (ultima consultazione del 29/01/2020).

L'esperienza maturata negli anni da coloro che operano nella scuola ha permesso di caratterizzare le modalità di integrazione e inclusione in Italia anche attraverso l'emanazione di normative e linee di indirizzo precise. L'educazione interculturale è la base da cui iniziare per dare avvio a percorsi formativi rivolti agli stranieri nell'ambito di attività che devono coinvolgere tutti. L'ambiente scolastico è il luogo in cui è possibile costruire e condividere regole comuni e interventi educativi di cittadinanza attiva. L'educazione interculturale favorisce il dialogo, il confronto, il riconoscimento reciproco degli individui, il rispetto delle diverse culture e appartenenze e delle varie esperienze di ognuno rifiutando la logica dell'assimilazione e delle comunità etniche chiuse.

Il documento ministeriale è uno strumento di indirizzo per il lavoro di tutto il personale scolastico, dei genitori e degli operatori sociali che sono chiamati a individuare le modalità per affrontare le varie situazioni considerando che la presenza dell'alunno di origini straniere può essere un'occasione di crescita, di riflessione, uno stimolo al rinnovamento dell'azione didattica e di cambiamento positivo per tutta la comunità educante. L'educazione interculturale è lo sfondo da cui iniziare a costruire percorsi formativi connotati dall'integrazione e inclusione degli alunni stranieri nell'ambito di attività che coinvolgano tutti nell'azione educativa.

Come evidenzia la docente Ivana Padoan: «la scuola, l'istruzione, l'educazione, dall'asilo nido all'università per la loro transcultura insita, la trasversalità sociale, l'intergenerazionalità hanno la possibilità, la capacità e l'immaginario di rielaborare le differenze e di ricostruire i sistemi»<sup>69</sup>.

La lingua è il primo strumento di interazione che deve necessariamente essere integrata con l'economia, la storia, la geografia, il sociale, l'ambito dei diritti, delle differenze, delle aspettative dell'individuo per assolvere a una funzione veramente interculturale. In riferimento alle visioni critiche del processo interculturale, possiamo evidenziare che, considerando la complessità della società attuale, la scuola presenta una varietà di strumenti, metodologie, conoscenze, diversità tra gli allievi e le famiglie ma una mancanza di diversità nel corpo docente e a livello organizzativo. Il risultato è l'impovertimento del piano educativo e culturale in relazione alle diverse aspettative e aspirazioni. Il prevalere di un modello educativo centralistico, a volte, trasforma in

---

<sup>69</sup>Padoan I., *Cultura, intercultura, transcultura*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F. Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, cit., p. 183.

assimilazione il processo interculturale di riconoscimento delle differenze. Talvolta, l'educazione interculturale, focalizzata sulle specificità culturali, viene vista come una minaccia per la coesione sociale e per l'uguaglianza. Un'altra critica mossa all'istituzione scolastica<sup>70</sup> è la scarsa attenzione alla giustizia sociale e la poca conoscenza delle questioni razziali ed etniche. L'intercultura valida ed efficace viene attuata da molte organizzazioni non *profit* e fondazioni mondiali attraverso interventi formativi, educativi e di volontariato in diverse parti del mondo. Essa interroga i fondamenti delle istituzioni e delle politiche, l'isolazionismo e il sovranismo di stati e nazioni, l'educazione centralista mettendo in luce le differenze, le interrelazioni e la conformazione di una comunità sociale. L'educazione interculturale si attua principalmente nella scuola anche se spesso viene realizzata solo tramite brevi progetti o interventi e non come processo educativo trasversale.

A tal proposito vi sono alcuni aspetti<sup>71</sup> a cui porre attenzione:

- il superamento degli stereotipi negativi si realizza anche attraverso l'osservazione dei comportamenti frutto dell'impronta culturale in relazione all'incontro quotidiano, ai rapporti interpersonali, al riconoscimento delle caratteristiche distintive specifiche e delle abitudini;
- interrogarsi su quale rappresentazione culturale di sé la scuola vuole trasmettere alla società tramite le sue azioni rivolte all'esterno;
- la possibilità di utilizzare alcuni dispositivi per favorire un processo di sviluppo interculturale che abbia un impatto sociale<sup>72</sup>.

Il primo dispositivo è basato sulla convinzione che la mente umana adotta un processo creativo. Infatti, è necessaria una continua attività di scomposizione, ricomposizione e adattamento per affrontare i cambiamenti e la quotidianità. La creatività aiuta a modificare la percezione che spesso è influenzata dalle abitudini e dalla ripetizione. È possibile sviluppare una mente creativa attraverso dinamiche relazionali, *problem solving*, scoperte, riutilizzo degli strumenti, analisi e modifica dei propri schemi mentali. Sappiamo che la mente umana sa essere pragmatica se è necessario ma sa anche utilizzare l'immaginazione e cambiare il punto di vista per cogliere nuovi aspetti

---

<sup>70</sup>Ivi, p. 185.

<sup>71</sup>Ivi, p. 190.

<sup>72</sup>Ibidem.

della realtà e delle differenze. La mente ha bisogno del confronto con la diversità per poter evolvere e accogliere il cambiamento senza rischiare di cadere nella condizione di passività. La scuola, intesa come laboratorio della conoscenza e dell'esperienza, è il contesto adeguato a un intervento che coinvolga la parola, il corpo e il movimento in modo creativo, L'educazione interculturale dovrebbe porre attenzione alla mente delle persone coinvolte e alle loro caratteristiche plurali: provenienza, sesso, cultura, abitudini, relazioni e norme. Sono fondamentali quindi le dinamiche della mente, del corpo e dei linguaggi non verbali per consentire l'esplorazione dell'ambiente e dei contesti e permettere di attivare tutto il sistema verso un dinamico riadattamento di immaginazioni e aspettative.

Il secondo dispositivo è quello di sviluppare contesti e ambienti realmente interculturali. Uno dei principi delle scienze antropologiche è la consapevolezza che «l'unica caratteristica universale degli esseri umani è la loro diversità culturale»<sup>73</sup>. Anche in questo caso la scuola rappresenta il luogo principalmente deputato al processo di formazione alla differenza che deve continuamente rispondere a una pluralità e complessità di richieste in quanto si trova al centro di processi «di interazione tra soggetti, cittadinanza, cultura, società ed economia»<sup>74</sup>. Per fare questo la scuola ha bisogno di ambienti, professionisti e strumenti interculturali. Ogni risorsa, strategia, contenuto e metodologia rappresenta il modo consapevole o inconsapevole con cui la scuola agisce e si mostra all'esterno. Talvolta l'ambiente scolastico non comprende il cambiamento introdotto dal multiculturalismo e dall'intercultura e opera con azioni di rigida riproduzione culturale. Lo sviluppo, invece, è determinato dal cambiamento, dal movimento, dalla differenziazione e dagli stravolgimenti. Perciò la scuola dovrebbe porsi come comunità educante interculturale in evoluzione e in continuità con il territorio, la cittadinanza, le famiglie e le altre istituzioni. Né può essere conferita la delega culturale e formativa solo alla scuola considerando la condizione della società complessa e multiculturale. Essa, quindi, deve porsi come pioniera culturale e non come ulteriore sovrastruttura delle società. La scuola è organizzata e suddivisa in discipline e specializzazioni secondo i valori del nostro tempo e le spinte economiche. Questo mostra una concezione della mente umana piuttosto riduttiva perché la sua plasticità

---

<sup>73</sup> *Ivi*, p. 193.

<sup>74</sup> *Ibidem*.

ha i limiti imposti dalla formazione. L'impronta umanistica e scientifica dell'educazione in Europa permette alla pedagogia di prevedere un approccio formativo interdisciplinare a multiculturale. Un'educazione, quindi, aperta, laboratoriale, interdisciplinare che porta un contributo all'interculturalità dei generi, delle generazioni e delle numerose diversità. Essa dovrebbe quindi essere la spinta che influenza positivamente gli equilibri mondiali anche attraverso la responsabilità sociale ed etica nell'uso dei *media* e delle nuove tecnologie, considerando i movimenti migratori, le culture, le idee e le economie. Questo processo richiede una visione multiculturale dei saperi interdipendenti<sup>75</sup>. Le discipline devono essere utilizzate come forme e strumenti per sviluppare l'immaginazione, le aspirazioni e i talenti degli individui.

Attualmente si pone con urgenza anche la questione del livello culturale dell'informazione che deve necessariamente essere innalzato perché la distorsione informativa è una delle cause della deriva culturale della nostra società.

L'educazione, come detto più volte, si situa in una posizione privilegiata perché può agire trasversalmente tra i saperi e accedere alla complessità adattando le discipline all'età, alle differenze e ai bisogni dei soggetti promuovendo il dialogo con le famiglie, il territorio e le altre istituzioni. Essa, inoltre, deve relazionarsi con il vissuto, la cultura, i saperi e i simboli delle altre comunità.

Infine, un aspetto fondamentale è la necessità di conoscere i modelli e i processi educativi degli altri Paesi perché spesso insieme a caratteristiche di diversità, vi sono elementi comparabili. Fare interculturalità, quindi, significa anche conoscere i sistemi culturali e scientifici diversi dai propri e considerare non solo le differenze ma pure le similitudini tra i modelli educativi. Attraverso esperienze di vita comune, la letteratura, le arti e *internet* possiamo conoscere altri processi culturali e formativi e considerarli per agire in un'ottica interculturale.

Sono soprattutto gli/le insegnanti e il personale scolastico le figure che costituiscono una risorsa culturale e organizzativa in grado di insegnare in modo creativo, con capacità di documentare, interpretare i messaggi culturali e costruire relazioni efficaci. La complessità della richiesta formativa necessita di una pluralità di figure poste in condizione di collaborare sistematicamente e di utilizzare le risorse disponibili nella

---

<sup>75</sup>Ivi, p. 195.

scuola e all'esterno. La dimensione interculturale della formazione viene esplorata e sviluppata dalle istituzioni educative, dagli insegnanti e dagli operatori sociali perciò è quanto mai necessario investire in questo ambito. L'intercultura è un processo vivo e dinamico che richiede risorse sempre nuove capaci di cogliere il disagio culturale, le difficoltà, lo spaesamento, l'incertezza per indirizzare verso nuove aspettative e nuove cognizioni le speranze e gli orizzonti.

Come sostiene Agostino Portera, fare educazione interculturale non significa elaborare uno specifico modello didattico ma promuovere una «*forma mentis* interculturale»<sup>76</sup> che opera nell'ambito di ogni disciplina e attività.

Tornando per un attimo al problema degli stereotipi culturali, si deve porre attenzione anche a come viene utilizzato il linguaggio nei processi di categorizzazione arbitraria dei gruppi di individui che si insediano in un territorio. Molti termini vengono usati impropriamente per ignoranza o per motivazioni esclusivamente ideologiche. Ad esempio, si usano termini come straniero, immigrato, extracomunitario, magrebino come etichette negative e colme di pregiudizi che talvolta riflettono uno squilibrio di potere tra le persone e le etnie. Anche il termine molto usato e abusato di "razza" è frutto di errori, categorizzazioni e schemi mentali che risalgono al periodo coloniale. Infatti, numerosi studi di genetica, di archeologia e paleontologia ci hanno dimostrato che le migrazioni storiche hanno creato incroci con eliminazione, creazione e modificazione di alcune caratteristiche degli individui. Le semplificazioni che adottiamo frequentemente portano alla costruzione di stereotipi non suffragati da azioni critiche e comparative e perciò resistenti al cambiamento. Come abbiamo visto, già i bambini in età prescolare operano una differenziazione e dimostrano la capacità di creare un bagaglio di categorie, stereotipi culturali e di genere che verranno utilizzati in seguito per valutare il comportamento di individui e gruppi.

La formazione dell'identità di un individuo è influenzata dalle relazioni che costruisce con gli altri. Il linguaggio verbale e non verbale, utilizzato con gli adulti e con i pari attraverso il gioco cooperativo, consente ai bambini di attivare dei veri e propri scambi sociali che portano a conoscenze e competenze nuove e allo sviluppo cognitivo. Competenze differenti tra i bambini favoriscono l'acquisizione di nuovi apprendimenti e

---

<sup>76</sup>ivi, p. 307.

lo sviluppo del linguaggio che diventa mediatore della conoscenza di sé e della realtà anche attraverso le narrazioni. In qualsiasi contesto, ma particolarmente in quello multiculturale, l'apprendimento più efficace è quello di tipo interindividuale anziché individualistico. Le ricerche sui processi che stanno alla base della metacognizione dimostrano che l'intelligenza umana ha un'origine sociale. Secondo gli studiosi del costruttivismo sociale come Vygotskij e poi Bruner, l'individuo costruisce e utilizza il suo patrimonio di conoscenze per interpretare il mondo e adattarsi a esso. Questo patrimonio conoscitivo cambia continuamente dato che gli schemi interpretativi disponibili spesso si rivelano non più efficaci nel processo di adattamento all'ambiente. I bambini quindi non solo imitano e interiorizzano le conoscenze ma le rielaborano dando luogo a propri mondi e culture. In ambito familiare apprendono i riti e le *routine* della cultura adulta e creano un quadro di riferimento con cui interpretare, esprimere e produrre conoscenze, valori e credenze. Nella condizione di plurilinguismo il linguaggio assume una funzione fondamentale di inclusione ed emancipazione perché non significa solo apprendimento di un'altra lingua ma anche della cultura veicolata da essa. Le già citate linee guida ministeriali pongono tra gli obiettivi l'accoglienza e l'apprendimento della lingua italiana per mettere in condizione i nuovi arrivati di interagire con i locali ed evitare fenomeni di esclusione. Insieme all'apprendimento della lingua italiana sono previsti percorsi e attività per valorizzare la lingua materna dell'alunno straniero considerandola uno strumento di espressione culturale<sup>77</sup>.

Il professor Piergiuseppe Ellerani scrive che

«l'interazione tra le differenze definisce un modello relazionale di tipo interculturale che è in sé progetto pedagogico, che rifiuta sia la logica dell'assimilazione sia la costruzione e il rafforzamento delle comunità etniche chiuse, e per contro favorisce e promuove l'eterogeneità delle cittadinanze»<sup>78</sup>.

La mente umana diventa interculturale quando è in grado di stabilire connessioni e relazioni tra culture differenti, facilita lo scambio ed è aperta alle trasformazioni<sup>79</sup>.

---

<sup>77</sup>Lopez A. G., *Pedagogia delle differenze*, cit., p. 72.

<sup>78</sup>Ellerani P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, cit., p. 185.

<sup>79</sup>Ivi, pp. 186-221.

Tuttavia, per lo sviluppo di una mente interculturale è necessario un lungo periodo di apprendimento per imparare a uscire dalle cornici della propria cultura, per accogliere le altre, sviluppare la capacità di osservare, conoscere e interpretare la realtà utilizzando molteplici e differenti strumenti e metodi. Questo percorso di apprendimento va iniziato fin dalla prima infanzia con esperienze dirette di contesti complessi, eterogenei e plurali. Nell'ambito dell'educazione formale e informale sono utili le attività organizzate in piccoli gruppi eterogenei a cui affidare compiti e realizzazioni di progetti allo scopo di sviluppare negli individui la capacità di partecipazione in una società multiculturale e democratica in cui tutte le differenze hanno uguale valore. Le pratiche più adeguate a queste finalità sono quelle di gruppo, il *peer tutoring* e il *mentoring*. Tenere conto delle differenze in un'ottica di reciprocità dovrebbe essere un approccio attuato a vari livelli: educativo, sociale, economico e politico. L'apprendimento interculturale, inoltre, ha necessità di strutturare intenzionalmente l'ambiente in cui si agisce nel segno dello scambio e della partecipazione facendo esperienza di vero confronto con l'alterità.

Ellerani delinea alcuni aspetti dei contesti che più di altri sono in grado di sviluppare una mente e un apprendimento interculturale. Un aspetto connota il contesto come luogo centrato sulle persone che, agendo in differenti *settings* relazionali con l'ambiente, diventano attive costruttrici ed elaboratrici di informazioni con propri obiettivi e desideri. L'organizzazione per gruppi dà la possibilità di aiutarsi a vicenda per apprendere, usare e condividere proficuamente risorse e strumenti, individuare e perseguire obiettivi comuni e risolvere problemi contingenti. Un secondo aspetto è riferito alla natura sociale e mediata dell'apprendimento che viene negoziata con persone portatrici di culture differenti. In questo modo le zone di sviluppo prossimale individuate da Vygotskij si generano continuamente in ragione dell'interazione con altri nello stesso ambiente. Considerando che lo sviluppo psicologico, cognitivo e del pensiero interculturale sono connessi, le attività in gruppo diventano un contesto significativo in cui si sperimenta e si realizza l'apprendimento. Un altro aspetto che connota l'ambiente interculturale, secondo Ellerani, è il «principio di esperienza»<sup>80</sup> dove in un contesto progettato intenzionalmente, le attività vengono vissute come esperienze di apprendimento interculturale. Fare esperienza è qualcosa che avviene

---

<sup>80</sup>*Ibidem.*

continuamente, trasforma l'individuo, gli permette di incontrare le differenze e le diversità.

Il gruppo, nell'ambito delle attività interculturali, diventa una comunità di apprendimento in cui regole e procedure interne vengono costruite insieme in un'ottica di confronto tra le culture e le differenze individuali. È così che il contesto interculturale mobilita e coinvolge persone e processi differenti in modo continuo e dinamico. L'apprendimento cooperativo consente agli allievi e alle allieve di interagire collaborando per una finalità comune e di acquisire così nuove conoscenze.

A questo punto è necessario fare un cenno al *cooperative learning* inteso come metodo di insegnamento/apprendimento che meglio sviluppa i significati dell'agire interculturale. Ellerani lo definisce secondo le seguenti caratteristiche: è la progettazione intenzionale in un ambiente eterogeneo che consente il controllo dello *status* e l'interazione tra i componenti, la partecipazione equa e l'interdipendenza positiva, la possibilità di esprimere le proprie competenze sociali e interculturali, il potenziamento del senso di responsabilità verso sé e gli altri per raggiungere gli obiettivi e i risultati utili per tutti. Le caratteristiche del *cooperative learning* lo rendono adatto per l'educazione alla convivenza democratica, l'individuazione e interiorizzazione di regole democratiche condivise, per relazionarsi con il pluralismo e le differenze e praticare l'ascolto attivo reciproco. L'efficacia del *cooperative learning* evidenzia che «è in grado di promuovere l'apprendimento in contesti eterogenei e interculturali, sviluppando alta qualità del pensiero, l'attuazione di comportamenti prosociali e una profonda comprensione degli individui con differenti bisogni e culture»<sup>81</sup>. L'intercultura è la forma di educazione che consente di affrontare le complessità della postmodernità in cui le differenze e le diversità diventano risorse per il cambiamento.

Nel Libro Bianco della Commissione Europea del 1996<sup>82</sup>, si afferma che il plurilinguismo è funzionale alla costruzione dell'identità, strumento di conoscenza e di relazione tra individui appartenenti a realtà culturali differenti. L'educazione plurilingue influenza lo sviluppo globale dell'essere umano. Le lingue, considerate non solo oggetto

---

<sup>81</sup>Vj, p. 198.

<sup>82</sup>In: <[http://www.mydf.it/DOC\\_IRASE/librobianco\\_Cresson.pdf](http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf)>, pp. 72-73; (ultima consultazione del 15/11/2019).

di studio ma strumenti per conoscere la realtà e trasmettere i saperi, sviluppano le capacità linguistiche ma anche quelle cognitive e creative.

Come riporta il documento pubblicato dal Consiglio d'Europa, intitolato «Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e pluriculturale»<sup>83</sup>,

«L'educazione plurilingue ed interculturale risponde alla necessità ed alle esigenze di un'educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di disposizioni e di atteggiamenti; diversità di esperienze di apprendimento; costruzioni culturali identitarie individuali e collettive»<sup>84</sup>.

Uno degli obiettivi principali è «rendere l'insegnamento più efficace e migliorare il contributo degli insegnamenti al successo scolastico degli studenti più vulnerabili e alla coesione sociale»<sup>85</sup>.

Come abbiamo visto, la competenza interculturale si riferisce alla capacità di rapportarsi con l'alterità e la diversità culturale fornendo gli strumenti per analizzare e rielaborare le esperienze vissute in quel contesto. La sua acquisizione permette di comprendere meglio le alterità sviluppando dinamiche cognitive, affettive e relazionali e consente di porsi in atteggiamento di mediazione tra individui, gruppi sociali e culturali. Facilita, inoltre, l'atteggiamento critico nei confronti degli stereotipi culturali.

È necessaria la ridefinizione dei curricula e degli obiettivi educativo-didattici creando convergenze interculturali e trasversalità, non solo disciplinari, al fine di potenziare le competenze e le conoscenze. Non si tratta di mettere in discussione le singole materie ma di progettare «[...] attività che favoriscono gli scambi tra insegnanti, tra insegnanti e studenti e tra studenti [...]»<sup>86</sup> per stimolare alla conoscenza di altre lingue e culture. In un progetto educativo che ambisca a valorizzare le varie dimensioni della contemporaneità e dell'attualità, è necessario inserire un curriculum basato sui valori del plurilinguismo e dell'interculturalità.

Nonostante la quantità di ricerche, normative, indicazioni metodologiche e studi pubblicati nel corso degli anni, si assiste ancora a una certa creatività nell'individuazione

---

<sup>83</sup>In: <<https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricula-per-una-educazione-p/16805a028d>> (ultima consultazione del 15/11/2019).

<sup>84</sup>*Ivi*, p. 9.

<sup>85</sup>*Ibidem*.

<sup>86</sup>*Ivi*, p. 15.

e adozione di buone pratiche interculturali. Bisogna riconoscere, tuttavia, il lavoro e lo sforzo educativo che educatori e docenti italiani mettono in pratica ogni giorno con le limitate risorse a disposizione. Creare un clima inclusivo nella scuola richiede un'azione progettuale complessa, globale e coerente. Tutti devono collaborare a sviluppare un approccio relazionale pluralista e inclusivo di contrasto agli atteggiamenti etnocentrici, ai pregiudizi e alla discriminazione. Questo si realizza sia con scelte, il più possibile condivise dai professionisti, legate alla programmazione curricolare come i materiali, i metodi, le procedure, la normativa ma anche con altri interventi come corsi di formazione interculturale per gli adulti siano essi personale scolastico o esterno e creare occasioni di incontro e di dialogo con i genitori. L'ascolto e il dialogo, come è stato già sottolineato, permettono inoltre di aumentare il consenso intorno alle scelte programmatiche e di migliorare il clima relazionale nell'ambito della comunità educante. Le capacità e i compiti del personale scolastico incidono anche sullo sviluppo delle competenze interculturali degli alunni. Gli studi di campo condotti in alcune scuole italiane hanno messo in luce l'importanza di accrescere le competenze interculturali degli insegnanti e la capacità di sapersi rapportare adeguatamente con alunne, alunni e adulti provenienti da diverse culture al fine di mantenere e incentivare la motivazione allo studio. Il pedagogo Franco Cambi pone l'accento su una pedagogia interculturale orientata a un approccio cognitivo ed etico e a una disposizione mentale pronta ad accogliere nuovi paradigmi conoscitivi<sup>87</sup>. Le competenze necessarie per realizzare questo approccio sono: saper riconoscere e decostruire i propri pregiudizi, essere disposti ad accogliere un meticciamiento delle culture che evolvono e si modificano reciprocamente, essere in grado di decentrare lo sguardo dalla visione etnocentrica, praticare l'ascolto attivo, dimostrare capacità dialogica e saper individuare differenze e analogie tra le culture. Accanto alle competenze interculturali di tipo cognitivo, è importante considerare la formazione di quelle di tipo affettivo e relazionale come le capacità di sospendere il giudizio, di provare empatia, di tollerare l'incertezza. Altre competenze sono: l'apertura verso le diversità, la conoscenza e l'accettazione di sé e dei propri limiti e saper praticare l'autoriflessività. E ancora, la capacità di gestire il conflitto

---

<sup>87</sup>Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006, pp. 108-109.

come opportunità di pensare a soluzioni creative sulla base di elementi comuni. Varie sono le metodologie che si possono adottare per sviluppare le competenze citate:

- i metodi decostruttivi che sono efficaci per risolvere positivamente i conflitti perché consentono di guardare ai fatti da punti di vista diversi e trovare modi alternativi di interpretarli mettendosi nei panni degli altri. Sono fondamentali le capacità di osservazione e ascolto;
- i metodi ludico-esperienziali che consentono di provare vari atteggiamenti e strategie. Si tratta di giochi di ruolo, cooperativi, di simulazione, *problem solving* e dinamiche di gruppo controllate;
- i metodi narrativi che favoriscono la capacità di ascoltare se stessi e gli altri. In questo caso sono strumenti utili lo *storytelling*, le autobiografie, i laboratori di scrittura, le narrazioni, le riscritture di favole e racconti, i diari, la letteratura dell'immigrazione.
- i metodi espressivi che sono basati sul coinvolgimento dei sensi, del corpo, del movimento, l'uso dell'intuito e dei linguaggi alternativi. Gli strumenti utilizzati sono il disegno e la pittura, la danza e il teatro, l'espressione corporea, la musica, il laboratorio sulle emozioni e altro.

Le teorie e le metodologie operative di risoluzione dei conflitti etnici, tra individui nelle relazioni tra gruppi, sono un ambito ampio esplorato e indagato da vari studiosi. Molto interessanti sono le proposte dell'antropologa Marinella Sclavi<sup>88</sup> che suggerisce tecniche ed esercizi per sperimentare il decentramento da sé e dalle rigide cornici culturali che condizionano le nostre percezioni, le decisioni e le aspettative. Le attività proposte dalla studiosa mirano ad esercitare la capacità di ascolto, di osservazione, di sviluppare l'abilità di guardare la realtà da molteplici punti di vista e di confrontare i risultati delle diverse percezioni. Questo esercizio facilita la decostruzione delle rigidità che riguardano le nostre categorizzazioni e i pregiudizi.

Alcune buone pratiche per un'educazione all'interculturalità sono le seguenti: valorizzare i contenuti dei curricula scolastici in quanto l'interculturalità dovrebbe permeare trasversalmente il fare scuola quotidiano, integrare i libri di testo con altri materiali che contengano informazioni più estese e corrette, prevedere l'inserimento

---

<sup>88</sup>Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Mondadori, 2003.

dei mediatori culturali nella scuola con interventi efficaci e costruttivi in favore dell'inclusione, inserire indicatori interculturali nel materiale scolastico, predisporre un collegamento in rete tra istituti scolastici e centri interculturali.

In conclusione, appoggiare una buona pratica di educazione interculturale significa *in primis* sviluppare la sensibilità interculturale tra gli operatori e tra i destinatari dell'azione educativa, supportare l'evoluzione dalla tolleranza al dialogo, all'arricchimento reciproco, con l'ascolto, l'osservazione, l'inclusione e la valorizzazione delle diversità.

## Capitolo 2

### Educazione e pedagogia di genere nell'infanzia

#### 2.1 Educazione, pedagogia e socializzazione di genere

Il termine “educazione” deriva dal verbo educare (dal latino *educere* o *edere* che significa: tirare fuori o nutrire) ed è

«il processo attraverso il quale vengono trasmessi ai bambini, o comunque a persone in via di crescita o suscettibili di modifiche nei comportamenti intellettuali e pratici, gli abiti culturali di un gruppo più o meno ampio della società. L'opera educativa è svolta da tutti gli stimoli significativi che raggiungono l'individuo, ma, in modo deliberato e organizzato, da istituti sociali naturali (famiglia, clan, tribù, nazione ecc.), e da istituti appositamente creati (scuole, collegi, centri educativi ecc.)»<sup>89</sup>.

La pedagoga Silvia Leonelli definisce l'educazione di genere come quell'insieme «di azioni e comportamenti quotidiani agiti in modo più o meno intenzionale»<sup>90</sup> da coloro che hanno la responsabilità educativa, come genitori, insegnanti, educatori, in riferimento alle relazioni, ai ruoli e al vissuto di genere di bambine/i e ragazzi/i. In maniera spesso involontaria, anche associazioni e gruppi religiosi, sportivi, sociali, culturali e politici così come i gruppi di amici e alcuni programmi televisivi contribuiscono a mantenere e diffondere le generalizzazioni che portano a consolidare gli stereotipi, i ruoli e l'appartenenza a un determinato genere. Quando l'educazione di genere non viene sottoposta a critica può agire come spinta ad omologarsi e adeguarsi alla tradizione. In questo caso, si ritrova ovunque: nell'abbigliamento, nei giochi, nelle storie e nelle canzoni. Si intromette nelle attività di ruolo, negli stereotipi accettati e trasmessi, nelle attività che sono concesse e in quelle vietate ai maschi o alle femmine. È pervasiva perché condiziona le azioni, i movimenti, i comportamenti, il linguaggio verbale e non

---

<sup>89</sup>In: <<http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione/>> (ultima consultazione del 16/11/2019).

<sup>90</sup>Leonelli S., *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 2011, 6, 1, pp. 1-2.

verbale con cui vengono valorizzati o respinti tratti del femminile e del maschile. Condiziona i processi di identificazione verso gli adulti significativi che trasmettono le norme di comportamento, i limiti e le regole. Questo tipo di educazione viene sperimentata durante l'infanzia, l'adolescenza, la giovinezza e oltre, influenzando le relazioni interpersonali e ciò che si prova per il proprio genere. La società italiana presenta ancora profonde asimmetrie di genere con diffusi atteggiamenti di discredito verso il femminile in cui talvolta si innestano relazioni di dominio e di sopruso.

Se l'educazione di genere è programmata, organizzata e concordata può determinare la costruzione di percorsi con l'obiettivo di evitare la sedimentazione degli stereotipi connessi ai ruoli e alle identità di genere. L'organizzazione intenzionale di un piano educativo di genere significa anche tradurre in pratica ed applicare le teorie pedagogiche riguardanti questa tematica. Si passa da una prima fase teorica di riflessione sui paradigmi culturali e sociali a una fase concreta e pratica di sperimentazione negli ambienti educativi. Partendo dalla teoria pedagogica, si costruiscono i modelli educativi che vengono provati, ripetuti e diffusi. Talvolta l'applicazione concreta dei modelli costringe gli studiosi a ripensare e apporre le modifiche alle teorie. Tuttavia, il passaggio dalla teoria ai modelli educativi e poi alla loro sperimentazione è un processo lungo e complesso che richiede molto tempo, spesso alcuni anni.

Il termine "pedagogia" è di derivazione greca e indica «La disciplina che studia i problemi relativi all'educazione e alla formazione dell'uomo [...]»<sup>91</sup>. Come scrive Silvia Leonelli, la pedagogia di genere consiste in una serie di studi ed è la riflessione critica sull'educazione di genere condotta da pedagogiste, coordinatrici ed esperte di processi formativi<sup>92</sup>. La sua funzione critica si esplica in molti ambiti e indaga come in un determinato ambiente e in un certo momento si fa educazione di genere, i significati che vengono trasmessi ai giovani e quali metodologie producono i risultati più efficaci. La pedagogia di genere svolge anche una funzione regolativa quando è propositiva e analizza le nuove teorie in ambito sociologico, antropologico e psicologico cogliendo le loro possibili ricadute educative, quando si pone in relazione con l'ambito della ricerca per costruire linee guida e indicazioni adeguate a risolvere problematiche educative,

---

<sup>91</sup>In: < <http://www.treccani.it/vocabolario/pedagogia/> > (ultima consultazione del 10/0/2020).

<sup>92</sup>Biemmi I., Leonelli S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino, Rosenberg & Seller, 2016, p. 35.

quando incentiva la riflessione su nuove tematiche di genere che emergono nelle scuole e negli altri ambienti educativi. Essa, dunque, si occupa principalmente di questi aspetti<sup>93</sup>:

- individuare i modelli impliciti dell'infanzia a cui fanno riferimento gli educatori, le educatrici e le famiglie;
- praticare l'osservazione sistematica per cogliere come questi modelli vengono messi in pratica tramite rinforzi o sanzioni;
- fare i confronti tra l'educazione di genere tradizionale e quella attuale;

Inoltre, come ho già accennato, la pedagogia di genere ha carattere propositivo. Quindi, dopo aver fatto una ricognizione, si studiano i collegamenti tra l'educazione di genere praticata attualmente e l'ambito educativo nel suo complesso. Lo sviluppo di questa pedagogia presenta un andamento simile a quello dei *gender studies* che Leonelli divide idealmente in tre fasi:

- studi sull'uguaglianza tra i sessi;
- studi sulla differenza del femminile;
- studi attuali caratterizzati dalla complessità

In Italia il primo periodo inizia arbitrariamente nel 1973 quando Elena Gianini Bellotti pubblica il volume «Dalla parte delle bambine»<sup>94</sup> che descrive in modo reale e incisivo i condizionamenti sociali e culturali subiti dalle bambine e dai bambini in famiglia e a scuola: stereotipi sessisti, errori di attribuzione su quello che è naturale e ciò che è culturale tra i sessi, condizionamenti e superficialità nei riguardi della costruzione dell'identità di genere. Alcuni educatori di quel periodo, in modo pionieristico, introdussero nella scuola i temi della parità di genere e dell'emancipazione femminile contribuendo a modificare la sensibilità verso questi argomenti. Affermavano la necessità di un cambiamento di mentalità nell'ottica dell'uguaglianza di diritti tra bambini e bambine. Gianini Belotti scriveva: «L'operazione da compiere è di restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene»<sup>95</sup>. Era l'epoca in cui iniziava il dibattito sulla distinzione tra sesso e genere e in ambito scientifico videro la luce teorie che si

---

<sup>93</sup>Leonelli S, *La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, cit., pp. 3-6.

<sup>94</sup>Gianini Belotti E., *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1973.

<sup>95</sup>*Ivi*, p. 8.

concentravano sulla differenza sessuale mentre un altro filone in ambito sociale, antropologico e filosofico affrontava il tema della differenza di genere.

In quel periodo, le psicologhe Maccoby e Jacklin pubblicarono un libro in cui descrivevano il tentativo di mettere ordine tra le moltissime ricerche psicologiche che indagavano i tratti della personalità e le capacità cognitive<sup>96</sup>. Le due studiose giunsero a determinare che era possibile trovare delle differenze nell'ambito linguistico in cui le donne risultavano maggiormente competenti e in quello visuo-spaziale e matematico in cui gli uomini erano più abili e anche la maggiore propensione di quest'ultimi all'aggressività. Tuttavia, innumerevoli evidenze dimostrarono che gli scarti erano minimi e non è stato possibile distinguere quali di queste differenze fossero innate e quali acquisite<sup>97</sup>. La parola d'ordine era "uguaglianza" ovvero necessità di cambiare la mentalità della società per conferire pari dignità ai bambini e alle bambine così come uguali diritti e uguale accesso all'istruzione e alle esperienze di vita. Il concetto di uguaglianza, in riferimento alla cultura e alla scuola, mise in evidenza almeno due incongruenze.

La prima era il problema dell'"indifferenziazione" e quindi la scarsa attenzione per il femminile e il maschile considerati dal punto di vista sociale. La difficoltà dei docenti a pensare se stessi/e e gli/le alunni/e come individui sessuati<sup>98</sup>.

La seconda era relativa al camuffamento del maschile e all'educazione impartita alle bambine e ragazze per diventare come gli uomini in una logica di assimilazione al maschile e di omologazione ai suoi valori<sup>99</sup>.

Mentre nella scuola persistevano le discriminazioni perché fondate su basi resistenti al cambiamento e spesso invisibili, all'esterno si affrontava il tema delle ineguaglianze tra i sessi con un atteggiamento di apertura, interventi sul piano legislativo, diffusione di pratiche originali tra le donne come l'autocoscienza, le manifestazioni di piazza, l'attenzione alla corporeità, le narrazioni autobiografiche<sup>100</sup>.

---

<sup>96</sup>Maccoby E., Jacklin C., *The Psychology of sex differences*, Stanford, Stanford University Press, 1975.

<sup>97</sup>Leonelli S., Selmi G., & La Bottega dello Storico, (2012). Educare al genere: appunti di un seminario, «La Camera Blu. Rivista Di Studi Di Genere», (6), pp. 131-140, in <<https://doi.org/10.6092/1827-9198/1248>>; (ultima consultazione del 18/11/19).

<sup>98</sup>Mapelli B., *Educare nel tempo, generi e generazioni*, in Demetrio D., Giusti M., Iori V., et al, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini, 2001.

<sup>99</sup>Sarsini D., *Pedagogia di genere*, in Cambi F. et al., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*, Roma, Carocci, 2017, p. 204.

<sup>100</sup>Biemmi I., Leonelli S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, cit., pp. 38-40.

Dalla metà degli anni '80, vennero avviate da più parti analisi e un ripensamento del concetto di uguaglianza che miravano a decostruire e ricostruire il sistema simbolico-culturale di discriminazione tra i sessi per valorizzare l'espressione del femminile. Il fine era quello di decostruire i processi che portavano le donne, e in particolare le docenti, a conformarsi acriticamente alla cultura maschile dominante.

Nei due decenni successivi, si sviluppò quella che venne definita la "Pedagogia della differenza" con la presa di coscienza che il maschile aveva assunto il dominio nel linguaggio e nel sapere e si cercò di comprenderne le motivazioni. Gli studi sulla differenza si ponevano due finalità: comprendere e valorizzare l'esistenza di un modo femminile di intendere il mondo e la realtà e far nascere una forma di controcultura alternativa delle donne. Iniziarono gli studi sul modo femminile di conoscere evidenziando la necessità di partire da sé. Riconoscere la soggettività di studiose e scienziate nella costruzione della conoscenza fu posto in contrapposizione alla visione che esistesse un sapere oggettivo scollegato dalla soggettività femminile e maschile.

In ambito scolastico, la pedagogia della differenza venne declinata in teorizzazioni pedagogiche e in successive progettazioni didattico-educative concrete. Molte insegnanti presero come punto di riferimento questa teoria e cercarono di esprimere un «simbolico femminile positivo»<sup>101</sup> valorizzando le differenze a beneficio di bambine e ragazze. Gli aspetti affrontati dalle docenti furono incisivi. Le allieve venivano incoraggiate a diventare soggetti attivi nella costruzione del sapere e quindi passare dalla passività intellettuale all'atteggiamento attivo e creativo. Vennero introdotti lo studio, la conoscenza e la rilettura di figure femminili poco valorizzate o dimenticate che hanno dato contributi significativi in vari campi: in letteratura, filosofia, pedagogia, psicologia e nei settori scientifici. Le docenti furono incentivate a diventare modelli autorevoli per le allieve. Si organizzarono incontri, seminari e laboratori aperti solo per le ragazze dove potevano esprimere una visione diversa del mondo. In quel momento storico, la femminilizzazione del corpo docente ha avuto alcune ricadute positive perché ha favorito la diffusione della pedagogia della differenza e ha dato impulso a un periodo di esplorazione intellettuale del femminile. Tuttavia, si sono avuti anche degli aspetti negativi come un atteggiamento di chiusura delle donne tra loro e la valorizzazione

---

<sup>101</sup>*Ibidem.*

incondizionata del soggetto donna. Sappiamo, infatti, che la pretesa straordinarietà femminile, la superiorità delle donne nell'attività di cura e il concetto di "materno" sono suggestioni non basate su dati oggettivi ma spesso nascono dal desiderio di essere riconosciute nella propria specificità. Porre l'accento sulla maternità e la fertilità femminile come denominatore comune tra le donne, fa scivolare le questioni di genere nell'ambito della biologia naturalizzando le differenze e dando forza al solito dualismo femmina/maschio mentre ciò che realmente accomuna le donne è il fatto di aver ricevuto un'educazione diversa da quella degli uomini<sup>102</sup>. In realtà, le caratteristiche femminili su cui si sono concentrate le teoriche della differenza sessuale, come il prendersi cura degli altri, l'empatia, l'accoglienza della diversità, non sono innate ma si spiegano come esiti dell'azione educativa.

Il terzo periodo degli studi di genere si allontanerà dalle teorie della fase precedente e riprenderà in modo nuovo il concetto di uguaglianza considerata nel senso di pari opportunità e *gender equality*. Il concetto di differenza supererà la dualità maschio/femmina per dare spazio a ciascun individuo in cui si stratificano molte differenze fino a costruire una soggettività complessa. Il periodo dal Duemila a oggi si presenta come un tempo di transizione in cui in ambito sociologico e filosofico vengono elaborate teorie che, in seguito, saranno applicate nell'educazione. Bisogna ricordare che le teorie pedagogiche hanno sempre avuto tempistiche non sincrone con le analisi sociologiche e filosofiche con un ritardo, spesso, di circa un decennio. Questo può essere dovuto alla quantità e varietà di orientamenti e studi femministi e di genere nazionali e internazionali: femminismo radicale, postcoloniale, *women's studies e men's studies*, femminismo post strutturalista, postfemminismo, *gay and lesbian's studies*, *queer theory*, *postgender* e altri.

In ogni caso, possiamo fare riferimento al concetto di *gender studies* per evidenziare che si affronta il tema del maschile e del femminile come costruzioni sociali e culturali strettamente correlate con influssi reciproci. Nasce così una nuova presa di coscienza riferita alla molteplicità insita nelle questioni di genere che considera i fenomeni che uniscono, sovrappongono e intersecano le differenze: migrazioni, orientamenti sessuali, disabilità, ruoli e posizioni sociali. Ulivieri così sintetizza: «C'è la necessità di ampliare lo

---

<sup>102</sup>Ulivieri S, (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Garzanti, 2007.

sguardo, di pluralizzare i punti di osservazione e di riferirsi alle relazioni intergeneri e intragenere»<sup>103</sup>.

L'intersessualità ha svelato il carattere artificioso della dicotomia maschile/femminile come entità complementari e autoescludenti determinando anche un ripensamento del concetto di normalità quando si parla di questioni di genere e l'inattendibilità della categoria "natura" quando ci si riferisce alle differenze di genere. Infatti, attualmente, a livello internazionale quando si parla di genere ci si riferisce, al maschile e femminile, all'omosessualità, all'intersessualità, al transgenderismo e non solo.

Studi e ricerche stanno conducendo alla creazione di nuovi modelli educativi. Le nuove teorie, infatti, si pongono l'obiettivo di decostruire gli stereotipi sessisti e modificare le rigide rappresentazioni sociali del genere. Alcuni studi mettono in luce la sovrapposizione delle discriminazioni di genere nella nostra società: le famiglie omogenitoriali e/o omosessuali, il bullismo omofobico a scuola, il ruolo del maschile e del femminile nei contesti educativi, la disabilità maschile e femminile, l'educazione come prevenzione alla violenza di genere e la questione delle migrazioni al femminile<sup>104</sup>.

Uno degli ambiti all'attenzione attuale degli studi e delle ricerche della pedagogia di genere riguarda la formazione dei professionisti dell'educazione futuri e in servizio.

I percorsi comprendono:

- conoscenze e approfondimenti degli studi di genere nazionali e internazionali;
- l'ambito personale con l'esplicitazione dei propri stereotipi e pregiudizi sui generi iniziando da se stessi e dalla storia personale con l'individuazione dei modelli di genere e delle figure che sono stati punti di riferimento e hanno influenzato il proprio divenire uomini e donne. La riflessione sulla propria interpretazione dei ruoli di genere come costruito inconscio usato per giudicare i comportamenti degli altri;
- l'ambito professionale per sviluppare la consapevolezza sull'importanza del corretto uso del linguaggio sessuato, della revisione epistemologica delle discipline in cui si nota un'impronta maschile per contenuti, criteri, tematiche e uso della lingua. La presa di coscienza delle caratteristiche del curriculum implicito

---

<sup>103</sup>Ivi, p. 43.

<sup>104</sup>De Angelis B., *Donne immigrate e mediazione interculturale*, in *Pedagogia oggi, Genere, etnia e formazione. Donne e cultura del Mediterraneo*, «Rivista SIPED», pp. 297-308, XV, 1, 2017.

che può condizionare quello esplicito e del fatto che la riflessione sulle questioni di genere va impostata sia con i/le giovani allievi/e che con i/le colleghi/e confrontandosi sui processi che determinano la costruzione dell'identità già dalla prima infanzia e fino all'età adulta. È necessaria l'intersezione tra le dimensioni personali e professionali focalizzando l'attenzione sulle modalità comunicative e relazionali messe in atto con gli/le allievi/e, le famiglie, il personale scolastico e le altre persone;

- il piano culturale attraverso l'attività di decostruzione di stereotipi, pregiudizi e credenze nei vari ambiti e in particolare, in qualità di docenti, porre attenzione ai materiali rivolti all'infanzia e all'adolescenza come libri, materiale scolastico, giochi e giocattoli, arredi, organizzazione degli spazi; individuare l'ordine dicotomico che caratterizza il mondo della conoscenza; identificare le rappresentazioni sociali evidenti e nascoste del maschile e femminile e svelare i condizionamenti di genere che riescono a influenzare la vita dei giovani, i loro progetti e le loro scelte.

Tra le varie metodologie a disposizione per l'attività di formazione rivolta al personale scolastico, una delle più efficaci è costituita da lezioni teoriche unite ad attività laboratoriali in cui viene data la possibilità di esprimere e rielaborare l'esperienza quotidiana sulle questioni di genere con la condivisione e la discussione di casi concreti. In questo modo i professionisti hanno la possibilità di confrontarsi e di mettersi in gioco tramite una metodologia attiva su argomenti non usuali e che spesso faticano a condividere.

L'educazione di genere pensata e programmata è un compito che i docenti devono affrontare quotidianamente per evitare che le nuove generazioni assimilino stereotipi e pregiudizi tramite le narrazioni veicolate anche dal mezzo televisivo e da *internet*. L'esposizione ai mezzi di comunicazione di massa può portare i giovani ad aderire alle norme dominanti sacrificando le loro potenzialità, i desideri e la propria realizzazione futura. Uno dei compiti degli educatori è quindi quello di aiutare a fare e disfare il genere come sosteneva Judith Butler<sup>105</sup> nel senso di cogliere le differenze tra donne e uomini e la gerarchia di valori di una data società non per eliminarle ma per essere consapevoli

---

<sup>105</sup>Butler J., *Fare e disfare il genere*, Milano, Mimesis, 2004.

che tutti hanno contribuito a costruirle e che possono essere criticate e modificate. Il genere, appunto, è una categoria socialmente costruita che si può decostruire.

A questo proposito Giulia Selmi afferma:

«Se, dunque, facciamo genere in ogni istante della nostra vita, abbiamo la possibilità di disfargli. Disfare non significa, chiaramente eliminare le differenze di genere in una direzione di uno scenario di neutralità, ma sfidare l'ordine di genere dominante e impegnarsi in molteplici ri-scritture del genere al di fuori della concezione binaria della maschilità e della femminilità»<sup>106</sup>.

Le differenze di genere, come abbiamo visto, sono socialmente costruite, simbolicamente mediate e ritualmente sostenute<sup>107</sup>. Connell precisa che Il maschile e il femminile «si costruiscono reciprocamente, intrecciandosi in un ordine, in un sistema di relazioni, conflitti e accomodamenti»<sup>108</sup>.

Le comunità e i gruppi umani strutturano processi per indicare o imporre i modi adeguati di essere donne o uomini in quel determinato ambiente e per ottenere vantaggi di vario tipo. Pertanto, costruiscono una serie di narrazioni, retoriche, incentivi, rinforzi e punizioni per spingere gli individui ad omologarsi al proprio contesto. In Italia le richieste sul genere sono influenzate dal tradizionale ideale di femminilità e maschilità che tuttavia non si presenta sempre congruente nei diversi ambiti della vita sociale. L'azione educativa, che può evidenziare queste incongruenze, aiuta a capire l'influenza culturale e sociale nelle rappresentazioni della realtà. Educare alla costruzione del genere, quindi, non vuol dire indicare ai giovani come diventare uomini e donne e con quali caratteristiche e nemmeno fornire esclusivamente riferimenti teorici. Significa intervenire negli ambienti educativi dall'infanzia all'adolescenza e oltre, affinché tutti apprendano a non subire passivamente la pressione sociale di genere. La scuola è l'ambiente adatto per sviluppare le competenze a una lettura plurale del mondo e della realtà. Le agenzie educative e gli adulti hanno l'importante compito di fornire una varietà di strategie, strumenti e metodi per scegliere come accogliere e interpretare le richieste sociali per negoziarle in base alle proprie peculiarità, aspirazioni e capacità.

---

<sup>106</sup>Gamberi C., Maio M. A., Selmi G., *Educare al genere*, cit., p. 20.

<sup>107</sup>Connell R. W., *Questioni di genere*, cit., p. 11.

<sup>108</sup>*Ibidem*.

Possono aiutare, come afferma Silvia Gherardi, a costruire l'interpretazione personale della propria appartenenza di genere e del corpo sessuato<sup>109</sup>.

Connell sostiene che: «Il processo di apprendimento di genere dei giovani consiste per lo più nell'acquisizione di una certa competenza di genere: si tratta di imparare a negoziare l'ordine di genere, ad adottare una certa identità di genere ed eseguire determinate *performances* di genere»<sup>110</sup>. In altri termini significa apprendere le pratiche che fanno parte della nostra vita quotidiana, che definiamo femminilità o maschilità e che possono sempre essere costruite, decostruite e modificate. Impostare l'educazione di genere non significa imporre ai giovani le proprie idee ma aiutarli a costruire il loro personale concetto di genere aperto, plurale e consapevole.

A questo scopo è necessario prioritariamente riconsiderare l'aspetto metodologico oltre a quello teorico. Infatti, le sperimentazioni e le ricerche hanno mostrato, ad esempio, che la sola lezione frontale non è adatta per svolgere attività che hanno come finalità il coinvolgimento di alunni e alunne in un processo trasformativo sia individuale che collettivo.

Come abbiamo visto, le riflessioni e la presa di coscienza di una disuguaglianza storica tra maschile e femminile avvenute nel secolo scorso ha dato origine ai femminismi<sup>111</sup>. Essi a loro volta hanno influito sulle riflessioni pedagogiche e sulle pratiche educative. I dibattiti scaturiti dalle varie correnti femministe hanno dato luogo a diverse posizioni sul termine "differenza": uno stereotipo da eliminare, una risorsa da valutare, un concetto da decostruire e ricostruire. Questi assunti conducono a formulare precisi obiettivi educativi. Se la maggior parte delle differenze tra maschile e femminile non è di origine biologica, evidentemente si può fare molto agendo sugli stereotipi costruiti nella società e che influenzano l'educazione come i meccanismi di selezione e accesso al mercato del lavoro e la divisione dei compiti di cura nella famiglia.

Per la corrente di pensiero che pone al centro la differenza, il concetto egualitarista condurrebbe a una sorta di omologazione del femminile verso il maschile negando il significato di differenza sessuale. Secondo questo ordine di idee, è essenziale non

---

<sup>109</sup>Gherardi S., *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del maschile e del femminile nella vita organizzativa*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

<sup>110</sup>Connell R. W., *Questioni di genere*, cit., pp. 176-177.

<sup>111</sup>Ghigi R., *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, cit., 2019, pp. 56-60.

puntare sull'uguaglianza ma valorizzare le differenze ponendo come obiettivo educativo di incentivare il rispetto per le reciproche e irrinunciabili diversità.

Nel corso degli anni Novanta è sorto un approccio al genere che pone l'accento sul rischio di un'eccessiva cristallizzazione del concetto di differenza. Il complesso filone di studi decostruzionisti considera un percorso educativo che consente un atteggiamento esplorativo e critico della realtà, in grado di decostruirla moltiplicando le possibilità e portando lo sguardo oltre le differenze.

Gli approcci citati in precedenza, sono accomunati dalla spinta a operare sulle asimmetrie e gerarchizzazioni che la differenza di genere ha prodotto per lungo tempo. Secondo molti autori, parlare di parità permette di integrare uguaglianza e differenza, di contrastare l'indifferenziazione, di superare le definizioni rigide e di considerare possibilità alternative. Altri studiosi parlano di «educazione alla complessità e alla molteplicità»<sup>112</sup> che permette di formare un individuo capace di rapportarsi con una realtà variegata e di scardinare le generalizzazioni e i pregiudizi con l'esperienza.

Come abbiamo visto, il percorso storico della pedagogia di genere presenta una pluralità di teorie ed approcci sul tema della differenza tra uomini e donne. È una riflessione condivisa da molti che, per un'educazione di genere efficace, sia necessario partire dalla riflessione teorica che orienti in modo critico il percorso.

Per quanto riguarda l'Italia, Silvia Leonelli descrive il percorso degli studi come una graduale complessificazione dell'individuo e delle relazioni. Negli anni Settanta si parlava di una pedagogia dell'uguaglianza contro le discriminazioni mentre negli anni Ottanta è emersa la pedagogia della differenza con riconoscimento della soggettività femminile. Recentemente si è affermato un orientamento disposto alla riflessione sulla maschilità, ai temi LGBTQI, alla intersezione del genere con altre disuguaglianze e alla decostruzione degli stereotipi.

Gamberi, Maio e Selmi suggeriscono<sup>113</sup> di distinguere l'“educazione sul genere” intesa come semplice trasmissione di saperi e conoscenze dall' “educazione al genere” come processo educativo che conduce alla consapevolezza di sé e della realtà valorizzando le individualità e le differenze. Significa anche far comprendere le potenzialità trasformative insite nel concetto di genere educando alla complessità, alla

---

<sup>112</sup>Ivi, p. 59.

<sup>113</sup>Gamberi C., Maio M. A., Selmi G., *Educare al genere*, cit., p. 21.

pluralità e alla capacità di decostruire luoghi comuni e modelli simbolici dominanti offrendo vie alternative.

Rossella Ghigi, ispirandosi alla classificazione operata dalla filosofa americana Sandra Harding nell'ambito delle teorie della conoscenza femminista, individua tre filoni<sup>114</sup> che caratterizzano le esperienze dell'educazione di genere:

- Il filone empirista che mira a portare alla luce il rimosso e il taciuto nelle discipline curriculari in cui il soggetto femminile è stato frequentemente oscurato. Si tratta di esplicitare i silenzi e le omissioni e di rendere evidenti le relazioni tra il maschile e il femminile.
- La linea del "punto di vista" che significa educare partendo da una riflessione su di sé consapevoli che l'atto educativo contiene sia la dimensione del sapere sia quella dell'essere. In quest'ottica, è fondamentale considerare la propria esperienza, i valori, i condizionamenti e la relazione con gli individui da educare. È importante avere ben presenti le competenze che si intende sollecitare negli alunni e le metodologie che si vuole adottare considerando che anche gli educatori sono soggetti con un proprio punto di vista sulla realtà.
- L'approccio decostruzionista che ha l'obiettivo di fornire uno sguardo critico sui processi sottesi alla costruzione delle differenze, in particolare quella femminile e maschile. L'agire educativo intende dare gli strumenti all'individuo perché abbia un rapporto diretto con le sue emozioni e aspirazioni, aperto alle diversità e meno prevenuto verso ciò che esce dalla norma. Dinanzi alla complessità della realtà che ci circonda è importante fornire gli strumenti per valorizzare la molteplicità delle esperienze anche come progetto di educazione alla cittadinanza.

Focalizzando l'attenzione sull'educazione di genere nell'infanzia, è interessante ricordare una ricerca effettuata nel 1976 da Ann Will, Patricia Self e Nancy Datan<sup>115</sup> e replicata molte volte con piccole varianti nei decenni successivi. Le studiose avevano presentato ad alcune madri una bimba di pochi mesi chiedendo loro di giocare con lei.

---

<sup>114</sup>Ghigi R., *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, cit., pp. 60-63.

<sup>115</sup>Will J. A., Self P. A., & Datan, N. (1976). *Maternal behavior and perceived sex of infant*, «American Journal of Orthopsychiatry», 46(1), pp. 135-139; in:<<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1976.tb01234.x>>; (ultima consultazione il 18/11/2019).

Nel frattempo, erano stati preparati tre giocattoli: uno considerato maschile, uno femminile ed uno neutro. In seguito, hanno proposto la stessa attività ad un altro gruppo di madri che in questo caso doveva giocare con un bimbo. Contemporaneamente si osservavano i comportamenti e le interazioni durante i giochi e alla fine tutte le partecipanti vennero intervistate. Dato che la bambina interagiva con l'adulto utilizzando di più il gioco considerato femminile, venne giudicata dolce e più sorridente del bambino così come il suo pianto venne ritenuto più tenero. In realtà le madri, in entrambi i casi, avevano interagito con la stessa bambina: nel primo gruppo vestita da bambina, nel secondo vestita da bambino. Questa ricerca fu replicata, dalle stesse studiose e anche da altri, con varianti di vario tipo e tutti i risultati hanno mostrato che i bambini ricevono *feed-back* positivi inconsci dagli adulti quando scelgono giocattoli ritenuti adeguati al loro genere e rinforzi negativi in caso contrario.

Quando l'adulto si pone in relazione con i bambini, anche molto piccoli, subentrano e agiscono i suoi schemi mentali, i significati, la cultura, la biografia, l'influenza istituzionale e le pratiche consolidate. In sostanza: agiscono i suoi stereotipi di genere.

Con l'esperimento esposto prima, abbiamo visto che è utile un'educazione al genere per agire e scardinare gli automatismi particolarmente nella prima infanzia, periodo delicato per lo sviluppo dell'identità di genere e per la definizione delle categorie sulla base delle quali si organizza la conoscenza della realtà.

Per "socializzazione" si intende il processo che permette a un soggetto di far parte di una società o di un gruppo attraverso indicazioni e norme su come ci si aspetta che egli/lei si comporti e le relative sanzioni se devia dal percorso assegnato<sup>116</sup>. La finalità del processo consiste nell'interiorizzazione di norme, valori e aspetti culturali dell'ambiente in cui è inserito. La famiglia è la prima agenzia di socializzazione perché contribuisce, fin dai primi giorni di vita, a creare le disposizioni a pensare e agire in determinati modi. Queste condizioneranno gli individui nelle risposte che daranno alle sollecitazioni dell'ambiente esterno. Alla socializzazione primaria, della prima infanzia, come delle successive partecipano varie agenzie educative. Oltre alla famiglia ci sono la scuola, il gruppo dei pari, i gruppi sportivi e parrocchiali, i programmi televisivi, i *social network*, i *mass media*, gli oggetti e le organizzazioni presenti negli spazi di vita

---

<sup>116</sup>Ghigi R., *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, cit., pp. 19-38.

dell'individuo. Successivamente subentrano anche gli ambienti di studio e di lavoro, i partiti politici e i sindacati, le associazioni e le reti sociali. L'influenza e il peso di queste agenzie possono variare nel tempo a seconda del periodo di vita dell'individuo. Tuttavia, il ruolo del soggetto non è affatto passivo e riproduttivo: gli studi sociologici sull'infanzia evidenziano che i bambini piccolissimi interpretano gli stimoli sia da soli che in interazione con i pari e con gli adulti. Alcuni studiosi parlano di «pratiche culturali»<sup>117</sup> all'interno della famiglia in quanto spesso non è una trasmissione consapevole di norme e valori.

Con l'espressione "socializzazione al genere" si intende:

«Il percorso che istruisce fin dalla nascita un individuo su ciò che la società si aspetta da lui (o da lei) a seconda del suo essere riconosciuto come un maschio o come una femmina, ma anche l'esito di questo percorso, ovvero il modo in cui si interiorizzano informazioni sui ruoli sessuali. La base che dà l'avvio a questo riconoscimento è il sesso. L'assunzione di una identità di genere si basa poi sull'appropriazione di una serie di caratteristiche culturali, comportamentali, attitudinali che rispondono alle norme sociali»<sup>118</sup>.

I bambini, come abbiamo visto, imparano presto a distinguere tra maschi e femmine e a individuare la loro appartenenza all'uno o all'altro gruppo. Le agenzie di socializzazione forniscono stimoli e informazioni in base all'identificazione del soggetto come maschio o femmina. Spesso questi messaggi possono risultare contraddittori ed essere rielaborati diversamente da ciascun individuo. Nella vita quotidiana il genere è un concetto che diamo per scontato e le considerazioni sul comportamento adeguato per ciascuno vengono trasmesse e diffuse in tutti i settori della società<sup>119</sup>. Ruoli e aspettative non sono solo imposti ma spesso costruiti dagli individui stessi che tendono alla polarizzazione cercando una propria collocazione nell'ordine di genere maschile o femminile. Le differenze di genere, però, considerate come condizioni naturali, hanno portato a delle vere e proprie disuguaglianze sociali e politiche creando asimmetrie tra

---

<sup>117</sup>Terraneo M, *Bourdieu, gli onnivori, i post-moderni e le pratiche culturali*, «Quaderni di Sociologia», 54, 2010, pp. 165-202, <<https://doi.org/10.4000/qds.686>>; (ultima consultazione del 16/02/2020)

<sup>118</sup>Ghigi R., *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, cit., p. 20.

<sup>119</sup>Bainotti L., Torriani P. M., *Che genere di socializzazione? Crescere in famiglia: percorsi di costruzione delle identità femminili e maschili*, «AG-About Gender», 6, 12, 2017, pp. 190-217.

uomini e donne ponendo spesso queste ultime in condizioni di svantaggio. Consultando i dati Eurostat del 2018<sup>120</sup>, possiamo rilevare che in Italia i livelli di occupazione femminile e di reddito si mantengono più bassi della media europea che sono già inferiori a quelli maschili. Le donne sono maggiormente occupate in lavori *part-time* frequentemente non per scelta ma per la necessità di adempiere anche ai lavori domestici e di cura.

Come abbiamo visto, molti e diversi sono gli attori coinvolti nel processo di socializzazione di un individuo. Tra questi, la famiglia occupa il posto principale nella costruzione dell'identità e di un contesto in cui l'appartenenza sessuale diventa collocazione di genere.

Le ricercatrici Lucia Bainotti e Paola Maria Torrioni hanno condotto uno studio<sup>121</sup> sul genere, gli aspetti educativi e di socializzazione all'interno della famiglia coinvolgendo 15 famiglie residenti nel nord Italia. Hanno intervistato i componenti dei nuclei familiari per individuare le scelte educative e la concezione dei ruoli di genere che i figli poi hanno interiorizzato identificandosi o prendendone le distanze. Le studiose hanno ricercato la presenza o meno di pratiche di decostruzione dei ruoli di genere.

Indagare la socializzazione di genere vuol dire individuare i processi che i soggetti mettono in atto all'interno di un contesto socioculturale per apprendere e rielaborare la propria identità di genere considerando anche la cultura di appartenenza. Questi processi incorporano meccanismi di costruzione e decostruzione che non vengono notati ma che si rendono evidenti solo quando vi sono delle variazioni rispetto a quella che viene considerata la "normalità". Come già evidenziato, il processo di socializzazione porta con sé una serie di contenuti culturali: regole, valori, simboli, credenze, atteggiamenti. La cultura presenta sia una dimensione oggettiva che una soggettiva ed è quest'ultima che consente agli individui di interiorizzare e fare propri i contenuti del proprio ambiente socioculturale e di utilizzarli per validare i ruoli di genere.

La socializzazione al genere può sia portare a una accettazione acritica delle differenze e disuguaglianze di genere, sia fornire nuovi approcci mettendo a disposizione modelli culturali di femminilità e maschilità con confini normativi più o

---

<sup>120</sup>In: <[https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Employment\\_statistics/it](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Employment_statistics/it)>; (ultima consultazione del 18/11/2019).

<sup>121</sup>Bainotti L., Torrioni P. M., *Che genere di socializzazione? Crescere in famiglia: percorsi di costruzione delle identità femminili e maschili*, «AG-About Gender», cit., pp. 190-214.

meno flessibili in relazione alla capacità di costruzione democratica ed egualitaria dell'identità di genere. Gli ambienti educativi hanno una grande responsabilità nel ruolo di rinforzo degli stereotipi dominanti o della loro destrutturazione. Anche il processo di socializzazione presenta una notevole complessità essendo costantemente in balia di tradizione e innovazione, rigidità e cambiamento.

I tradizionali modelli di famiglia, con forti asimmetrie tra generi e generazioni, si sono parzialmente disgregati. Anche i ruoli in ambito lavorativo paiono essersi omogeneizzati così come l'educazione tradizionale che era più permissiva per i maschi e più restrittiva per le femmine, in alcuni contesti, ha lasciato il posto a una maggiore parità tra i generi. Tuttavia, la situazione non è sempre così chiara.

Isabella Crespi parla di «ambivalenza socializzativa»<sup>122</sup> per definire l'atteggiamento di genitori e adulti che, in teoria, ritengono di adottare un modello educativo neutro per maschi e femmine ma in realtà praticano differenze nella gestione della vita quotidiana come l'abbigliamento, i permessi, le uscite e altro. Alcune ricerche nel contesto italiano mostrano che continuano a persistere regole familiari diverse tra maschi e femmine con concessione di maggiore libertà per i primi, controllo più rigido su orari e frequentazioni per le seconde che sono tenute anche a collaborare maggiormente nei lavori domestici.

L'approccio teorico proposto dalle due ricercatrici considera la socializzazione in modo multidirezionale in cui vi è l'apporto di molti soggetti che influenzano il percorso di crescita dell'individuo e determinano scenari complessi. A questo scopo è stata considerata come chiave di lettura la teoria di Barbara Risman<sup>123</sup> per la quale il genere è una struttura sociale che permea la personalità degli individui, tutte le dimensioni della società e ogni livello di osservazione.

Occorre adottare un approccio integrato considerando la rete dinamica di relazioni che intercorrono tra i vari livelli: individuale, interazionale e istituzionale. Questi sono stati rappresentati da Bainotti e Torrioni nella forma di tre elissi concentriche. All'interno di ognuna di esse si individuano i processi sociali, alcuni meccanismi che permettono la socializzazione al genere, le agenzie di socializzazione e gli ambiti culturali e sociali che

---

<sup>122</sup>Crespi I. (a cura di), *Culture socializzative, identità e differenze di genere. Approcci disciplinari a confronto*, Macerata, eum edizioni, 2011, p. 9.

<sup>123</sup>Risman B. J., *Gender as a Social Structure: Theory Wrestling with Activism*, in: *Gender and Society*, «SAGE Journals», University of Illinois at Chicago, USA, vol. 18, n. 4, 2004, pp. 429-451, In: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0891243204265349>; (ultima consultazione del 18/11/2019).

partecipano alla costruzione dei ruoli di genere. È un approccio integrato dove la «socializzazione viene intesa come un processo multidirezionale di trasmissione, interiorizzazione e riappropriazione di saperi pratici, in cui conoscenze e competenze sono ricreate e rielaborate»<sup>124</sup>. L'aspetto relazionale che coinvolge le aspettative sociali riguardo ai ruoli, la loro attribuzione e il riconoscimento dell'alterità e delle differenze, fa emergere la necessità di negoziare norme, valori e conoscenze. La socializzazione, quindi si attua tramite la relazione tra individui e il genere si apprende nelle interazioni della vita quotidiana attraverso l'interiorizzazione di comportamenti e «configurazioni di pratiche»<sup>125</sup> che determinano ciò che definiamo maschilità e femminilità. Così come si costruisce, il genere si può anche decostruire proponendo una varietà di modelli entro cui vivere le femminilità e maschilità considerando che il genere è un concetto che, pur legato al presente, alla cultura e alla posizione sociale degli individui, è aperto ai mutamenti nel tempo.

Attraverso la ricerca, le due studiose hanno inteso individuare i processi di sviluppo della socializzazione al genere considerando più livelli di analisi. L'obiettivo era quello di osservare i meccanismi e le configurazioni di genere derivati dai comportamenti e dalle norme della vita quotidiana basati sugli *input* forniti dai genitori e gli esiti del processo di socializzazione sui figli. Così è stato possibile rilevare la presenza sia di modelli innovativi sia di visioni tradizionali dei ruoli di genere. Le domande della ricerca hanno considerato i principali meccanismi socializzativi di genere, le concezioni di maschilità e femminilità trasmessi nelle famiglie e le pratiche innovative di decostruzione del genere attuate da genitori e figli. È stato usato il metodo qualitativo attraverso una serie di interviste semistrutturate a cui sono stati sottoposti tutti i membri della famiglia separatamente. I nuclei familiari erano composti da padre, madre, figlio e figlia per consentire una più semplice osservazione dei processi di costruzione e socializzazione di genere nell'ambito dei contesti familiari. I giovani avevano un'età compresa tra i 18 e i 25 anni che permette di individuare con più facilità gli elementi di continuità e discontinuità rispetto ai modelli educativi genitoriali. Gli individui protagonisti della ricerca rappresentano un campione abbastanza omogeneo con una buona disponibilità

---

<sup>124</sup>Bainotti L., Torroni P. M., *Che genere di socializzazione? Crescere in famiglia: percorsi di costruzione delle identità femminili e maschili*, «AG-About Gender», cit., 2017, p. 196.

<sup>125</sup>Ivi, p. 197.

economica e un livello culturale medio-alto che consentono di considerarli potenzialmente innovatori e da cui ci si aspetterebbe una propensione a una visione di parità e simmetria nei ruoli di genere.

Le interviste sono state fatte tra il 2015 e il 2016 e i dati raccolti hanno rilevato che permangono nelle famiglie elementi tradizionali di differenziazione basati sul genere dei figli. La maggior parte delle figlie intervistate hanno dimostrato di trovarsi in una situazione di tensione tra controllo ed emancipazione<sup>126</sup>. Questo causava spesso litigi in famiglia. I modelli forniti dai genitori talvolta erano rifiutati per poi essere rielaborati e assimilati. Così le aspettative di genere venivano interiorizzate in modo quasi naturale risultando difficili da scardinare.

Ai maschi, invece, era concessa maggiore libertà di movimento e le indicazioni sul modo di vestire erano meno marcate. Inoltre, i ragazzi mostravano di conformarsi in maniera meno conflittuale alle indicazioni dei genitori e alle idee sul genere.

Sappiamo però che, ad un'analisi più approfondita, le aspettative sociali e gli stereotipi di genere influenzano e/o limitano la costruzione identitaria sia dei maschi che delle femmine. Nella ricerca in esame, sembra che non ci siano stati specifici incoraggiamenti ad esprimere una maschilità basata sul dominio, la forza e la virilità ma sia i maschi che le femmine erano tenuti ad adottare un comportamento rispettoso ed adeguato alle circostanze. Si notava anche una certa ambivalenza quando venivano date ai maschi indicazioni che favorivano il rispetto e la gentilezza per creare un rapporto simmetrico tra uomo e donna e nello stesso tempo si puntualizzava un preciso ruolo per il maschio che doveva essere galante, attento e cavaliere.

A livello relazionale, quindi, comportamenti, doveri e aspettative collegati a maschilità e femminilità sono determinanti nel dirigere gli atteggiamenti e nel rafforzare gli insegnamenti trasmessi dai genitori. Questi schemi vengono messi in atto continuamente dagli individui impegnati nel processo di costruzione del proprio ruolo di genere. Nell'ambito di questa indagine è stato possibile individuare anche atteggiamenti più innovativi, tentativi di decostruzione degli stereotipi e dei modelli tradizionali di genere. Essi sono stati realizzati sia con modalità di negoziazione sia con il rifiuto dei modelli trasmessi dai genitori rivendicando il diritto di esprimere altre forme di

---

<sup>126</sup>ivi, p. 204.

maschilità e femminilità anche agendo sulle aspettative degli adulti. Non necessariamente la decostruzione significa rifiuto dei modelli genitoriali, anzi, vi sono casi in cui i genitori, ponendosi come modelli alternativi, diversi dalle proprie tradizionali esperienze familiari, favoriscono la libertà di espressione del genere.

Per quanto riguarda i lavori domestici e di cura, attualmente ci sono segnali di cambiamento e ridefinizioni dei ruoli. Si notano frequenti rielaborazioni dei modelli genitoriali e una certa continuità quando essi propongono modelli più simmetrici nella divisione dei lavori domestici. Se i modelli adottati dagli adulti sono asimmetrici, si registrano atteggiamenti di rifiuto e rinegoziazione da parte dei figli. Questo dimostra che buona parte degli individui, appartenenti alle giovani generazioni, è propensa a rapporti di genere più paritari, in cui vi sia complementarietà e creatività nella gestione familiare e il superamento di una visione stereotipica nella divisione dei lavori domestici. Questo non elimina gli elementi non sempre evidenti che si riferiscono ai tradizionali ruoli di genere. Permangono, infatti, ben ancorate alcune considerazioni molto diffuse per cui alla figura femminile viene conferito il ruolo di responsabile e organizzatore delle faccende domestiche mentre i maschi possono essere solo esecutori in quanto considerati meno capaci e portati per tali attività. Questo dà la dimostrazione di quanto siano ancora radicate le aspettative diverse, considerate naturali, di maschi e femmine riguardo ai lavori domestici che continuano a reiterare asimmetrie e disuguaglianze. Molte sono le abitudini e le regole di comportamento inconsapevoli che circolano nell'ambito della socializzazione familiare e che determinano aspettative reciproche tra gli individui. Durante le interviste ai figli, condotte da Beinotti e Torrioni, è emerso che, per quanto riguarda il lavoro di cura e assistenza, il padre e la madre possono essere intercambiabili. A un'analisi più approfondita, però, si è visto che i figli attribuivano comunque differenze nelle caratteristiche e nei ruoli tra padre e madre. La madre è il soggetto insostituibile e indispensabile in quanto rappresenta l'affetto e la cura. Questo prova ancora una volta che i lavori di assistenza e cura sono un ambito in cui permangono molto marcate e assimilate le differenze di genere spesso collegate arbitrariamente a caratteristiche innate. Dai dati emersi, quindi, come mostrano anche altre ricerche, si evince che con il passaggio alla genitorialità spesso i ruoli nella coppia si cristallizzano facendo emergere evidenti asimmetrie perfino nei nuclei familiari maggiormente predisposti a una visione egualitaria.

## 2.2 Educazione e differenze di genere a scuola: uno sguardo all'infanzia

Come sottolinea Francesca Dello Preite<sup>127</sup>, in un'analisi pubblicata sulla rivista specialistica *Formazione & Insegnamento*, seppure gli stereotipi e i pregiudizi riferiti ai generi abbiano trovato l'ambiente fertile per il loro sviluppo in ambito sociale e familiare, non bisogna sottovalutare l'azione esercitata dalla scuola e dalle agenzie educative che spesso hanno assolto, direttamente o indirettamente, una funzione rafforzativa. I docenti hanno un certo grado di responsabilità in questo perché molti di loro faticano a riconoscere e ad affrontare i termini della questione e pochi sono quelli che hanno maturato la consapevolezza dell'importanza del loro ruolo per condurre un'azione educativa e didattica rispettosa di tutte le differenze e capaci di criticare e scardinare stereotipi e pregiudizi di genere ancora radicati nel linguaggio, nelle tradizioni, nel pensiero e nella produzione normativa di molti gruppi sociali.

È quanto mai necessaria, quindi, un'attenta riflessione sulla formazione dei docenti riguardo a queste tematiche che dovrebbe comprendere non solo l'ambito teorico ma anche l'area didattico-disciplinare e quella che fa riferimento alle competenze riflessive, metariflessive e relazionali. La collaborazione scuola famiglia è sempre importante ma in questo caso è fondamentale perché nel momento in cui ci si occupa di educazione alle differenze di genere è necessario riflettere e agire individualmente e insieme per comprendere quanto stereotipi e pregiudizi etnici, di genere e di ruolo si tramandino nelle famiglie e nelle istituzioni. Alla luce di ciò è necessario adottare le strategie adeguate a sviluppare la sensibilità e le competenze atte ad alimentare lo spirito critico verso tali credenze che pongono gli individui in relazione asimmetrica e incentivare modalità più eque ed armoniose di relazione tra i sessi e tra gli individui. L'educazione alle differenze, volta a contrastare i pregiudizi e le discriminazioni di qualsiasi tipo, si pone l'obiettivo di informare, formare, sensibilizzare e stimolare la diffusione di buone pratiche ed è prevista dalla normativa nazionale e internazionale di cui farò cenno nel terzo capitolo di questo lavoro. Convenzioni, raccomandazioni e leggi stabiliscono

---

<sup>127</sup>Dello Preite F., *Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti*, «Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di scienze della formazione e dell'educazione», XI, 3, 2013, Lecce, Ed. Pensa MultiMedia, pp. 207-213.

l'obbligo per la scuola di predisporre tutti gli strumenti e le risorse materiali, umane e organizzative per «[...] combattere stereotipi e pregiudizi a cominciare da quelli legati al genere [...]»<sup>128</sup> delineando percorsi educativi di valorizzazione delle differenze, di prevenzione delle discriminazioni, della violenza, dei bullismi e del razzismo. Le azioni progettate devono essere inserite nel documento *PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa)* com'è stabilito nella Legge n. 107 del 2015 (*La Buona Scuola*)<sup>129</sup> e realizzate tenendo conto delle successive circolari ministeriali chiarificatrici delle linee guida e dei piani d'azione.

Educare alle differenze è anche una rete fondata nel 2014 dalle associazioni di volontariato S.CO.S.S.E., Progetto Alice e StoneWall con lo scopo di sostenere la scuola pubblica, la solidarietà e promuovere un'educazione che consideri le differenze come valori e risorse e non come un problema. Svolge un lavoro multidimensionale e multidirezionale coinvolgendo genitori, insegnanti, case delle donne, formatori e formatrici, esponenti politico-istituzionali con corsi di formazione territoriali, confronti, dibattiti, ricerche, statistiche, pubblicazioni, condivisione di metodologie efficaci e buone pratiche legate all'intercultura, ai diritti dell'infanzia, al contrasto degli stereotipi legati al genere e all'orientamento sessuale, all'educazione sentimentale, agli uguali diritti. Nel 2017 è diventata associazione di promozione sociale costituita da una rete di associazioni che si impegnano per una scuola aperta alla costruzione della cittadinanza, dell'inclusione e dell'uguaglianza.

Nell'ambito dei *meeting* nazionali della Rete EAD, si sono sviluppati dibattiti e riflessioni che hanno definito le caratteristiche di alcune buone pratiche per poter individuare interventi di qualità in favore dell'educazione alle differenze.

«L'educazione alle differenze non è una 'materia' o un 'tema' ma un approccio trasversale all'educazione che ha l'obiettivo di fornire gli strumenti critici necessari per decostruire i modelli dominanti legati alle identità di

---

<sup>128</sup>In: <<http://www.educarealldifferenze.it/chi-siamo/educare-alle-differenze-nelle-scuole-di-ogni-ordine-e-grado-le-leggi-a-sostegno/>>; (ultima consultazione del 07/01/2020).

<sup>129</sup>Legge 107/2015.

genere, agli orientamenti sessuali, alle provenienze culturali o religiose [...]»<sup>130</sup>.

E ancora

«Sebbene i singoli progetti o interventi tendano comprensibilmente a concentrarsi su una questione specifica (per esempio la decostruzione degli stereotipi o il contrasto del bullismo omotransfobico) è importante cercare sempre di lavorare in un’ottica intersezionale ovvero prestare attenzione a come le differenze si intersecano nella biografia di ognuno/a e come questo possa determinare differenti condizioni di disuguaglianza»<sup>131</sup>.

Ulteriori spunti metodologici sono:

«Un intervento educativo efficace si basa su un approccio ‘decostruttivo’ ovvero utilizza strumenti e metodologie che permettono di accompagnare i/le discenti in una lettura complessa della realtà e delle relazioni. In quest’epoca di semplificazioni e ritorno delle dicotomie, l’educazione alle differenze mira invece a fornire strumenti per crescere nella complessità»<sup>132</sup>.

Altri suggerimenti metodologici sostengono l’efficacia dell’educazione non formale che «prevede modalità interattive e scambi orizzontali»<sup>133</sup> in cui gli/le alunni/e sono incentivati/e a partecipare attivamente esternando le proprie opinioni ed esperienze. Si puntualizza, inoltre, che l’efficacia dell’attività educativa necessita di adulti preparati e disponibili ad effettuare una costante riflessione su di sé per porsi in maniera critica di fronte ai propri modelli e stereotipi. Anche per questo l’educazione alle differenze non è una disciplina ma implica un coinvolgimento quotidiano e continuo sia di chi insegna sia di chi impara. Infine, per ottenere interventi educativi efficaci, è necessario avere il

---

<sup>130</sup>*Educare alle differenze nelle scuole di ogni ordine e grado: metodologia e approccio educativo*, in <<http://www.educarealldifferenze.it/chi-siamo/educare-alle-differenze-nelle-scuole-di-ogni-ordine-e-grado-metodologia-e-approccio-educativo/>>; (ultima consultazione del 19/11/2019).

<sup>131</sup>*Ibidem*.

<sup>132</sup>*Ibidem*.

<sup>133</sup>*Ibidem*.

tempo per proporre in maniera ricorsiva le attività laboratoriali, per costruire la consapevolezza e infine consolidare e diffondere le buone pratiche.

Nel 2010, l'agenzia europea *Eurydice*<sup>134</sup> ha realizzato un rapporto pubblico in cui sono elencati gli interventi adottati dai vari Paesi dell'Unione nell'ambito educativo riguardo alle differenze/uguaglianze di genere. Nel rapporto viene fatta una distinzione tra la normativa che promuove le pari opportunità prima, durante e alla fine del processo educativo. Le azioni messe in atto riguardano il riequilibrio nelle differenze di rendimento tra maschi e femmine, il contrasto delle molestie di genere a scuola e l'aumento della presenza femminile nei livelli apicali e decisionali dei settori educativi. Viene fatto riferimento al *curriculum* nascosto, al "clima scolastico" e ai programmi ufficiali con lo scopo di porsi in atteggiamento critico nei confronti dei tradizionali ruoli e degli stereotipi di genere. L'Italia risulta ancora carente per quanto riguarda le politiche educative nell'ambito delle parità di genere. È provvista di linee guida non adeguatamente applicate, di insufficienti percorsi formativi che forniscano agli insegnanti strumenti e metodologie adeguate a contrastare i luoghi comuni che condizionano l'apprendimento. Molti studi hanno dimostrato che, spesso, i docenti sono influenzati da rappresentazioni di genere rigide e tradizionali, più o meno consapevoli, durante la loro attività.

Sapegno definisce il «[...] *curriculum* nascosto - che comprende ciò che si fa non "ufficialmente" nella scuola, come ad esempio le relazioni sociali in classe o in palestra, le amicizie, i rapporti tra insegnanti e studenti, i livelli di bullismo e di molestie- [...]»<sup>135</sup>. Esso deve essere preso in seria considerazione ed è necessaria una revisione dei *curricula* disciplinari e interdisciplinari ponendo l'accento sui modelli di genere e relazionali trasmessi in classe così come sugli stereotipi presenti nei libri di testo e nella letteratura per l'infanzia. Considerando il piano del sapere, quindi, è necessario inserire anche i soggetti che sono stati esclusi mostrando l'attuale aspetto parziale delle scienze e del sapere. Come afferma l'autrice, la dimensione del genere comprende il "sapere", il "saper essere"<sup>136</sup> che riguarda la conoscenza di sé, dei propri valori, dei

---

<sup>134</sup>In: <<http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/differenze-di-genere-nei-risultati-educativi-studio-sulle-misure-adottate-e-sulla-situazione-attuale-in-europa/>> ;(ultima consultazione del 21/01/2020).

<sup>135</sup>Sapegno M.S., *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma, Carrocci, 2014, p. 15.

<sup>136</sup>*Ibidem*.

condizionamenti, delle aspettative individuali e il “saper fare” e quindi le competenze relazionali e comunicative. Dato che il *curriculum* nascosto conferisce spesso *input* stereotipizzanti, nell’organizzare l’attività di insegnamento/apprendimento è necessario prestare particolare attenzione alle metodologie adottate per trasmettere i contenuti legati all’identità di genere. In questo senso, è efficace un approccio trasversale che tenga in considerazione il tema del genere in tutti i momenti della vita scolastica, in ogni ambito disciplinare e nei vari gradi scolastici a cominciare dalla prima infanzia. Questo facilita anche la gestione delle classi e la relazionalità tra allievo e docente e tra gli allievi stessi. Considerare l’aspetto relazionale è imprescindibile e costituisce una parte fondamentale del *curriculum* scolastico nascosto.

A questo scopo si possono individuare quattro aree<sup>137</sup> nell’ambito complesso delle metodologie in un’ottica sensibile alle problematiche dell’identità di genere: l’autoriflessione, il linguaggio utilizzato, la supervisione pedagogica e l’utilizzo di metodi attivi.

Autoriflessione significa riflettere su se stessi, sulle attività, sul proprio ruolo in classe, sugli atteggiamenti, i valori e le teorie pedagogiche che fanno parte del bagaglio personale e professionale dell’insegnante. I docenti rappresentano figure adulte significative, punto di riferimento per gli alunni di ogni età e quindi è importante non proporre per forza un modello neutro che potrebbero facilitare l’adesione a valori tradizionali del genere dominante. Trasmettere il carattere sessuato tra chi educa e chi impara consente di riconoscersi come donne e uomini portatori di una storia e di un vissuto influenzati dalle differenze di genere. Il secondo passo è quello di riconoscere il proprio posizionamento nel tempo e nello spazio che consente di esplicitare agli alunni e alle alunne alcuni aspetti del proprio percorso di vita significativi in un’ottica di genere: letture, incontri, difficoltà e successi. Con la finalità di coltivare una cultura rispettosa delle differenze, è necessario trasmettere saperi prestando attenzione al carattere sessuato di chi li ha prodotti considerando non solo i contenuti ma anche gli stereotipi interiorizzati. È utile, quindi, una riflessione interiore sugli atteggiamenti, i valori, i luoghi comuni inconsapevoli relativi all’identità di genere di cui i docenti stessi sono portatori. L’insegnante infatti può trasmettere messaggi con il linguaggio parlato e scritto ma

---

<sup>137</sup>*Ibidem.*

anche attraverso lo sguardo, i silenzi e il tono della voce. La valorizzazione della dimensione di genere comprende anche il prestare attenzione al linguaggio usato nella quotidianità. Ad esempio, è importante non utilizzare il maschile come fosse neutro ma cercare di declinare il linguaggio rispettando il genere. Questo approccio non intende allargare le differenze ma piuttosto non silenziare le diversità con un linguaggio che appare neutro ma che in realtà è fortemente androcentrico. Nei gradi scolastici superiori è utile effettuare una riflessione critica sull'evoluzione della lingua che non è mai stata usata in modo neutro ma è il prodotto dei rapporti di potere nelle società e si modifica in base ai cambiamenti culturali e sociali. Una riflessione sull'uso della lingua italiana fa emergere, per esempio, come il potere e il prestigio siano sempre stati legati prevalentemente al maschile e come la distinzione tra pubblico e privato che caratterizza la contrapposizione tra i generi sia evidente anche nell'uso delle parole. È necessario quindi «valorizzare il rapporto che esiste tra la parola, i valori e la costruzione della realtà»<sup>138</sup>.

Il linguaggio, dunque, ha un ruolo importante nella trasmissione di valori e nella costruzione/decostruzione di stereotipi così come i silenzi, gli atteggiamenti e le attenzioni che si dedicano alle alunne e agli alunni nella classe. Quindi bisogna chiedersi se durante la lezione si concede la stessa attenzione e importanza ai maschi e alle femmine, se capita di giudicare diversamente gli stessi comportamenti adottati da un bambino o da una bambina. Alcuni studi hanno dimostrato che anche quando gli insegnanti ritengono di trattare tutti gli allievi allo stesso modo, in realtà sono propensi a prestare maggiore attenzione ai maschi che alle femmine. Inoltre, tendono a incoraggiare atteggiamenti passivi e conformisti di queste ultime e nello stesso tempo incentivano l'indipendenza e l'intraprendenza dei maschi. Questo sta a dimostrare che le aspettative legate all'identità di genere influenzano gli atteggiamenti dell'insegnante in classe. L'autoriflessione e la volontà di esplicitare questi aspetti permettono di evitare il rischio di reiterare forme di discriminazione tra la popolazione scolastica femminile e maschile. Un aspetto fondamentale è anche quello di ignorare consciamente o inconsciamente e non sanzionare offese fisiche e verbali in riferimento al genere, all'orientamento sessuale e all'appartenenza etnica fra alunni/e.

---

<sup>138</sup>/vi, p. 18.

L'osservazione partecipante è uno strumento utile nei momenti di socializzazione del gruppo classe quando non viene percepito il controllo da parte dell'autorità educativa: prima e dopo le lezioni, durante le pause e le ricreazioni, negli spogliatoi, nelle uscite didattiche. Gli episodi di discriminazione e di bullismo non vanno minimizzati o sottovalutati con il silenzio e l'indifferenza ma devono essere contrastati e sanzionati «[...] con azioni collegialmente condivise, efficaci, visibili con l'obiettivo di comunicare una posizione chiara degli adulti nel far sentire protette le vittime, tutelare il gruppo rispetto ai comportamenti a rischio e responsabilizzare chi è violento»<sup>139</sup>. È evidente quindi l'importanza di una presa di coscienza da parte delle/degli insegnanti del concetto di genere come fattore di organizzazione e classificazione che, unito agli stereotipi impliciti ed espliciti, ha effetti sull'educazione e il comportamento degli allievi e contribuisce alla continuazione di una socializzazione di genere conforme ai modelli tradizionali dominanti riproponendo pregiudizi e discriminazioni.

Secondo Maria Serena Sapegno<sup>140</sup> può essere molto utile, per scongiurare questi esiti, l'intervento in ambito scolastico di un'esperta/o sui temi del genere per effettuare periodicamente una supervisione pedagogica. I singoli docenti possono praticare l'autoriflessione in presenza di altri colleghi con l'appoggio dell'esperta per affrontare un percorso costruttivo e collaborativo con l'obiettivo di giungere a una maggiore comprensione dell'ambito in cui si opera. Questo serve anche a ridurre le problematiche che emergono sia a livello organizzativo che relazionale tramite il potenziamento delle competenze del *team* educativo. Nello stesso tempo, è di fondamentale importanza il coinvolgimento dei genitori, di ogni origine ed etnia, per affrontare le tematiche inerenti le pari opportunità e le differenze di genere nella multiculturalità che è la situazione più comune nelle scuole italiane data la presenza di alunni stranieri e di una molteplicità di culture. In sintesi, si tratta di prevedere incontri formativi ed esplicativi per gli adulti con la presenza di esperti e una adeguata progettazione di attività di vario tipo da svolgere in classe anche con la collaborazione dei genitori.

---

<sup>139</sup>Gamberi C., Melchioni D., *Identità Di Genere e Bullismi. Alcune Riflessioni Su Cosa Fare*, «Pedagogika.it, Rivista di educazione, formazione e cultura», XVIII, 2014, in <Pedagogia.it>; (ultima consultazione del 20/11/2019).

<sup>140</sup>Sapegno M. S., *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, cit., p. 20.

Un altro ambito fondamentale riguarda le metodologie e le strategie di insegnamento da adottare in classe. Per organizzare attività e trasmettere contenuti legati all'identità di genere sono efficaci, oltre alla lezione frontale, una serie di metodologie attive che facilitano la partecipazione di tutti gli alunni al processo educativo e che stimolano l'apprendimento relazionale/emotivo e cognitivo. Organizzare di volta in volta ambienti in sintonia con i contenuti che si vogliono proporre utilizzando adeguati stili comunicativi. Si tratta di attività che permettono agli allievi di mettersi in gioco coinvolgendo il linguaggio, la mente e la corporeità. È importante preparare contesti il più possibile favorevoli alla comunicazione, all'ascolto e alla partecipazione creando un'atmosfera in cui i bambini e le bambine si sentano liberi di esprimersi senza essere giudicati. Si incoraggerà la partecipazione di tutti stimolando la capacità di esprimersi e il rispetto delle diverse opinioni aiutando gli allievi stessi a elaborare e gestire eventuali conflitti. Possono essere ambienti scrupolosamente organizzati ma anche flessibili in cui l'insegnante assume il compito di facilitatore conducendo le attività proposte e prestando sempre attenzione alle dinamiche di genere. Altri metodi possono comprendere giochi o attività da svolgere individualmente, in coppia, in piccolo o grande gruppo, dividendo o non dividendo gli alunni per genere e proponendo loro materiali vari come giochi, materiali cartacei, video e documenti digitali.

Metodologie utili sono anche:

la narrazione,

il lavoro di gruppo,

analisi e rielaborazione di casi reali e accaduti,

la visualizzazione di filmati e video,

il *brainstorming*,

il *role play*,

la simulazione,

le autobiografie e i diari,

il *problem solving*,

il *circle time*,

il *cooperative learning*,

la ricerca e rielaborazione con l'uso delle tecnologie digitali.

Queste sono solo alcune tecniche che permettono il coinvolgimento attivo della classe, favoriscono i processi partecipativi a livello intellettuale, relazionale ed emotivo. Altre strategie si basano sulla lettura e rielaborazione di favole e fiabe che possono essere strumenti validi con molti aspetti comuni tra le culture. Si possono utilizzare per riflessioni e varie attività sui generi a cominciare dai protagonisti e dai personaggi. In questo caso possono essere coinvolte anche le famiglie creando così una sinergia tra realtà scolastica ed extrascolastica.

Lo strumento del racconto e la creazione di fiabe, filastrocche, favole, testi di vario genere e della musica possono essere utilizzati anche per organizzare percorsi interculturali. Questo può avvenire attraverso l'analisi del ruolo delle donne e delle bambine nei sistemi educativi delle diverse culture. Partendo dai diritti inviolabili dell'individuo, dei bambini e delle bambine è possibile fare un confronto affrontando questi temi con modalità consone all'età degli allievi. Altri percorsi possono partire dalla ricostruzione del ruolo della donna e dell'uomo dalla preistoria all'età contemporanea individuando in ciascuna epoca figure femminili che si sono distinte nei diversi campi e che solitamente non vengono nominate nei programmi scolastici.

L'ambito scolastico, e in particolare quello della Scuola dell'Infanzia e Primaria, è quello in cui di più emergono differenze sociali, di genere, di lingua, cultura, e religione che determinando un ambiente complesso. Molti sono i ruoli e le rappresentazioni legati al genere provenienti dalla cultura di appartenenza che i bambini sperimentano in famiglia, interiorizzano e riproducono all'esterno compresi gli stereotipi e i pregiudizi ormai difficili da sradicare in quanto influenzano in modo profondo e condizionano atteggiamenti e comportamenti. È un'età cruciale in cui si può lavorare per focalizzare i rigidi schemi di genere ma anche di altro tipo a partire dalla cultura di provenienza. Si possono operare confronti e scoprire modi nuovi di interpretare una situazione secondo molteplici prospettive per cogliere i significati che può assumere se confrontata in ambienti diversi nello spazio e nel tempo. Lo strumento del racconto fantastico fornisce la dimostrazione di quanto siano numerose le differenze ma anche le analogie nelle narrazioni del maschile e del femminile delle diverse culture. Le attività da proporre possono essere la lettura o l'ascolto di fiabe raccontate dall'insegnante, dagli alunni o dai genitori di diversa nazionalità seguite da analisi, confronti e conversazioni. Le letture e i racconti possono essere rielaborati oralmente, attraverso attività grafico-pittoriche,

laboratori di scrittura, drammatizzazioni con scambi di ruolo, produzione di materiali multimediali, cartelloni, costruzione di libri e giochi.

Nel contesto della classe e della scuola è importante predisporre una biblioteca scolastica in cui, oltre ai libri tradizionali, trovino spazio anche testi in cui i piccoli lettori abbiano la possibilità di confrontarsi con ambienti e personaggi che compiono scelte non convenzionali rispetto al genere di appartenenza e che sono orientati verso scelte più libere. A tal proposito, i docenti presteranno particolare e accurata attenzione al momento della proposta e della scelta dei libri di testo da utilizzare come supporto all'attività didattica cercando di analizzare il linguaggio, i ruoli, la grafica e le rappresentazioni del maschile e del femminile.

Un altro costrutto che si presenta nella società e di riflesso nella scuola è la rappresentazione stereotipata della struttura familiare e delle funzioni all'interno della famiglia. Il lavoro di decostruzione comprende anche affrontare il tema della presenza nella società e della possibilità di una pluralità di forme e modelli di famiglie. Si riscontrano differenze per appartenenza etnica, provenienza geografica, caratteristiche del nucleo familiare e orientamento sessuale. È importante per i bambini sapere che il loro tipo di famiglia non è l'unico possibile ma che nella realtà ci sono anche altre situazioni. Perché è importante trattare questo argomento con i bambini? Le motivazioni sono varie: educare al relativismo e a comprendere che esistono vari tipi di famiglie (multietniche, monogenitoriali, adottive, allargate, ecc.) fa parte della conoscenza del mondo e della realtà e rientra nell'ambito dell'educazione al rispetto delle differenze. Infatti, le possibili ripercussioni negative che possono subire i bambini che vivono in famiglie non tradizionali non risiedono nella loro condizione ma nella stigmatizzazione da parte della società, dei pari, degli altri bambini e degli adulti. Questo può determinare anche forme di bullismo se non viene svolta un'adeguata prevenzione e interventi educativi orientati al rispetto delle diversità. Anche in questo caso, la scuola può fare molto sia con l'attività educativa quotidiana non strutturata sia con l'utilizzo di mezzi e strategie adeguate e progettate. Per esempio, libri e testi specifici forniscono un ausilio per spiegare la complessità del mondo ai bambini in modo adeguato all'età.

A scuola, la verifica e la valutazione del raggiungimento degli obiettivi previsti e dei processi di apprendimento attivati viene svolta all'inizio, in itinere, durante le attività e alla fine per rilevare i risultati, i punti di forza e le criticità. In questo caso si terranno in

considerazione anche le ricadute e la trasferibilità in altri contesti delle esperienze didattico-educative condotte nell'ambito dell'educazione alle differenze di genere. Gli strumenti e le modalità utilizzate comprendono osservazioni sistematiche e periodiche, conversazioni con i soggetti coinvolti (bambini e/o genitori), semplici questionari anche in forma di gioco, prove di verifica strutturate e non, analisi degli elaborati prodotti.

Per quanto riguarda la valutazione, non sempre è possibile misurare il raggiungimento o meno di obiettivi che coinvolgono una sfera individuale e collettiva così complessa. Tuttavia, si possono predisporre griglie in cui inserire i risultati delle osservazioni elaborate secondo precisi elementi di riferimento sia qualitativi che quantitativi. In ogni caso la valutazione sarà sia formativa o costruttiva sia sommativa o riepilogativa. Ciò consente, da un lato di valutare il progetto durante l'attuazione ed eventualmente apportare i cambiamenti necessari e nello stesso tempo verificare l'efficacia delle attività proposte, dall'altro lato di valutare l'intervento didattico-educativo nel suo complesso e gli effetti ottenuti.

La studiosa Francesca Romana Puggelli, nell'analizzare le tappe dello sviluppo del bambino durante l'infanzia<sup>141</sup>, prende in considerazione lo sviluppo cognitivo, del sé e dei rapporti sociali ed evidenzia che gli ultimi due costituiscono un processo unitario che consente all'individuo di essere collegato agli altri soggetti in vari modi. Lo sviluppo sociale ha la funzione di differenziare consentendo la formazione dell'identità personale e la capacità di socializzare.

Secondo molti autori, il bambino nei primi mesi di vita vive una condizione di simbiosi con l'ambiente che lo circonda e solo intorno ai due anni comincia a distinguersi come separato dal resto. Per Piaget<sup>142</sup> prima dei due anni non si forma un sé autonomo perché il bambino non possiede ancora le rappresentazioni che gli consentono di categorizzare ordinatamente la realtà. Altri autori, invece, ritengono che già il neonato possieda una componente implicita del sé, un sé pre-simbolico di tipo intuitivo-affettivo che gli permette di reagire alle variabili ambientali e di tracciare la prima distinzione tra sé e l'altro mentre la componente esplicita del sé si svilupperà più avanti. Secondo la

---

<sup>141</sup>Puggelli F. R., *Spot generation: i bambini e la pubblicità*; Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 18-74.

<sup>142</sup>Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Trad. di Maria Villaruel, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.

ricercatrice Judy Kyle, infatti, già intorno al primo anno di vita il bambino comincia a configurare un primo significato del sé<sup>143</sup>. Per esempio, quando inizia a camminare osserva la realtà che lo circonda e avviene la prima distinzione tra “me” e gli “altri”. Lo psicologo Renè Zazzo, nelle sue ricerche, ha rilevato<sup>144</sup> che per giungere al riconoscimento di sé, il bambino deve avere raggiunto la capacità di distinguere lo spazio reale da quello non reale. Lo studioso ha ipotizzato l’esistenza di un sé separato già prima dei due anni a cui si giunge attraverso tre tappe. La prima tappa si colloca nei primi due-tre mesi di vita. Intorno a questo periodo, il bambino comprende di esercitare un effetto sull’ambiente anche se possiede ancora una percezione di sé molto vaga. Dopo gli otto mesi compare il sé soggettivo che consente di percepirsi come esseri attivi capaci di agire nel contesto. Il sé soggettivo si sviluppa tra i nove e i dodici mesi quando acquisisce la cognizione della permanenza dell’oggetto, comincia a capire che i genitori esistono anche se non li vede e percepisce se stesso come soggetto collocato nello spazio e nel tempo. Intorno ai diciotto mesi, abbiamo la fase in cui il bambino sta per raggiungere l’autoconsapevolezza oggettiva e si vede portatore di determinate caratteristiche come il genere, il nome e alcune qualità fisiche che gli permettono di collocarsi in alcune categorie. In questo periodo si nota la sua volontà di fare da solo e lo sviluppo di un senso di possesso verso gli oggetti. La terza fase si raggiunge intorno ai due anni ed è caratterizzata dalla percezione unitaria di sé in cui il bambino prende coscienza della propria individualità.

Molti autori hanno elaborato teorie sulla costruzione del sé. Le principali fanno riferimento a Freud per il quale il bambino nei primi mesi vive in relazione simbiotica con la madre e non è in grado di percepirsi come soggetto distinto. Anche Cooley ritiene<sup>145</sup> che il bambino nel primo periodo della sua vita si percepisca in simbiosi con gli altri e la distinzione dell’io emerga successivamente in seguito alla sua relazione con l’ambiente. Egli definisce *looking glass self*<sup>146</sup> l’attitudine di costruire l’immagine di sé

---

<sup>143</sup>Kyle J. A., *Phylosophy for children*, Montreal, Thesis, McGill University, 1976. In: <[http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder\\_id=0&dvs=1577618864814~837&usePid1=true&usePid2=true](http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1577618864814~837&usePid1=true&usePid2=true)> ; (consultazione del 21/11/2019).

<sup>144</sup>Molina P., Toselli M., *Il bambino davanti allo specchio: l’interazione e la costruzione di sé*, «ATQUE. Materiali tra filosofia e psicoterapia», n. 11, maggio 1995, pp. 149-176.

<sup>145</sup>Puggelli F. R., *Spot generation. I bambini e la pubblicità*, cit., p. 40.

<sup>146</sup>In: <https://lesley.edu/article/perception-is-reality-the-looking-glass-self>; (ultima consultazione del 28/12/2019)

stessi sulla base di quella che gli altri rimandano come in uno specchio con ciò evidenziando la natura sociale dello sviluppo del sé.

George Herbert Mead afferma<sup>147</sup> che il bambino è in grado di definire se stesso solo quando acquisisce la capacità di riconoscere gli oggetti dell'ambiente, di connotarli con simboli come il linguaggio ed è capace di assumere atteggiamenti di altri individui. Il sé quindi è continuamente sottoposto a confronti e aspettative. Inoltre, il bambino fa inferenze sulla base dei comportamenti che gli altri hanno verso di lui.

Alcuni studiosi come Neisser<sup>148</sup>, hanno individuato l'attivazione di quattro aspetti del sé quando si cerca di instaurare un rapporto positivo con gli altri: il sé diffuso che non opera una distinzione tra sé e gli altri, il sé pubblico che cerca l'approvazione e l'accreditamento di altri soggetti significativi e il sé privato che permette all'individuo di valutare se stesso anche senza la presenza di altre persone con l'obiettivo di raggiungere la propria realizzazione sulla base di modelli interiorizzati. Il sé collettivo, invece, è il risultato della socializzazione e dell'assimilazione di norme, regole e obiettivi della società in cui si vive. Esso cerca di realizzare le finalità condivise con gli altri. Il sé ecologico, che è la percezione di sé in rapporto allo spazio, compare molto presto ma l'individuo non ne è subito consapevole. Esso infatti si sviluppa col tempo e con l'acquisizione di un certo numero di competenze.

Un aspetto fondamentale nell'ambito del concetto di sé è quello di genere che si sviluppa in tre fasi: tra i nove e i dodici mesi i/le bambini/e cominciano a rapportarsi e a riconoscere i volti maschili e femminili come appartenenti a due categorie diverse. Intorno ai due anni riconoscono la propria identità sessuale e intorno ai tre anni riescono a riconoscere il genere delle persone e a decodificarlo in base a caratteristiche come l'aspetto fisico e l'abbigliamento. Intorno a quell'età sono anche in grado di percepire la stabilità del genere. Solo verso i quattro anni, il bambino e la bambina raggiungono la consapevolezza della propria appartenenza a un determinato genere e la costanza dello

---

<sup>147</sup>Cozzi A., *Il Sé e lo sviluppo del Sé. Una panoramica storica sulle principali teorie*, Milano, OPEN SCHOOL Psicoterapia Cognitiva e Ricerca, 2018, In: <<https://www.stateofmind.it/2018/09/concetto-di-se-psicologia/>>; (ultima consultazione del 28/12/2019).

<sup>148</sup>Neisser U., *Five kinds of self-knowledge*, «Philosophical Psychology», 1(1), 1988, pp. 35–59. In APApsycNet. America Psychological Association. <<https://doi.org/10.1080/09515088808572924>>; (ultima consultazione del 29/12/2019)

stesso anche quando cambiano gli aspetti esteriori della persona. Gradualmente interiorizzano le caratteristiche del proprio genere e gli stereotipi legati ai ruoli sessuali.

Bombi sottolinea che «nell'infanzia si delineano anche i segni del diverso "stile relazionale" che diverrà evidentissimo durante l'età prescolare»<sup>149</sup>. Intorno ai cinque-sei anni emerge la curiosità di cercare informazioni su ruoli e stereotipi sia in ambito familiare che a scuola tra i pari. Gli adulti spesso differenziano le regole educative creando nei bambini aspettative diverse a seconda del loro sesso. L'atteggiamento dei genitori varia. Essi trasmettono l'idea che certi comportamenti siano più adatti all'uno o all'altro sesso. Inoltre, nel rapporto con le figure genitoriali entra in gioco il meccanismo dell'identificazione col genitore dello stesso sesso che avviene sia a livello inconscio che a livello conscio quando il bambino tenta di imitare la mamma o il papà. Nel periodo dell'infanzia, i bambini cercano di mettere ordine nel loro mondo con un processo di categorizzazione di persone e oggetti. Le categorie di maschio e femmina sono tra le prime ad essere elaborate e forniscono indicazioni molto rigide su come ci si aspetta che l'individuo si debba comportare a seconda del sesso di appartenenza. Durante la crescita i bambini interiorizzano sempre maggiori quantità di informazioni sulla società in cui vivono veicolate dalle esperienze dirette, dai mezzi di comunicazione, dall'ambiente scolastico, familiare e dalle istituzioni educative e ricreative. Nella prima e seconda infanzia avviene la continua e graduale acquisizione delle informazioni sulle differenze di ruolo tra i sessi. Il passaggio dall'infanzia all'età adulta segna il periodo dell'adolescenza della quale si è iniziato a parlare solo alla fine dell'Ottocento e che oggi si costruisce in modo molto diverso che in passato quando sistemi e gerarchie sociali facevano da sfondo all'evoluzione dell'individuo anche attraverso rituali iniziatici e celebrazioni collettive. Attualmente il passaggio assume una dimensione più soggettiva con caratteristiche meno definite.

Essere maschi o femmine quindi ha una connotazione più instabile e l'individuo in fase di sviluppo, nel periodo dell'infanzia e dell'adolescenza, talvolta si posiziona in percorsi non organizzati rigidamente nella maggior parte delle culture occidentali. Le aspettative di ruolo non sono chiare come in passato ma presentano una maggiore flessibilità e complessità determinando da un lato più libertà, dall'altro lato maggiore

---

<sup>149</sup>Bombi A. S., Pinto G., *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini*. Bologna: Il Mulino, 1993, p. 32.

incertezza. L'individuo è meno delimitato entro confini che in passato rassicuravano ma che contemporaneamente rappresentavano una costrizione alla libera espressione delle personalità.

Come abbiamo visto, l'identità di genere è connessa alle aspettative collegate all'essere maschio e femmina nell'ambito di precisi confini psicologici, sociali, storici e culturali. Essa inizia a costruirsi già dalla primissima infanzia, prima ancora che l'individuo possa avere la consapevolezza della differenza anatomica dei sessi. Gli stessi genitori e parenti considerano il neonato un essere sessuato già prima della nascita e mettono in atto precise pratiche che connotano il genere: acquisto di giochi, vestiti, predisposizione di spazi e stanze con determinate forme e colori. La costruzione dell'immagine di sé avverrà anche attraverso il rispecchiamento durante la relazione con i genitori che formano il nucleo identitario culturalmente connotato con caratteristiche sostanzialmente diverse tra maschi e femmine. Vanda Lucia Zammuner delinea l'identità di genere come una dimensione che non comprende solo la corporeità ma è il riconoscersi «caratterizzati da una costellazione di aspetti psicologici, interessi, valori e attitudini associati ai sessi in base ad aspettative, valori e norme culturali di riferimento»<sup>150</sup>.

La ricercatrice Maria Luisa Pedditzi scrive che le trasformazioni e i cambiamenti fisici nella preadolescenza e nell'adolescenza si riflettono inevitabilmente sull'immagine di sé<sup>151</sup>. Il pensiero diventa più complesso e l'individuo comincia a rappresentarsi in una varietà di modi possibili che aumentano il livello di conflitto e l'incertezza interiore e interpersonale. Il complicato insieme di trasformazioni che avvengono durante la pubertà determinano spesso atteggiamenti di allontanamento e riavvicinamento alla famiglia che dimostrano la persistenza di esigenze di attaccamento tipiche dell'età infantile ma anche nuovi bisogni di autonomia e libertà. Il processo di separazione dal mondo infantile è lento, talvolta doloroso e implica la rottura della dipendenza dalle figure genitoriali idealizzate per cercare nuovi gruppi di pari e relazioni e per sperimentare una rinnovata definizione di sé, delle proprie capacità e una maggiore autonomia. In questo periodo dello sviluppo, le amicizie sono importanti perché

---

<sup>150</sup>Zammuner V. L., *Identità di genere e ruoli sessuali*, in S. Bonino (a cura di), *Dizionario di psicologia dello sviluppo*, Torino, Einaudi, 2002, pag. 339.

<sup>151</sup>Pedditzi M. L., *Lo sviluppo dell'identità di genere*, «Famiglia Oggi», n. 5, settembre-ottobre 2009.

concorrono al benessere psicologico tanto che la loro mancanza può sviluppare *stress* interiore con conseguenze negative sulla costruzione dell'identità e del senso di autostima e può fare emergere sentimenti di insicurezza, rifiuto e risentimento. L'amicizia svolge un ruolo saliente per la determinazione dell'io, per la costruzione di nuove relazioni affettive e per affrontare gli innumerevoli compiti di sviluppo che contribuiscono alla costruzione dell'identità. Il rapporto dell'adolescente con il proprio corpo influenza l'identità di genere ma anche la capacità individuale di rapportarsi con la sessualità e di costruire relazioni affettive.

Sono molteplici i fattori di natura biologica, cognitiva, sociale, culturale e affettiva che concorrono in modo complesso allo sviluppo dell'identità sessuale mentre l'identità di genere è più influenzata da dinamiche di tipo sociale, culturale, cognitivo e affettivo.

Come abbiamo visto, le influenze sociali e culturali sulla costruzione degli stereotipi di genere si osservano già nella prima infanzia. Alcune ricerche

«evidenziano che i bambini di quest'età sono in grado di fare delle attribuzioni stereotipiche quando si chiede loro quali attività [...] sono più adatte ai maschi e alle femmine. [...] Dai cinque anni in poi, sono in grado di associare caratteristiche precise di personalità alle femmine e ai maschi»<sup>152</sup>.

Molti sono stati gli studi e i dibattiti sulle modalità con cui i bambini giungono a interiorizzare questi concetti. Secondo la teoria dell'apprendimento sociale<sup>153</sup> il bambino impara attraverso l'osservazione e l'imitazione delle altre persone. Egli osserva gli adulti e i pari ed è incoraggiato a dirigere la sua attenzione prevalentemente a quelli del suo stesso sesso e a sviluppare processi di emulazione. Questo ci dimostra che i bambini imparano in modo diretto ma anche attraverso stimoli indiretti. L'apprendimento viene ulteriormente rinforzato in relazione alle caratteristiche del modello, dell'osservatore e delle modalità utilizzate. Inoltre, altri fattori potenziano e incentivano le qualità delle prestazioni e la loro generalizzazione. L'autrice precisa che: «La cultura di appartenenza e i relativi processi di socializzazione svolgono un ruolo

---

<sup>152</sup>*Ibidem*.

<sup>153</sup>David L, "Social Learning Theory (Bandura)," in: Learning Theories, February 7, 2019, <<https://www.learning-theories.com/social-learning-theory-bandura.html>>; (ultima consultazione del 10/01/2020).

importante nell'orientare la scelta dei modelli sociali e culturali»<sup>154</sup>. Perciò gli adulti, i coetanei ma anche i mezzi di comunicazione di massa sono presenze incisive e influenti.

Un esperimento, condotto da Schaffer nel 1996<sup>155</sup>, ha mostrato che le persone manifestano reazioni diverse se viene presentato loro un neonato con nome e indumenti indistinti e se viene suggerito che è un maschio o di una femmina. In entrambi i casi i soggetti reagiscono sottolineando le caratteristiche femminili o maschili. Secondo l'approccio cognitivo oltre al rinforzo e all'imitazione entrano in campo altri aspetti per cui il bambino non riceve passivamente gli stimoli esterni ma li rielabora attivamente e li applica in modo selettivo a sé e agli altri<sup>156</sup>. L'autore ha individuato alcuni ambiti della socializzazione in cui gli adulti adottano comportamenti diversi quando si relazionano con i due sessi: i compiti, i giocattoli, le emozioni, i giochi e la manifestazione dell'aggressività.

Le teorie cognitive dello schema sessuale partono dall'assunto che lo schema cognitivo è formato da una serie di collegamenti che guidano le percezioni dell'individuo. Lo schema di genere inizialmente si forma per imitazione. Esso inizia a delinearsi nel momento in cui il bambino comincia a comprendere cos'è adeguato al proprio genere in relazione alla cultura di appartenenza, percepisce la differenza tra maschi e femmine e comincia a classificare sé stesso e gli altri. L'elaborazione cognitiva e i comportamenti agiscono parallelamente: i comportamenti propri e degli altri determinano la costruzione di sistemi di genere atti a sviluppare la cognizione che guiderebbe il comportamento. Questo può determinare una fase in cui compare la tendenza ad auto-classificarsi come maschi o femmine, a prescindere dai desideri e dalle inclinazioni personali, con comportamenti e scelte effettuati per conformarsi alle aspettative di genere della società. Può accadere che bambini, preadolescenti e adolescenti si adeguino alle aspettative di ruolo pur percependo una discordanza tra i propri desideri e ciò che viene richiesto dal contesto in cui vivono. La definizione dell'identità è influenzata anche dalla sfera affettiva e relazionale. Le rappresentazioni mentali veicolano la percezione e l'interpretazione degli eventi consentendo di fare previsioni e creare aspettative sugli accadimenti futuri della propria vita di relazione.

---

<sup>154</sup>Pedditzi M. L., *Lo sviluppo dell'identità di genere*, «Famiglia Oggi», cit., p. 4.

<sup>155</sup>Pinto V. (a cura di), *Costruzioni identitarie. L'identità di genere*, 2013, In <[http://www.sinapsi.unina.it/identgener\\_bullismoomofobico](http://www.sinapsi.unina.it/identgener_bullismoomofobico)>: (consultazione del 30/12/2019).

<sup>156</sup>Levorato M. C., *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente*, Torino, Einaudi, 2002.

Le ricerche di Mary Ainsworth<sup>157</sup> hanno fatto emergere l'importanza dell'attaccamento sul comportamento e sulla costruzione del sé nel periodo dell'infanzia. Anche altri autori hanno messo in luce il ruolo determinante degli stili di attaccamento nello sviluppo della capacità esplorativa, relazionale e nella successiva capacità di rapportarsi al partner nella relazione di coppia. Un discreto numero di fattori influenza l'evoluzione e la crescita del sé e dell'identità di genere. Alcune ricerche hanno posto l'accento sulla natura e sul valore delle relazioni nel primo periodo di vita dell'individuo. L'identità personale è una dimensione che si costruisce con un processo che dura tutta la vita ma alcune fasi dello sviluppo umano risultano essere cruciali. Come ho più volte messo in luce, la costruzione dell'identità è fortemente influenzata da aspetti sociali e relazionali ma anche dal processo formativo dell'individuo. Per questo motivo, le relazioni tra individui avranno un carattere tanto più significativo quanto più i soggetti coinvolti presenteranno adeguati livelli di autonomia e consapevolezza. Ne risulta che nella costruzione dell'identità, particolarmente nei momenti critici, hanno un peso notevole gli stereotipi di genere e i pregiudizi. In passato si pensava che gli stereotipi fossero solo un prodotto di processi cognitivi che fungono da scorciatoia mentale nella gestione della realtà complessa. In realtà essi non sono solo scorciatoie ma determinano atteggiamenti, comportamenti e disposizioni negative verso persone o gruppi in relazione alla loro appartenenza o meno a una categoria. Le categorie sociali e gli stereotipi fanno da apripista ai pregiudizi. Il rischio dello stereotipo sta nella sua capacità di indirizzare la personale percezione dei casi individuali costringendo il soggetto a conformarla all'immagine precedentemente acquisita in modo automatico e spesso inconscio.

Secondo gli studi di Veronica Pinto, la categorizzazione non si limita al livello superficiale ma penetra nel dettaglio determinando giudizi di valore<sup>158</sup>. Il pensiero comune ed ingenuo ritiene che la realtà sociale possa essere rappresentata in modo oggettivo essendo sufficiente sospendere i giudizi di valore. In realtà non è possibile eliminare la parte di soggettività nella costruzione di qualsiasi categoria sociale e della sua immagine. «Qualsiasi insieme di caratteristiche venga attribuita ad una certa

---

<sup>157</sup>Simpson J. A., Beches L., *Individual difference features of attachment Theory*. Encyclopedia Britannica; in: <<https://www.britannica.com/science/attachment-theory/Individual-difference-features-of-attachment-theory>>; (ultima consultazione del 21/11/2019).

<sup>158</sup>Pinto V., *Costruzioni identitarie, l'identità di genere*, cit., p. 5.

categoria sociale dipenderà dal punto di vista che si è scelto di descrivere»<sup>159</sup>, sostiene l'autrice. L'elaborazione cognitiva delle informazioni è permeata di influenze valutative e non c'è un modo oggettivo e neutrale per elaborare la realtà. Il processo di categorizzazione e la formazione di stereotipi influenzano la costruzione dell'identità che ha effetti sull'elaborazione cognitiva e determina la formazione di giudizi di valore.

L'unico modo positivo per cercare di superare questo problema è quello di diffondere una cultura educativa e pedagogica che aiuti a comprendere e a valorizzare le differenze e che incentivi l'espressione di sé. Inoltre, bisogna evidenziare che la costruzione dell'identità di genere può avere esiti positivi per le persone che si identificano nel proprio sesso biologico e che vengono riconosciute nella società nell'ambito del binarismo maschio/femmina, mentre le persone che non si riconoscono in tale dicotomia subiscono la sofferenza individuale anche a causa dei pregiudizi che non consentono loro di trovare una collocazione serena nel mondo.

È del tutto evidente che oggi la maschilità e la femminilità hanno assunto caratteristiche nuove rispetto al passato e questo cambiamento potrebbe stimolare la revisione della loro concettualizzazione. Si tratta di prendere coscienza che le tradizionali forme di considerare i ruoli attribuiti ai maschi e alle femmine non sono le sole possibilità di vivere la vita ma essere anche consapevoli che ci sono molte altre forme alternative sempre esistite pur se in apparenza nascoste. Praticare la cultura delle differenze in tutti i contesti, particolarmente in quelli educativi, permette di rivedere le tradizionali categorizzazioni, i giudizi e i pregiudizi. Questo deve coinvolgere tutti ma particolarmente chi entra in relazione con bambini, preadolescenti e adolescenti.

Le ricerche sulle differenze di genere nel comportamento dei bambini hanno preso in esame le caratteristiche di personalità, le preferenze per certi giocattoli e la scelta dei compagni di gioco. Per quanto riguarda il primo aspetto, secondo i luoghi comuni tradizionali, i maschi vengono considerati attivi, dominanti, aggressivi, più sicuri di sé e portatori di un'innata capacità di orientamento spaziale, le femmine sono ritenute più emotive, sensibili, accondiscendenti, timorose e particolarmente abili dal punto di vista linguistico e comunicativo. Naturalmente la ricerca scientifica non ha prodotto prove sufficienti a sostegno di questa dicotomia e anche alcuni studi hanno risentito

---

<sup>159</sup>*Ibidem.*

dell'influenza delle credenze sociali mentre le evidenze hanno mostrato che le somiglianze tra maschi e femmine sono molte. Considerando la scelta dei giocattoli, è opinione comune che per i maschi siano più adatti giochi attivi e di movimento mentre alle femmine sono riservati giochi più riflessivi e tradizionali. Per entrambi i generi avviene una sorta di adultizzazione precoce anche in questo campo perché frequentemente vengono acquistati giochi che riproducono le attività tipicamente attribuite all'uno o all'altro genere, per esempio: meccanico, muratore, autista di camion per i maschi, mamma, casalinga, parrucchiera per le femmine. Ancora una volta anche la scelta dei giocattoli risente fortemente delle aspettative che gli adulti hanno nei confronti del comportamento dei bambini che sono specifiche per i due sessi. Si esercitano pressioni per fare in modo che i piccoli si conformino alla norma comunemente accettata. Esse mirano a indirizzare i bambini e le bambine verso attività e interessi tipicizzati in base al sesso che sembra assumere maggiore intensità durante il secondo anno di vita quando ha inizio lo sviluppo del concetto di genere. Contemporaneamente i maschi vengono dissuasi, più spesso delle femmine, ad assumere un ruolo che non sia conforme e a non utilizzare i giocattoli considerati inadeguati.

Questi sono solo alcuni esempi dei comportamenti di genitori e adulti tipizzati in base al sesso:

- incoraggiano i bambini ma soprattutto i maschi a utilizzare giochi considerati adeguati al loro sesso;
- incoraggiano i maschi a praticare giochi vigorosi;
- assegnano ai bambini compiti da maschio e alle bambine quelli da femmina;
- prestano più attenzione al comportamento aggressivo nei maschi che nelle femmine;
- le proibizioni verbali e fisiche sono rivolte più ai maschi che alle femmine;
- incoraggiano all'autonomia più i maschi che le femmine;
- parlano di sentimenti ed emozioni di più con le femmine;
- incoraggiano più i maschi che le femmine a controllare le manifestazioni emotive.

Questi comportamenti degli adulti si manifestano già nei primi anni di vita dei bambini quando viene operata una differenziazione dei giocattoli che vengono divisi in

giochi da maschi e giochi da femmine. Questo rafforza ciò che Maccoby definisce «segregazione di genere»<sup>160</sup> ovvero bambini che giocano tra loro e bambine che a loro volta giocano tra loro separatamente. Come ho esposto in precedenza, questo comportamento è influenzato, in vario modo e con diverse intensità, dalle aspettative degli adulti significativi, dalla società e dalle sollecitazioni dei *mass media*. Gli stessi genitori, a volte senza accorgersene, offrono ai bambini giochi già stereotipizzati. Inoltre, il desiderio di essere accettati nel gruppo dei pari, di poter giocare insieme a loro e di non rimanere isolati sono fattori molto forti che inducono i bambini a scegliere un gioco piuttosto che un altro. Gli studi mostrano che la scelta di giocare con bambini dello stesso sesso è un fenomeno universale riscontrabile anche nelle altre culture e in alcuni primati. La separazione dei sessi oltre che da condizionamenti culturali e dovuta ai modi di giocare, alla somiglianza e alle inclinazioni, L'autrice sostiene che la separazione dei sessi nel gioco ha un significato psicologico dato che i pari favoriscono la socializzazione<sup>161</sup>. Inoltre, i diversi stili interattivi che maschi e femmine adottano e sviluppano nei rispettivi gruppi di genere influenzano il comportamento sociale fino all'adolescenza e oltre.

### 2.3 Il linguaggio di genere

Il linguaggio verbale permette all'essere umano di comunicare con gli altri, di esprimere i propri pensieri, le emozioni, gli atteggiamenti o di influenzarli suscitando reazioni ed emozioni. Spesso gli individui, pur utilizzando lo stesso codice linguistico, attribuiscono alle espressioni verbali e non verbali significati diversi o usano forme espressive e stili linguistici diversificati nell'ambito dello stesso codice linguistico e dello stesso contesto<sup>162</sup>.

Data la correlazione esistente tra linguaggio, pensiero e immagini rilevata da molti studi a cominciare da quelli dell'antropologo Benjamin Lee Whorf<sup>163</sup>, spesso si

---

<sup>160</sup>Golombok S, Barone L., Lingiardi V. (a cura di), *Famiglie moderne. Genitori e figli nelle nuove forme di famiglia*, Kindle e-book, Milano, Edra, 2016, p. 208.

<sup>161</sup>Maccoby E., *The two sexes: Growing apart and coming together*, Cambridge, Harvard University Press, 1998.

<sup>162</sup>Venera A. V., *Genere, educazione e processi formativi*, cit., p.42.

<sup>163</sup>Whorf B. L., *The relation of habitual thought and behaviour to language*, Stanford, California, USA Stanford University 1939, in:

determinano incomprensioni e fraintendimenti comunicativi. Oggi la studiosa Lera Borodiskhy, in seguito alle ricerche svolte insieme al suo team presso le università americane di Stanford e al MIT, ribadisce il concetto che «quando si impara una nuova lingua, non si impara soltanto un nuovo modo di parlare, ma inavvertitamente si impara anche un nuovo modo di pensare»<sup>164</sup>. La linguista Betty Birner, facendo riferimento anche alle ricerche condotte decenni prima da Whorf, ha scritto: «*Your culture-the traditions, lifestyle, habits, and so on that you pick from the people you live and interact with-shapes the way you think and also shapes the way you talk.*»<sup>165</sup>. In realtà si tratta di un'influenza reciproca: il pensiero è influenzato e limitato dalle parole e il linguaggio verbale è condizionato dal pensiero. D'altra parte, la lingua riflette la società in cui si esprime, influenza il pensiero e lo sviluppo della personalità. Analizzando la struttura e l'uso della lingua italiana si nota la prevalenza della forma maschile e questo si riflette sull'interpretazione del mondo e della società<sup>166</sup>. Il linguaggio, inoltre, assume un ruolo importante nell'elaborazione del pensiero e nelle dinamiche comportamentali molto precocemente. Prestare attenzione all'uso del linguaggio parlato e scritto, significa non utilizzare in maniera preponderante la forma maschile e androcentrica ma fare riferimento alla persona evitando di utilizzare la lingua in maniera sessista.

Il termine “sessismo” deriva dall'inglese *sexism* con cui si intende la discriminazione in base al sesso ed è usato in analogia a *razism* con cui ci si riferisce alla discriminazione razziale. Coniato tra gli anni Sessanta e Settanta nell'ambito dei movimenti femministi americani, ora indica qualsiasi stereotipizzazione arbitraria maschile e/o femminile in ragione della propria appartenenza sessuale. La discriminazione linguistica verso la donna si manifesta principalmente in due modi: con l'uso della lingua quindi di “come” si parla delle donne e delle caratteristiche morfosintattiche del sistema linguistico disponibile per riferirsi alle donne. In particolare, si nota sempre di più il contrasto tra

---

<<https://web.stanford.edu/dept/SUL/library/extra4/sloan/mousesite/Secondary/Whorfframe2.html>> (ultima consultazione del 21/11/2019).

<sup>164</sup>Borodiskhy L., *How does our language shape the way we think*, San Diego, University of California USA, 2009, in: <[https://www.edge.org/conversation/lera\\_boroditsky-how-does-our-language-shape-the-way-we-think](https://www.edge.org/conversation/lera_boroditsky-how-does-our-language-shape-the-way-we-think)> ; (ultima consultazione del 21/11/2019).

<sup>165</sup>Birner B., *Does the way I speak influence the way I think?*, Linguistic Society in America, Washington DC, USA, 1999, in: <<https://www.linguisticsociety.org/content/does-language-i-speak-influence-way-i-think>>; (ultima consultazione del 21/11/2019).

<sup>166</sup>Venera A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*, cit., p. 42.

l'evoluzione della società, l'emancipazione femminile e la rigidità di strutture e pratiche linguistiche che sembrano costruite principalmente da e per gli uomini.

In Italia, le ricerche e gli studi sul sessismo linguistico sono stati introdotti negli anni Ottanta dalla linguista Alma Sabatini che ha dato l'avvio a una serie di approfondimenti sul tema protratti fino ad oggi con importanti ricadute formative, istituzionali e normative. Sabatini, nell'ambito del lavoro presso una commissione governativa, ha curato due opere dal titolo: «Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana»<sup>167</sup> edito nel 1986 e «Il sessismo nella lingua italiana»<sup>168</sup> del 1987. I due lavori sono il frutto di una serie di ricerche condotte sul linguaggio dei mezzi di comunicazione di massa e delle pubblicazioni scolastiche con il duplice obiettivo di portare alla luce il problema del sessismo e delle forme discriminatorie nella lingua italiana e di formulare delle proposte di cambiamento<sup>169</sup>.

Nel testo relativo alle raccomandazioni, l'autrice scrive:

«In questo particolare momento in cui gli enormi cambiamenti sociali, che sono avvenuti e stanno avvenendo nei ruoli dei due sessi premono per avere un riconoscimento linguistico, è importante favorirlo e aiutarlo, dando indicazioni per una liberazione da stereotipi banalizzanti e mutilanti e da segnali linguistici che rivelano e rinforzano il predominio maschile»<sup>170</sup>.

Il testo del 1987, che presenta gli esiti di ricerche sul linguaggio della carta stampata e sugli annunci di lavoro, termina con una serie dettagliata di indicazioni per un utilizzo non sessista della lingua. Con i suoi scritti Alma Sabatini voleva rivolgersi al mondo scolastico, agli autori dei libri di testo, al mondo dei *mass media* ma anche a tutti gli esperti e studiosi del linguaggio come i linguisti e gli italianisti. Il suo intento era quello di sollecitare le principali agenzie educative, di socializzazione e comunicazione.

Nella prefazione, il linguista Francesco Sabatini richiama le tesi scaturite dagli studi di Shapir e Whorf sul rapporto tra linguaggio, pensiero e realtà. Ribadisce che la lingua non

---

<sup>167</sup>Sabatini A., *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, 1986.

<sup>168</sup>Sabatini A., *op. cit.*

<sup>169</sup>Biemmi I., *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle scuole elementari*, Torino, Rosenberg & Seller, 2017, p. 20.

<sup>170</sup>Sabatini A., *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana, cit.*, p. 15.

è un mezzo di comunicazione neutro e non è un diretto riflesso del reale, ma contiene sue rappresentazioni che influenzano i parlanti. Le distinzioni di genere sono molto evidenti nella lingua italiana che è permeata da discriminazioni e stereotipi sessisti. Inoltre, afferma:

«L'impostazione "androcentrica" della lingua [...] riflettendo una situazione sociale storicamente situabile, induce fatalmente giudizi che sminuiscono, ridimensionano e, in definitiva, penalizzano le posizioni che la donna è venuta ora ad occupare»<sup>171</sup>.

Da questo si può dedurre che la lingua parlata, con le sue forme linguistiche sessiste, indica gli stereotipi di genere presenti nella società. Numerose e approfondite ricerche hanno dimostrato che il linguaggio serve per comunicare ma al tempo stesso aiuta a classificare e a comprendere la realtà che ci circonda. Alma Sabatini evidenzia varie disparità linguistiche tra uomo e donna sia a livello grammaticale sia in quello semantico e anche nell'uso del lessico. Si possono così individuare almeno due forme di sessismo linguistico: uno nella lingua stessa e un altro nel suo uso che la studiosa definisce rispettivamente «dissimmetrie grammaticali»<sup>172</sup> e «dissimmetrie semantiche»<sup>173</sup>.

Le prime vengono ulteriormente classificate in:

- dissimmetrie grammaticali inerenti l'uso del maschile non marcato che fa riferimento sia al genere maschile che a quello femminile;
- dissimmetrie grammaticali riguardanti gli agentivi caratteristici del maschile non marcato come i nomi che indicano cariche, titoli, professioni, ecc.;
- dissimmetrie grammaticali relative all'uso di titoli, appellativi, cognomi, pronomi.

Il primo insieme di dissimmetrie deriva dal maschile non marcato ovvero dall'uso ambivalente del genere maschile attribuito sia al maschile che al femminile mentre il femminile vale solo nell'ambito della sfera femminile. La ricercatrice spiega così questo aspetto della lingua:

---

<sup>171</sup>Sabatini F., *Più di una prefazione*, in Sabatini A., *Il sessismo nella lingua italiana*, cit., p. 11.

<sup>172</sup>Sabatini A., *Il sessismo nella lingua italiana*, cit., p. 39.

<sup>173</sup>*Ivi*, p. 67.

«La lingua italiana, come molte altre, è basata su un principio androcentrico: l'uomo è il parametro attorno a cui ruota e si organizza l'universo linguistico. Esempio paradigmatico: la stessa parola "uomo" ha una doppia valenza perché può riferirsi sia al "maschio della specie" sia alla "specie stessa", mentre la parola "donna" si riferisce soltanto alla "femmina della specie"»<sup>174</sup>.

In effetti, il maschile non marcato è presente in tutta la lingua italiana e questo aspetto sembra conferire un ruolo di maggiore importanza all'uomo rispetto alla donna. Le ricerche hanno dimostrato che il maschile neutro ha una funzione ambigua in grado di nascondere sia la presenza sia l'assenza delle donne. Un esempio è l'uso delle parole utilizzate per indicare la specie umana come "l'uomo primitivo", "le scoperte dell'uomo" ecc., anche se non si ha conoscenza dell'appartenenza biologica delle ossa ritrovate e, in alcuni casi, pare appartenessero a individui di sesso femminile. Questa forma linguistica, talvolta, produce effetti paradossali come quando «si parla della democrazia ateniese affermando che "gli ateniesi" avevano diritto di voto»<sup>175</sup>. In questo caso, viene occultata la realtà dei fatti cioè che le donne, circa la metà della popolazione, non avevano diritto di voto. Le dissimmetrie grammaticali tra uomini e donne, come risulta evidente secondo molti autori, sono responsabili della marginalizzazione delle donne nell'ambito del discorso.

Elenco alcune dissimmetrie causate dall'utilizzo generico dei sostantivi maschili<sup>176</sup>:

- l'uso di parole come: fratelli, fratellanza, padri, paternità. Ad esempio: la paternità di quell'opera;
- la regola dell'"inglobamento" o "assorbimento" del femminile nel maschile anche in presenza di un solo nome maschile;
- il maschile precede il femminile nella dicotomia uomo/donna;
- le donne nominate come categoria a parte nei gruppi misti come in: bambini, vecchi, disoccupati e donne.
- Le limitazioni semantiche dei termini femminili dovute al fatto che questi sono sempre marcati mentre quelli maschili hanno la doppia valenza.

---

<sup>174</sup>Ivi, p. 20.

<sup>175</sup>Ivi, p. 104.

<sup>176</sup>Ivi, p. 24.

Le dissimmetrie semantiche<sup>177</sup> che riguardano gli agentivi sono quelle che hanno generato più discussioni e dibattiti perché nella lingua italiana non ci sono forme simmetriche a quelle maschili per definire cariche, professioni, mestieri e titoli. Molti ritengono che questo aspetto della lingua sia collegato alla storica divisione dei ruoli tra uomini e donne e all'impedimento per le donne, fino a tempi recenti, di poter accedere ad alcuni tipi di carriere professionali. Dopo aver analizzato il linguaggio di alcune testate giornalistiche, Sabatini ha individuato tre soluzioni adottate dai giornalisti anche in modo contrastante perfino nello stesso articolo. La prima è quella di utilizzare al maschile il titolo e le concordanze di aggettivi, participi passati, ecc. nascondendo il fatto che si tratta di una donna. La seconda strategia è quella di anteporre o posporre il modificatore "donna", ad esempio: "donna sindaco" oppure "sindaco donna". L'ultima modalità riguarda l'uso di nomi, cognomi, titoli e appellativi.

Vi sono poi alcune regole d'uso della lingua parlata e scritta a cui ci atteniamo quasi inconsapevolmente, che determinano dissimmetrie semantiche e che si possono raggruppare in tre tipologie.

Un primo gruppo<sup>178</sup> comprende aggettivi, termini alterati (vezzeggiativi, diminutivi, ecc.), verbi sostantivati che acquisiscono un genere secondo gli stereotipi uomo/donna. Un esempio è l'utilizzo di determinati aggettivi solo per le donne (fragile, minuta, dolce, leggiadra) e altri considerati prevalentemente maschili (audace, potente, ecc.). Un altro caso è quello dei diminutivi e vezzeggiativi che sembrano essere usati solo per il sesso femminile, per esempio "mogliettina", "mammina", "donnina". Emerge con evidenza dagli studi di Alma Sabatini il fenomeno della polarizzazione semantica di aggettivi e sostantivi che acquistano significati diversi»<sup>179</sup> a seconda che riguardino uomini o donne assumendo connotazioni morali e intellettuali oppure riferendosi al comportamento sessuale e all'aspetto fisico delle persone.

Un secondo insieme di dissimmetrie semantiche<sup>180</sup> riguarda l'uso di metafore, metonimie, eufemismi, stereotipie e il tono del discorso. Spesso per il genere femminile vengono usate le sineddoci come "la bella", "la rossa" in cui una caratteristica fisica

---

<sup>177</sup>Ivi, pp. 55-81.

<sup>178</sup>Ivi, p. 35.

<sup>179</sup>Ivi, p. 30.

<sup>180</sup>Ivi, p. 36.

viene utilizzata per definire l'intera persona<sup>181</sup>. Da rilevare poi tutta una serie di metafore e similitudini collegate a nomi di animali considerati poco intelligenti (oca, gallina) o subdoli e imprevedibili (vipera, pantera, tigre, gatta). Una dissimmetria grave risulta essere anche il tono del discorso utilizzato da alcuni *mass media* nei confronti delle donne che spesso è forzato, ammiccante, condiscente, insinuante e talvolta sprezzante.

Un altro gruppo di dissimmetrie semantiche riguarda la tendenza a identificare la donna attraverso l'uomo<sup>182</sup> come quando viene presentata una coppia e la donna occupa la seconda posizione, ad esempio: "l'ingegner Bianchi e la sua signora", "il professor Rossi e moglie" anche se la donna è nota o sconosciuta come il marito.

La seconda parte del lavoro della linguista Sabatini riguarda l'analisi di alcuni annunci professionali che offrono lavoro. Anche in questo caso si rileva una disparità di trattamento tra uomo e donna dovuta all'uso prevalente del maschile non marcato che in realtà secondo alcuni celerebbe la volontà dei datori di lavoro di offrire gli impieghi prevalentemente agli uomini.

La «LEGGE 9 dicembre 1977, n. 903»<sup>183</sup> ha introdotto l'obbligo di non utilizzare termini ambigui come il maschile generico per gli annunci di lavoro. Questa discriminazione è vietata anche se di tipo indiretto. La norma appena menzionata è stata formulata in recepimento della Direttiva europea CEE 76/207<sup>184</sup> che, all'articolo 1, indica il divieto di

«fare riferimento al sesso del lavoratore nelle offerte di lavoro e negli annunci relativi all'impiego e alla promozione professionale o di utilizzare in queste offerte di lavoro o in questi annunci degli elementi che, anche senza riferimento esplicito, indichino o sottintendano il sesso del lavoratore»<sup>185</sup>

---

<sup>181</sup>Ivi, p. 67.

<sup>182</sup>Ibidem.

<sup>183</sup>Legge 9 dicembre 1977, n. 903 in materia di "Parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro". Pubblicata in G.U. Serie Generale, n. 343 del 17 dicembre 1977.

<sup>184</sup>In:<<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31976L0207&from=IT>> (ultima consultazione del 22/11/2019).

<sup>185</sup>Ibidem.

Con un atto normativo successivo<sup>186</sup>, viene di nuovo precisato che è vietato discriminare i candidati a un posto di lavoro in base al sesso, sia in modo diretto che indiretto. Tuttavia, ancora oggi si può constatare che molte offerte di lavoro non rispettano le indicazioni dettate dalla normativa, utilizzano il maschile non marcato o un linguaggio ambiguo in riferimento al genere. Alma Sabatini elenca alcune possibili soluzioni per evitare le forme di sessismo linguistico. Esse si riferiscono prevalentemente all'ambito grammaticale perché, come sottolinea l'autrice, l'area della semantica è maggiormente influenzata dalla creatività e starà alla sensibilità del parlante o dello scrivente rendersi conto di ciò che il linguaggio parlato e scritto può fare e ha fatto nei confronti del genere femminile e quindi trovare forme linguistiche più rispettose delle identità di genere.

Per quanto riguarda l'uso del maschile neutro propone<sup>187</sup> di non:

- usare le parole "uomo" e "uomini" in senso universale ma di utilizzare forme più adeguate;
- anteporre sempre il maschile nelle coppie binarie uomo-donna;
- riportare termini come: fraternità, fratellanza, paternità quando si parla di uomini e donne;
- utilizzare le forme verbali solo al maschile quando i sostantivi sono prevalentemente femminili.

In riferimento all'uso dissimmetrico di nomi, cognomi e titoli, suggerisce<sup>188</sup> di:

- non fare riferimento alle donne solo con il nome e all'uomo con il cognome o nome e cognome;
- eliminare il termine "signorina", ormai desueto, che non ha il corrispettivo maschile e di evitare il termine "signora" quando è possibile sostituirlo con il titolo professionale.

In riferimento agli agentivi, Alma Sabatini suggerisce<sup>189</sup> di usare il femminile dei titoli professionali evitando la forma in *-essa* considerata riduttiva o di anteporre l'articolo al nome:

---

<sup>186</sup> Legge 10 aprile 1991, n. 125 in materia di "Azioni positive per la realizzazione della parità uomo-donna nel lavoro". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 88 del 15 aprile 1991. Entrata in vigore della legge: 30-02-1991.

<sup>187</sup> Sabatini A., *Il sessismo nella lingua italiana*, cit., pp. 103-105.

<sup>188</sup> *Ivi*, pp. 106 -107.

<sup>189</sup> *Ivi*, pp. 108-119.

- le parole *-o, -aio/-ario, iere* trasformate in *-a, -aia/-aria -iera*, ad esempio: notaia o prefetta;
- i nomi in *-sore* mutano in *-sora*. I femminili in *-essa* acquistano la forma in *-sora*. Ad esempio: professoressa e dottoressa;
- i termini in *-tore* cambiano in *-trice*, per esempio: redattrice e amministratrice<sup>190</sup>.

In alcuni casi si antepone l'articolo al nome come:

- nelle parole in *-e* oppure in *-a*, ad esempio: custode, vigile, generale, parlamentare, presidente, ecc.;
- in alcune forme derivate dal latino, per esempio: comandante, cantante, agente, ecc.;
- nei nomi composti con *-capo*. Per esempio: capo ufficio, capofamiglia, ecc.<sup>191</sup>

Le pubblicazioni di Alma Sabatini hanno suscitato molte critiche sia positive che negative anche relative alle singole raccomandazioni. Tuttavia, nella premessa, la studiosa ha precisato che l'obiettivo del suo lavoro è stato quello di mettere in luce alcune forme sessiste insite nella struttura e nell'uso della lingua italiana e quindi di proporre i cambiamenti e le alternative possibili. Questi cambiamenti, afferma, non avvengono spontaneamente ma in seguito a una precisa presa di coscienza e azione politico-sociale.

Il linguista Giulio Lepschy, pur concordando con alcune affermazioni dell'autrice, ritiene che l'approccio al problema sia stato affrontato nel modo sbagliato. Egli sostiene, infatti, che i cambiamenti linguistici non si possono programmare né tantomeno imporre ma sono determinati dai cambiamenti culturali e sociali<sup>192</sup>. Inoltre, si definisce molto scettico sulle possibilità concrete di imporre modifiche alla lingua anche in considerazione del fallimento dei tentativi già fatti in Italia dal purismo nel Rinascimento e dal fascismo nel secolo scorso. Secondo la sua idea: «Che le donne abbiano pari opportunità di diventare ministri è infinitamente più importante del fatto che siano chiamate "ministre" o "ministri" [...]»<sup>193</sup>.

Recentemente, la linguista Cecilia Robustelli si è occupata di sessismo linguistico, ha prodotto studi, saggi, pubblicazioni scientifiche e ha partecipato alla stesura di linee

---

<sup>190</sup>*Ibidem*.

<sup>191</sup>*Ibidem*.

<sup>192</sup>Lepschy G., *Lingua e sessismo*, in «L'Italia dialettale», Pisa, Edizioni ETS, n. 7, 1988, p.13.

<sup>193</sup>*Ibidem*

guida collaborando con Istituzioni ed enti insieme all'Accademia della Crusca. Negli Atti del suo intervento a un convegno tenutosi a Roma nel 2010<sup>194</sup>, la studiosa ha fatto notare che, nel tempo, poche raccomandazioni di Alma Sabatini sono state applicate. Una è stata l'introduzione dei neologismi ma, nonostante la maggiore presenza delle donne in ruoli importanti, si continua ad utilizzare il maschile. Dato che le forme grammaticali femminili risultano essere compatibili con la struttura e le regole della lingua italiana, evidentemente vi sono ragioni di tipo sociolinguistico che inducono a preferire la forma maschile. Robustelli, nel suo intervento, afferma:

«Sembra quindi che l'italiano mostri ancora esitazioni a riflettere nel suo lessico il percorso di emancipazione femminile che si è snodato in tutta Europa a partire dalla fine dell'Ottocento per quanto riguarda la conquista di nuovi ruoli e professioni da parte delle donne, nonostante che proprio al linguaggio sia stato riconosciuto un ruolo fondamentale nel percorso costruzione della parità fra uomo e donna»<sup>195</sup>.

L'uso di un linguaggio rispettoso delle identità di genere nella quotidianità e nei media sta avvenendo molto lentamente anche a causa delle abitudini linguistiche ormai radicate che non consentono cambiamenti veloci. Ancora oggi, infatti, si continua a preferire la forma maschile generalizzata, salvo pochi casi, per titoli professionali e ruoli istituzionali riferiti al genere femminile. Il lavoro iniziato da Alma Sabatini è proseguito con una serie di iniziative politiche finalizzate alla parità tra uomo e donna e, successivamente, alla valorizzazione delle differenze di genere che si sono concretizzate prevalentemente nell'evoluzione del linguaggio amministrativo.

Dopo la pubblicazione delle Raccomandazioni verranno introdotti manuali di stile e direttive ministeriali volti alla revisione e semplificazione del linguaggio burocratico delle istituzioni pubbliche. Parallelamente la Commissione europea ha emanato tabelle di

---

<sup>194</sup>Robustelli C., *L'uso del genere femminile nell'italiano contemporaneo. Teoria, prassi e proposte*, in "Politicamente o linguisticamente corretto?" *Maschile e femminile: usi correnti della denominazione di cariche e professioni*, Atti della X Giornata della Rete per l'Eccellenza dell'italiano istituzionale (REI), Roma, 29 novembre 2010, Commissione europea – Rappresentanza in Italia, 2012, pp. 1-18.

<sup>195</sup>Ivi, p. 1.

marcia per la parità tra uomini e donne<sup>196</sup> e il Parlamento europeo ha adottato una proposta di risoluzione «[...] sull'eliminazione degli stereotipi di genere»<sup>197</sup> nella società e in particolare nei mezzi di comunicazione, nell'istruzione, nella cultura e nella formazione. In Italia un ampio gruppo di lavoro, coordinato dall'Istituto di teorie e tecniche dell'informazione giuridica (ITTIG) del CNR e dall'Accademia della Crusca, ha prodotto la «Guida alla redazione degli atti amministrativi»<sup>198</sup> in cui, al punto 17, si suggerisce l'opportunità di usare, nei testi amministrativi, «il genere grammaticale maschile o femminile pertinente alla persona alla quale si fa riferimento»<sup>199</sup>. In questi ultimi anni, molte amministrazioni hanno pubblicato documenti e atti in cui si raccolgono i suggerimenti dati da studi, ricerche e linee guida precedenti e si indicano modalità di elaborazione dei testi consoni al rispetto delle differenze di genere e forme linguistiche per dare visibilità alla figura femminile.

Il documento denominato «Parità di genere e disabilità»<sup>200</sup>, pubblicato dall'«Assessorato Regionale dell'istruzione e della formazione professionale della Regione siciliana»<sup>201</sup> col contributo del Fondo sociale europeo, puntualizza che «una comunicazione attenta al genere e alle disabilità garantisce [...] visibilità alla complessità dei ruoli nella società di oggi e ne valorizza l'interscambiabilità nella sfera sociale, familiare e professionale»<sup>202</sup>. Afferma, inoltre, che adottare una prospettiva inclusiva permette una comunicazione efficace, valorizza il destinatario che non è neutro ma è una persona, uomo e donna, con o senza disabilità, con diverso livello culturale, convinzione religiosa e orientamento sessuale<sup>203</sup>. Il testo riafferma che la comunicazione sociale e istituzionale può fare molto per promuovere il cambiamento e il superamento

---

<sup>196</sup>In:<<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10404>>; (ultima consultazione del 23/11/2019)

<sup>197</sup>In:<[http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0031\\_IT.html](http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0031_IT.html)>; (ultima consultazione del 23/11/2019).

<sup>198</sup>Accademia della Crusca, ITTIG-CNR (a cura di), *Guida alla redazione degli atti amministrativi. Regole e suggerimenti.*, Firenze, 2011.

<sup>199</sup>*Ivi*, p. 28.

<sup>200</sup>Regione siciliana, Assessorato Regionale dell'istruzione e della Formazione professionale, Parità di genere e disabilità. Applicazione dei principi trasversali nella PA. POR FSE Regione siciliana 2014-2020 Asse IV- Capacità istituzionale e amministrativa, In: <[http://pti.regione.sicilia.it/portal/page/portal/PIR\\_PORTALE/PIR\\_LaStrutturaRegionale/PIR\\_Assessoratoistruzioneformazioneprofessionale/PIR\\_Pubblicazioni/PIR\\_Aretematiche/PIR\\_Istruzione/PIR\\_IlFSESicilia20142020inbreve/PIR\\_ParitadigenereedisabilitaCondizionalitaexante/25%20manuale.pdf](http://pti.regione.sicilia.it/portal/page/portal/PIR_PORTALE/PIR_LaStrutturaRegionale/PIR_Assessoratoistruzioneformazioneprofessionale/PIR_Pubblicazioni/PIR_Aretematiche/PIR_Istruzione/PIR_IlFSESicilia20142020inbreve/PIR_ParitadigenereedisabilitaCondizionalitaexante/25%20manuale.pdf)>; (ultima consultazione del 10/01/2020).

<sup>201</sup>*Ibidem*.

<sup>202</sup>*Ivi*, p. 86.

<sup>203</sup>*Ibidem*.

dei pregiudizi se si ispira a «[...] principi di equità, trasversalità, complessità, rappresentatività e accessibilità»<sup>204</sup>. Vengono forniti alcuni suggerimenti e buone pratiche linguistiche facendo riferimento a documenti di indirizzo e linee guida già pubblicati da autorevoli studiosi e ricercatori, utili per orientare nella scelta delle parole più adatte. Per esempio, nella lingua italiana, il maschile generico può essere superato attraverso le strategie dell'inclusione e della visibilità utilizzando il termine "persone" invece di "uomini" ed esplicitando la parola femminile con la forma "le donne e gli uomini" invece di "gli uomini" o ancora la forma inclusiva "le persone"<sup>205</sup>.

Nel 2012 si è costituita l'associazione GIULIA (Giornaliste Unite Libere Autonome) a cui hanno aderito numerose giornaliste e pubbliciste con le finalità di «modificare lo squilibrio informativo sulle donne anche utilizzando un linguaggio privo di stereotipi e declinato al femminile e battersi perché le giornaliste abbiano pari opportunità nei luoghi di lavoro, senza tetti di cristallo e discriminazioni»<sup>206</sup>. Pochi anni dopo, l'associazione ha pubblicato un volume curato da Cecilia Robustelli<sup>207</sup> in cui, dopo un'analisi critica delle scelte operate dalla stampa per rappresentare la donna, offre proposte operative e suggerimenti per far sì che la lingua italiana dei *media* venga utilizzata con maggiore consapevolezza nel rispetto delle differenze. Sono state indicate alcune strategie e inserito un vocabolario contenente termini riferiti a ruoli e cariche declinati al maschile e al femminile.

Nel corso dei trent'anni dall'uscita dei testi di Sabatini, l'analisi del complicato rapporto tra forma e uso della lingua, in riferimento alla parità e alle differenze di genere, è proseguita con dibattiti e approfondimenti a livello nazionale e internazionale verso quello che viene considerato un uso della lingua rispettosa dei generi. Anche l'ateneo Ca' Foscari di Venezia contribuisce in vario modo a portare avanti queste tematiche tramite insegnamenti inseriti nei corsi di studio, convegni, pubblicazioni, gruppi di lavoro, incontri operativi, ecc. In collaborazione con Il Comitato Unico di Garanzia (CUG) dell'università, si sono svolti convegni sulle problematiche di genere organizzati dalle docenti Ivana Padoan e Sara De Vido con autorevoli interventi

---

<sup>204</sup>Ivi, p. 92.

<sup>205</sup>Ivi, p. 108.

<sup>206</sup>GIULIA, in: < <https://giulia.globalist.it/chi-siamo>>; (ultima consultazione del 24/11/2019).

<sup>207</sup>Robustelli C., *Donne, grammatica e media*, Roma, GIULIA giornaliste, 2014.

riguardanti il linguaggio<sup>208</sup>. Un gruppo di lavoro della stessa istituzione ha prodotto le linee guida per l'utilizzo corretto del linguaggio nell'ottica di una comunicazione rispettosa dei generi<sup>209</sup>. Da alcuni anni, inoltre, viene offerto un corso MOOC (*Massive Online Open Course*) dal titolo «Linguaggio, identità di genere e lingua italiana»<sup>210</sup> condotto dalla docente Giuliana Giusti con l'obiettivo di incentivare un approfondimento sul rapporto tra lingua e identità di genere. Il corso è suddiviso in unità didattiche che affrontano aspetti della relazione tra lingua e società e forniscono conoscenze utili per mettere in atto strategie comunicative efficaci in un'ottica rispettosa delle differenze e che mettano in evidenza la presenza femminile nei discorsi sociali e culturali. Il corso è stato seguito da centinaia di persone ed ha ottenuto una valutazione positiva dalla quasi totalità dei partecipanti.

### 2.3.1 Il genere nel linguaggio dei bambini e delle bambine.

La pedagoga Margherita Cardellini, nell'anno scolastico 2015/2016, ha svolto una ricerca<sup>211</sup> a Bologna nelle classi dell'ultimo biennio di cinque scuole primarie per indagare le rappresentazioni che i bambini e le bambine fanno di due aspetti che caratterizzano le differenze individuali: il genere e il colore della pelle. Data la caratteristica culturale, sociale e relazionale degli stereotipi e dei pregiudizi, la ricercatrice ha scelto la metodologia del *focus group* perché più adatta a stimolare le conversazioni. Tale modalità, infatti, ha consentito di osservare le dinamiche reciproche di evoluzione e negoziazione nella conversazione organizzata e mediata dalla ricercatrice. Il *focus group* è stato attivato dopo «[...] la presentazione di quattro

---

<sup>208</sup>Giusti G-, *Lingua italiana e parità di genere, ricerca e formazione linguistica a Ca' Foscari*, in: Cardinaletti A., Cerasi L. e Rigobon P. (a cura di), *Le lingue occidentali nei 150 di storia di Ca' Foscari*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2018, p. 361, <<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-262-8>>, (ultima consultazione del 24/11/2019).

<sup>209</sup>*Linee guida per il linguaggio di genere*, in <[https://www.unive.it/pag/fileadmin/user\\_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/sostenibilita/Linee\\_guida\\_linguaggio\\_genere.pdf](https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/sostenibilita/Linee_guida_linguaggio_genere.pdf)>; (consultazione del 25.11.2019).

<sup>210</sup>*Corso MOOC*, Università degli studi di Venezia Ca' Foscari, in: <[https://learn.eduopen.org/eduopenv2/course\\_details.php?courseid=373](https://learn.eduopen.org/eduopenv2/course_details.php?courseid=373)>; (ultima consultazione del 25/11/2019).

<sup>211</sup>Cardellini M., *Il genere nelle parole di bambini e bambine di scuola primaria in Italia: tra stereotipi ed esperienze*, «AG About Gender. International Journal of gender studies», Bologna, Vol. 6, n. 12, anno 2017, pp. 74-101. In: <<https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.435>>; (ultima consultazione del 25/11/2019).

fotografie [...] raffiguranti un uomo con pelle chiara, una donna con pelle scura, una donna con pelle chiara e un uomo con pelle scura»<sup>212</sup>. L'ipotesi era che queste immagini avrebbero potuto stimolare l'emergere di stereotipi di genere. In effetti, senza che la studiosa sollecitasse in modo esplicito, sono emersi sia argomenti collegati agli stereotipi e alle identità di genere sia quelli riferiti all'identità e all'orientamento sessuale. I partecipanti al *focus group* sono stati invitati ad arricchire le riflessioni con argomentazioni e spiegazioni.

La prima criticità che ha dovuto affrontare la studiosa, è stata nel momento in cui ha dovuto chiedere l'autorizzazione alla realizzazione degli interventi. Alcuni genitori si sono mostrati diffidenti e preoccupati di fronte all'espressione "questioni di genere" che dava il titolo al progetto. In ogni caso, le loro ansie sono state contenute quando i docenti hanno chiarito gli obiettivi del progetto. Tuttavia, qualche genitore ha negato l'autorizzazione. Le difficoltà incontrate dalla studiosa, dimostrano come l'uso e talvolta l'abuso mediatico del termine "genere" abbia contribuito alla costruzione narrativa su un'ipotetica "teoria gender" alimentata da *slogan* e pregiudizi che non hanno nulla in comune con le ricerche condotte nell'ambito degli studi di genere.

Nella prima parte del *focus group*, veniva chiesto ai presenti di scrivere su alcuni fogli colorati parole o frasi associate alle quattro fotografie. Sin dal primo momento dell'esperimento, si sono potuti rilevare elementi riconducibili agli stereotipi di genere. Infatti, i termini più utilizzati per definire le due donne erano basati sulla dimensione estetica<sup>213</sup>. Questo dimostrerebbe ancora una volta, come riportato da molti autori, che tale aspetto è determinante in una donna e la sua rilevanza emerge anche dalle parole scritte dai partecipanti durante il *focus group*. Gli aggettivi usati per descrivere gli uomini, infatti, erano molteplici e attivi rispetto a quelli riferiti alle due donne. Un altro dato di rilievo è che solo per le femmine si è fatto riferimento ad aspetti relativi al loro *status* socio-familiare come se per le donne il ruolo e la posizione all'interno della famiglia avesse un peso maggiore.

Durante queste attività di gruppo, la ricercatrice ha posto quattro domande:

«Secondo voi, che lavoro fanno queste quattro persone?»

---

<sup>212</sup>Ivi, p. 79.

<sup>213</sup>Ivi, p. 81.

Chi è tra questi quattro la persona più bella e la persona più brutta?

Se avessi la bacchetta magica e potessi scegliere di trasformarti in una di queste quattro persone, chi sceglieresti? Perché?»<sup>214</sup>.

In controtendenza con quanto riportato nel rapporto ISTAT del 2016 da cui si evince che l'aumento delle professioni qualificate ha riguardato soprattutto gli uomini, nei *focus group* la professione più prestigiosa è stata attribuita alla donna con la pelle chiara e di seguito quelle meno prestigiose all'uomo con la pelle chiara, poi alla donna con la pelle scura e infine all'uomo con la pelle scura<sup>215</sup>. I dati Istat mostrano anche che esiste una reale disuguaglianza tra i generi in ambito lavorativo ma, negli ultimi anni, c'è stato un aumento dei modelli di riferimento femminili presenti soprattutto nei film per l'infanzia. Accanto ai personaggi femminili tradizionali, sono comparse figure forti, ribelli, anticonvenzionali e avventurose. Secondo Margherita Cardellini, esiste un rapporto di influenza tra questi modelli e le rappresentazioni che i bambini e le bambine hanno dell'identità di genere e della propria autostima.

Per quanto riguarda il risvolto professionale, l'indagine mostra un quadro più completo dei risultati rilevati in precedenza perché, anche se i dati quantitativi delineano una situazione in cui la figura femminile ricopre posizioni occupazionali qualificate, esse rimangono ancora legate a un'idea stereotipata (attrice, ballerina, cantante, presentatrice, maestra e professoressa sono le professioni più citate). Per quanto riguarda l'aspetto estetico è emerso che la donna con la pelle scura è considerata la più bella e l'uomo con la pelle scura il più brutto. Considerando separatamente le risposte dei bambini e delle bambine, si è rilevato che per i bambini è più bello l'uomo dalla pelle chiara mentre per le bambine la donna con la pelle scura<sup>216</sup>.

La domanda successiva ha sollevato molte discussioni e attivato luoghi comuni di genere, di identità sessuale e di orientamento sessuale. I bambini nell'88% e le bambine nell'87% dei casi hanno immaginato di essere un soggetto appartenente al proprio sesso biologico<sup>217</sup>. I pochi che hanno scelto il sesso diverso dal proprio sono stati oggetto di risate e prese in giro che hanno richiesto l'intervento della moderatrice per far presente

---

<sup>214</sup>Ivi, p. 82.

<sup>215</sup>*Ibidem*.

<sup>216</sup>Ivi, p. 85.

<sup>217</sup>Ivi, p. 86.

al gruppo l'importanza di rispettare le scelte degli altri. Questa fase ha permesso di attivare conversazioni e spiegazioni utili a stimolare nuove riflessioni. Durante la ricerca e le attività in gruppo, i bambini e le bambine hanno potuto discutere, esprimere opinioni sul significato di essere maschio/femmina o fare il maschio/la femmina. I risultati della ricerca hanno mostrato una buona capacità riflessiva degli alunni e delle alunne presenti sulle tematiche riguardanti il genere. Durante le conversazioni emergevano posizioni legate a stereotipi ma anche quelle connesse ai contro-stereotipi<sup>218</sup> ovvero a idee contro-corrente, lontane dai luoghi comuni, narrazioni diverse e possibili ma non per questo giuste o sbagliate. Di conseguenza, secondo la ricercatrice, si può dedurre che

«È proprio nel confine tra stereotipo e contro-stereotipo, [...] che separa questi due ambienti, che l'educazione di genere può trovare uno spazio, con l'obiettivo di sfumare sempre più la divisione tra le due opposizioni, permettendo di passeggiare su entrambi i fronti [...] senza per questo percepire stranezza, errore, imbarazzo e colpa. Si tratta di un impegno che prende forza dal presente e tende al futuro, contornato dalle difficoltà che oggi sembrano ostacolarne il percorso»<sup>219</sup>.

L'educazione, come ribadisce anche l'autrice di questa ricerca, può essere uno strumento potente per dimostrare che gli stereotipi non sono naturali ma limitano la libera espressione della propria personalità. Gli obiettivi educativi dovrebbero invece mirare a facilitare e accogliere i cambiamenti e ad aprire spazi di possibilità. Come precisa Cardellini, la finalità dell'educazione di genere non è quello di condurre obbligatoriamente verso i contro-stereotipi ma di liberare gli individui dagli automatismi che non consentono di esprimere completamente se stessi, i propri desideri e le preferenze ma indirizzano verso quelli che sono stati attribuiti in quanto maschi o femmine.

---

<sup>218</sup>Ivi, p. 94.

<sup>219</sup>Ibidem.

## 2.4 Il linguaggio e le immagini nei libri di testo e nella letteratura per l'infanzia

In Italia per lungo tempo sono stati svolti pochissimi studi e ricerche sul tema del sessismo nei libri per l'infanzia che invece risultano essere stati più numerosi in altri Paesi europei ed extraeuropei. Un articolo di Tilde Giani Gallino del 1973<sup>220</sup> poneva l'accento sulla questione e riportava una ricerca condotta su dieci libri di lettura della scuola elementare in cui risultava esserci un notevole squilibrio tra la presenza di personaggi maschili e femminili sia nei testi che nelle illustrazioni. Le poche figure femminili erano rappresentate in modo stereotipato con ruoli confinati nell'ambiente familiare mentre i maschi ricoprivano una pluralità di posizioni. Inoltre, il ruolo maschile sembrava trovare compiutezza e realizzazione in sé stesso mentre quello femminile spesso aveva bisogno del supporto maschile.

Nel 1986, su decisione della Commissione Nazionale per la realizzazione della Parità tra Uomo e Donna, venne pubblicato un testo a cura di Rosanna Pace<sup>221</sup> in cui si sottolineava che la scuola non doveva solo essere specchio della società ma anche anticipare proposte e cambiamenti innovativi. Di conseguenza, i testi scolastici avrebbero dovuto cambiare le impostazioni e i contenuti che ormai rappresentavano una visione stereotipata dei ruoli di genere. La ricerca condotta dall'autrice, che ha preso in esame libri di lettura e sussidiari, si divide in due parti: la prima presenta un sondaggio quantitativo, la seconda analizza i contenuti dei testi e delle immagini.

Per quanto riguarda l'indagine qualitativa sono emersi i seguenti dati:

I bambini sono rappresentati un numero significativamente maggiore di volte rispetto alle bambine con una presenza del 72% rispetto al 28% delle femmine. Questa tendenza si riscontra anche per gli uomini e le donne adulte seppure con un *gap* minore tra i due generi. I primi risultano essere il 65% mentre le seconde il 35%. Per quanto riguarda il tipo di ambienti, si evidenzia un dato interessante. Mentre i bambini sono presenti con una percentuale leggermente maggiore (56%) negli ambienti interni rispetto alle bambine (44%), man mano che si raggiunge l'età adulta, i dati rivelano un'inversione di

---

<sup>220</sup>Gallino T., *Stereotipi sessuali nei libri di testo*, in «Scuola e città», 1973.

<sup>221</sup>Pace R., *Immagini maschili e femminili nei testi delle elementari*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Roma, 1986, p. 9.

tendenza: gli uomini sono il 46% e le donne il 54%. La ricerca ha, inoltre, rilevato che negli ambienti esterni c'è una percentuale molto alta di bambini e uomini con una presenza dell'86% e dell'81% e poche figure femminili. Infatti, le bambine sono il 14% e le donne il 19%<sup>222</sup>.

- I ruoli rappresentati<sup>223</sup> sono:

i ruoli maschili marziali quindi soldato, generale guardia, carabiniere, vigile;

i ruoli adulti maschili con qualifica inferiore sono pastore cacciatore, pescatore, contadino, giardiniere, autista, marinaio, spazzino, portiere, giornalista, meccanico, segretario, usciere, falegname, macellaio, cuoco, banditore, oste, operaio, commerciante, muratore, ombrellaio, barbiere;

lavori maschili con qualifica "superiore" ovvero ministro, onorevole, medico, padrone, sindaco, avvocato, medico, capostazione, direttore, giudice, dirigente, assessore;

altri lavori maschili sono: poeta, principe, santo, banchiere, ciclista, papa, presentatore, uomo illustre, re, mago, paggio, buffone, folletto, gigante, personaggio di fiaba, Gesù, Dio;

lavori "extradomestici" femminili sono: portiera, bidella, cuoca, lavandaia, bambinaia, cameriera, parrucchiera, fruttivendola, infermiera, contadine, scrittrice, dottoressa, segretaria;

altre attività femminili: fata, befana, madonna, dea, regina<sup>224</sup>;

I dati rilevati quindi dimostrano che nei testi i maschi adulti e bambini complessivamente sono presenti un maggior numero di volte rispetto alle femmine e

---

<sup>222</sup>Biemmi I., *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle scuole elementari*, Torino, Rosenberg & Seller, 2017, pp. 54-56.

<sup>223</sup>*Ibidem*.

<sup>224</sup>*Ibidem*.

sono proiettati verso attività esterne all'ambiente familiare che conferiscono autonomia, indipendenza e valorizzazione di sé. Le femmine, invece, sono relegate principalmente nella dimensione familiare in rapporti affettivi e nel lavoro domestico che non consente lo sviluppo della socialità e dell'autonomia. Quando svolgono un lavoro esterno, questo è simile al ruolo attribuito in famiglia. Non ricopre mai posizioni di prestigio ma attività ripetitive, non qualificate e poco remunerate. Queste figure presenti nei libri per l'infanzia e utilizzate in ambito educativo conferiscono modelli attraverso i quali i bambini imparano che le attese della società nei loro riguardi cambiano in relazione al genere a cui appartengono.

La ricercatrice prosegue con una valutazione qualitativa dei contenuti emersi nei testi e nelle immagini concentrandosi su tre aspetti: la struttura dei testi, le immagini della famiglia, gli uomini e le donne nel mondo del lavoro. Per quanto riguarda il primo aspetto l'autrice riporta

«un'impostazione grafica e contenutistica "indifferente" rispetto a quanto è accaduto nel mondo, almeno negli ultimi vent'anni. Si tratta, infatti, di testi completamente avulsi dalla realtà attuale»<sup>225</sup>.

Evidenzia, inoltre, una mancanza di diversità nei modelli presentati che risultano molto semplificati e non raffigurano in modo realistico la complessità della società. Anche la scelta di brani e racconti segue un criterio standardizzato senza la cura di ricercare e proporre modelli femminili e maschili più differenziati che pur sono presenti nella letteratura nazionale e internazionale. L'aspetto negativo è proprio la struttura omogenea dei testi che facilita la trasmissione dei luoghi comuni sui generi. Nei libri esaminati si nota che gli stereotipi dei ruoli non riguardano solo le professioni ma anche i comportamenti, le scelte di vita e il carattere dei personaggi. L'autrice dà alcuni suggerimenti per riequilibrare le disparità. Per esempio, sarebbe importante prevedere personaggi femminili con ruoli diversi: la mamma casalinga ma anche la mamma che lavora fuori casa impegnata in varie attività anche prestigiose e di responsabilità, la donna timida remissiva ma anche quella aggressiva e intraprendente; ugualmente figure maschili con caratteristiche più eterogenee come l'uomo deciso ma anche l'uomo

---

<sup>225</sup>ivi, pp. 56-57.

insicuro. L'obiettivo non è quello di un repentino ribaltamento dei ruoli ma di proporre libri di testo con una varietà di modelli possibili per fornire una visione più ampia ai bambini e alle bambine. Secondo Rosanna Pace<sup>226</sup> nella società contemporanea, e quindi nei testi scolastici, c'è un concetto di "natura" rigido e immobile al quale ci si deve adeguare passivamente. Questo influenza e giustifica le asimmetrie tra i sessi e fa presupporre che esse siano dovute a caratteristiche biologiche innate e immutabili. La pedagogista Irene Biemmi critica l'idea suggerita dall'autrice di "sfidare la natura" e afferma che non c'è necessità di atti eroici ma piuttosto «basta cambiare prospettiva e mettere al centro del discorso la cultura anziché la natura»<sup>227</sup>. L'educazione, invece, assume un ruolo molto importante per formare bambine e bambini se non trasmette preconcetti di genere ma offre loro un ventaglio di possibilità per scegliere e progettare il futuro. Come ho già accennato, dall'analisi dei testi emerge che nell'ambiente familiari mancano dinamismo e varietà di figure mentre sono presenti solo mamme e papà in situazioni e caratteristiche di personalità tradizionali. Per quanto riguarda il campo lavorativo, si ripresentano gli stereotipi già visti negli altri ambiti: mancanza di realismo con attività del passato quasi inesistenti nella realtà e con ruoli della donna prevalentemente domestici. A conclusione della sua ricerca, l'autrice suggerisce di superare l'immobilismo che traspare dai libri di testo per offrire un'immagine più realistica e una più ampia varietà di situazioni, esempi per spingere i giovani a cambiare e a trasformare i ruoli. Ciò che risulta evidente, inoltre, è la coincidenza tra i risultati di questa ricerca e quella di Gallino svolta dieci anni prima come se il mondo dell'editoria e della scuola non avessero registrato i cambiamenti intercorsi, nel frattempo, nella cultura di genere.

#### **2.4.1 Il Progetto Polite**

Polite è un progetto europeo nato con lo scopo di autoregolamentare l'editoria scolastica e culturale<sup>228</sup>. La finalità è quella di permettere la riflessione che porti a un ripensamento dei libri di testo in modo che le persone vengano rappresentate senza

---

<sup>226</sup>Ivi, p. 59.

<sup>227</sup>Ibidem.

<sup>228</sup>Ivi, p. 68.

discriminazioni di sesso<sup>229</sup>. La scuola è considerata il luogo ideale per favorire il cambiamento pertanto è fondamentale fornirle gli strumenti necessari. Per questo motivo, è stato elaborato un «Codice di autoregolamentazione degli editori»<sup>230</sup> adottato dall'AIE (Associazione Italiana Editori) come primo supporto orientativo per la stesura dei libri di testo. Il progetto era previsto dal Quarto Programma d'Azione europeo (1996-2000) finalizzato a promuovere iniziative e politiche che valorizzassero e sostenessero con la stessa forza la cultura e le diversità di genere. È un progetto di rete che ha coinvolto istituzioni italiane e straniere spagnole e portoghesi. Inizialmente è stata fatta una ricognizione delle buone prassi già esistenti nei vari Paesi europei che ha esplorato le seguenti aree: il sistema scolastico, i *curricula* di studi, l'andamento delle iniziative sulle pari opportunità in ambito scolastico e gli orientamenti istituzionali riguardanti i libri di testo. Per quanto riguarda la prima area si sono rilevati molti elementi comuni tra i Paesi come, ad esempio, il diritto all'istruzione per tutti e l'obbligo scolastico esteso mediamente per dieci anni. Per quanto riguarda i *curricula*, nella maggioranza dei Paesi esistono forme di approccio al tema delle pari opportunità di genere. La Norvegia e i Paesi Bassi hanno inserito il punto di vista di genere nelle varie materie scolastiche e quindi anche un rimodellamento degli aspetti epistemologici. L'entrata in vigore nelle varie nazioni del concetto delle pari opportunità è stata preceduta e favorita dall'adesione alla normativa internazionale e comunitaria riferita alle pari possibilità di accesso all'istruzione, all'eliminazione degli stereotipi di genere, alla formazione e qualificazione professionale delle ragazze e delle donne. Nel corso degli anni si è cercato di diffondere la cultura delle pari opportunità in tutto il sistema scolastico. L'ultima area ha riguardato le strategie per correggere i libri di testo tenendo conto delle questioni relative al genere che, col tempo, oltre all'analisi critica, ha fornito anche linee guida per modificarli. Le modalità di analisi dei testi condivise a livello europeo hanno preso in considerazione i testi, il linguaggio e le illustrazioni. Le immagini e i testi sono stati valutati sia con criteri quantitativi che qualitativi. In riferimento al primo criterio, si è considerato quante volte comparivano personaggi maschili, quante quelli femminili, in

---

<sup>229</sup>*Ibidem.*

<sup>230</sup>AIE (Associazione Italiana Editori), Presidenza del Consiglio dei ministri. Dipartimento delle pari opportunità, CISEM, Poliedra, Federaciòn de Gremios de Editores de Espana, Commissao par a Igualdade e para os direitos das mulheres del Portogallo, *Codice di Autoregolamentazione Polite. Pari opportunità nei libri di testo*, 1999, in: <https://www.aie.it/Portals/38/Allegati/CodicePolite.pdf>; (ultima consultazione del 26/11/2019).

quale ambiente e con quale ruolo. I dati ricavati sono stati riportati in griglie predisposte. L'analisi qualitativa considerava i tratti di genere presenti nelle immagini e nei testi in riferimento all'attività lavorativa, alla vita quotidiana e alla società. I vari ambiti sono stati indagati attraverso alcune domande-guida per far emergere la posizione occupata e il valore attribuito al genere femminile e maschile. Il quadro emerso è risultato abbastanza sconcertante perché ha riproposto esiti simili a quelli visti nella ricerca di Rosanna Pace. Il sessismo linguistico è presente nei libri di testo esaminati in varie forme: l'uso pervasivo del maschile, l'uomo assunto come soggetto referente, differente trattamento dei due sessi con squalifica delle donne e dei loro comportamenti e uso di aggettivi che rafforzano gli stereotipi.

Dopo l'analisi critica dei libri di testo, ogni Paese dell'Unione europea ha stilato linee guida per case editrici, autrici e autori di libri per l'infanzia con lo scopo di abbattere le visioni stereotipate emerse e di rappresentare in modo paritario i generi.

Il progetto *Polite* si è sviluppato in Italia nel 1998 ed è stato riproposto in altre due edizioni con il supporto della Commissione europea. Oltre alla ricerca che ho esposto, ha prodotto il codice di autoregolamentazione e due *Vademecum* con indicazioni curriculari per rivedere le varie discipline scolastiche in ottica di genere. Il progetto ha avuto anche il merito di non assumere una linea polemica e colpevolizzante tra i soggetti coinvolti ma di puntualizzare che il tema riguarda tutti anche per le sue implicazioni culturali, sociologiche ed antropologiche. Pertanto, ognuno deve fare la sua parte per ciò che gli compete. Il codice non ha una funzione normativa ma lascia la libertà a editori, scrittori e scrittrici di pensare e redigere nuovi testi più adeguati.

La prima parte del Codice presenta il contesto socioculturale in cui verrà introdotto. Nel documento viene fatto cenno alla Direttiva ministeriale denominata «Azioni volte a promuovere l'attribuzione di poteri e responsabilità alle donne, a riconoscere e garantire libertà di scelte e qualità sociale a donne e uomini»<sup>231</sup>. Essa pone, tra gli obiettivi del Governo italiano, incoraggiare una cultura che abbia «rispetto delle differenze di genere»<sup>232</sup> anche tramite l'aggiornamento della didattica.

---

<sup>231</sup>Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri, 27 marzo 1997. G.U. del 21 maggio 1997, n. 116.

<sup>232</sup>*lvi*, art. 4 comma 3.

Nella seconda parte, intitolata «Il libro di testo in Italia»<sup>233</sup>, si pone l'accento sull'autonomia dei docenti nella scelta dei materiali didattici e si evidenzia la complessità degli interventi indicati dal Codice che tratta temi sensibili invitando a considerare le diverse sensibilità sociali e culturali. Gli aderenti al Codice Polite si impegnano a conformarsi alle norme in esso contenute e, in caso di inadempienza, oltre a quanto stabilito dal Codice Civile sulla concorrenza sleale, l'AIE valuterà le eventuali azioni da intraprendere oltre a darne comunicazione pubblica.

Le Regole di comportamento<sup>234</sup> elencano tre compiti ai quali le case editrici devono conformarsi:

- impegnarsi a sorvegliare affinché i testi che propongono siano attenti al rispetto delle identità di genere e delle pari opportunità;
- nell'ambito dell'impostazione culturale e scientifica dei testi accerteranno l'idoneità degli stessi in relazione agli obiettivi del progetto considerando anche l'età e la sensibilità di coloro a cui sono rivolti;
- verificheranno che i contenuti dei testi siano impostati in modo da facilitare la consapevolezza dell'evoluzione delle conoscenze anche grazie all'impegno e alle ricerche scientifiche di uomini e donne;

Un documento accompagnatorio del Codice indica alcune strategie per la stesura di testi rispettosi alle identità di genere: «evitare il sessismo e gli stereotipi sessisti, fornire rappresentazioni equilibrate delle differenze, promuovere la formazione a una cultura della differenza di genere, ripensare il linguaggio»<sup>235</sup> che non deve essere sessista e includere le diversità di genere, «aggiornare e adeguare la scelta delle illustrazioni»<sup>236</sup> che devono rappresentare in modo equilibrato uomini e donne sia individualmente nella vita privata che nell'ambito professionale.

#### **2.4.2 Una ricerca sperimentale sui libri di lettura nella Scuola Primaria**

La pedagoga Irene Biemmi, dopo aver preso in considerazione la scarsa letteratura pubblicata in Italia sul sessismo nei libri per bambini e ragazzi prima del progetto Polite,

---

<sup>233</sup>AIE, *Codice di Autoregolamentazione Polite. Pari opportunità nei libri di testo*, cit., p. 2.

<sup>234</sup>*Ivi*, p. 4.

<sup>235</sup>Biemmi I., *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle scuole elementari*, cit., pp. 81-82.

<sup>236</sup>*Ibidem*.

ha deciso di svolgere uno studio sperimentale su questo tema. Il punto di partenza è stato il lavoro di Alma Sabatini della quale condivide le teorie ritenendo che la discriminazione linguistica si presenti spesso come «una questione sostanziale e non solo formale»<sup>237</sup>. La posizione interpretativa dell'autrice concorda per molti aspetti con quella espressa da Giulio Lepschy. Infatti, anche lei ritiene che la discriminazione linguistica sia una componente, per non dire una conseguenza, di una discriminazione che è, prima di tutto, sociale e culturale.

La ricerca di Biemmi, dunque, ha voluto indagare l'immaginario e i significati culturali riferiti al genere femminile e maschile<sup>238</sup> che si sviluppano nella società e si riflettono nei libri di testo scolastici. Ha preso spunto dalla ricerca condotta da Rossana Pace anni prima e da quelle svolte nell'ambito del progetto Polite. Gli strumenti utilizzati da Biemmi sono stati l'analisi quantitativa e qualitativa. Il campione preso in esame è costituito dai «libri di lettura per la classe quarta della scuola Primaria»<sup>239</sup> pubblicati tra il 2000 e il 2002 dalle seguenti «case editrici operanti nel settore scolastico: De Agostini, Giunti, La Scuola, Nicola Milano, Fabbri, Raffaello, Piemme, Elmedi, Capitello, Piccoli»<sup>240</sup>.

L'analisi quantitativa ha esaminato la frequenza dei personaggi femminili e maschili nelle storie, i contesti in cui questi sono collocati in riferimento al binomio spazio aperto/spazio chiuso e i termini utilizzati per definire donne e uomini. L'analisi qualitativa ha indagato le caratteristiche psicologiche, i ruoli e gli stereotipi culturali attribuiti alle donne e agli uomini.

#### *L'analisi quantitativa*<sup>241</sup>

Per registrare i dati dell'analisi quantitativa, Biemmi ha costruito una tabella in cui ha riportato i dati di analisi del testo scritto e delle immagini in riferimento ai personaggi, al luogo e al periodo di svolgimento della storia.

Individuati i protagonisti e gli altri personaggi, per ognuno sono state selezionate alcune informazioni: «genere, età, nome proprio, ruolo professionale, ruolo parentale,

---

<sup>237</sup>Ivi, p. 85.

<sup>238</sup>Ivi, p. 86.

<sup>239</sup>Ivi, p. 87.

<sup>240</sup>Ibidem.

<sup>241</sup>Ivi, p. 89.

appellativi di genere, altri appellativi, attributi fisici, altri attributi, diminutivi e vezzeggiativi, attività preferite»<sup>242</sup>. Per quanto riguarda il genere sono state considerate alcune modalità con cui esso può manifestarsi nei testi: «genere non specificato, maschio, femmina, gruppo, maschile, gruppo femminile, gruppo misto, animale sessuato o altro essere fantastico maschile, animale sessuato o altro essere fantastico femminile»<sup>243</sup>. Sono state poi esaminate altre variabili come: l'età in relazione al genere, il nome proprio in quanto in alcune ricerche è emerso che le donne vengono spesso definite solo con il nome riferito al legame parentale (moglie, mamma, nonna, sorella, ecc.), il ruolo professionale che assume un'importanza notevole ai fini della ricerca, il ruolo genitoriale, gli appellativi di genere e altri appellativi. L'ambientazione è stata classificata in: spazio non identificato o non inerente, spazio chiuso, spazio aperto e spazio variabile. Il tempo è stato suddiviso in: tempo non specificato o non inerente, tempo presente, passato e futuro. È stato esaminato l'uso di diminutivi e vezzeggiativi e infine le attività preferite dai bambini e dalle bambine: sport, giochi e altre. Sono state analizzate anche le immagini presenti nei libri perché esse catturano l'attenzione dei bambini e delle bambine e influiscono sull'interpretazione del testo scritto ma forniscono anche informazioni che prescindono da esso. Gli aspetti presi in considerazione sono quasi tutti quelli già previsti per i testi scritti ed elencati precedentemente a cui sono stati aggiunti altri elementi d'indagine come: gli stereotipi presenti nell'immagine, la coerenza e l'incoerenza tra immagine e testo.

#### *Risultati della ricerca quantitativa sui testi e sulle immagini*

I risultati confermano quanto già rilevato in precedenti ricerche: prevale un atteggiamento di oscuramento delle bambine e delle donne a cui viene dedicato meno spazio e attribuiti ruoli meno prestigiosi. In tutti i libri esaminati, come si evince dalla tabella (Tab. 1) le figure maschili prevalgono numericamente su quelle femminili.

---

<sup>242</sup>Ivi, p. 90.

<sup>243</sup>Ivi, p. 91.

Tab. 1 Genere del protagonista per casa editrice<sup>244</sup>

	Maschio	Femmina	Gruppo misto	Genere non identificato
Capitello	66,6%	29,2%	4,2%	-
De Agostini	48,9%	46,7%	4,4%	-
Elmedi	51,6%	45,2%	3,2%	-
Piccoli	60,0%	40,0%	-	-
Giunti	63,9%	30,5%	2,8%	2,8%
Nicola Milano	60,0%	36,0%	2,0%	2,0%
La Scuola	64,7%	32,4%	2,9%	-
Fabbri	46,5%	44,2%	7,0%	2,3%
Raffaello	74,2%	22,6%	3,2%	-
Piemme	63,6%	36,4%	-	-

In relazione all'età, i protagonisti sono in maggioranza bambini e bambine mentre gli altri personaggi sono per la maggior parte adulti. La differenza numerica tra i due generi si riscontra di più tra gli adulti rappresentati che tra i bambini. Per quanto riguarda il nome proprio non si rilevano differenze significative.

In riferimento ai ruoli professionali, i risultati sono in linea con le ricerche di Pace e del Progetto Polite: ai protagonisti maschili sono attribuiti intorno alle ottanta diverse tipologie di professioni di ogni tipo mentre alle protagoniste femminili circa ventitré professioni tra le quali la più frequente è "la maestra"<sup>245</sup>.

Questo conferma la persistenza delle asimmetrie di genere nell'ambito lavorativo che non si riferiscono solo a un dato quantitativo ma anche qualitativo attraverso il conferimento di un diverso valore sociale alle attività svolte dai maschi e dalle femmine. Molte possibilità di scelta gratificanti per i maschi, minori le possibilità per le bambine sia numericamente che dal punto di vista della gratificazione personale. Anche in questa ricerca emerge che gli uomini sono più spesso definiti in base al loro ruolo professionale mentre le donne vengono nominate in base alle loro relazioni parentali.

Per quanto riguarda gli aggettivi utilizzati per qualificare le persone, si conferma la tesi di Alma Sabatini perché vi sono diversità tra aggettivi riferiti ai maschi e alle femmine: per i primi vengono usati termini più positivi che per le seconde.

<sup>244</sup>ivi, p. 103.

<sup>245</sup>ivi, p. 110.

Gli aggettivi rivolti ai maschi sono:

«curioso, coraggioso, serio, orgoglioso, onesto, ambizioso, minaccioso, pensieroso, concentrato, brutto, avventuroso, autoritario, furioso, generoso, fiero, duro, egoista, iroso, virtuoso, tronfio, saggio, deciso, audace, libero, imprudente»<sup>246</sup>.

La figura femminile, invece, viene definita:

«antipatica, pettegola, invidiosa, vanitosa, smorfiosa, civetta, altezzosa, affettuosa, apprensiva, angosciata, mortificata, premurosa, paziente, buona, tenera, vergognosa, silenziosa, servizievole, comprensiva, docile, deliziosa, delicata, disperata, ipersensibile, dolce, innocente»<sup>247</sup>.

Pochi aggettivi qualificativi vengono utilizzati per descrivere entrambi i sessi. Non si rilevano differenze significative nell'uso di diminutivi e vezzeggiativi per maschi e femmine mentre vengono impiegati per descrivere ambienti e oggetti quando la protagonista è di sesso femminile.

Riguardo ai giochi preferiti dai personaggi presenti nei racconti, i maschi amano giocare con il robot, il computer, il raggio spaziale, il carro armato telecomandato, a carte e con gli scacchi mentre le bambine con le tradizionali bambole, gli scacchi e la dama. Per quanto concerne le attività sportive, sia i maschi che le femmine praticano pallacanestro e nuoto. I maschi anche il calcio e l'*hockey* sul ghiaccio, mentre le femmine anche sci e pattinaggio<sup>248</sup>.

Le attività preferite dei bambini sono: guardare la tv, leggere libri di avventure, fiabe e fumetti, inventare storie, cantare, disegnare, ascoltare musica, andare in bicicletta e a cavallo, fare scherzi. Alcune bambine preferiscono ancora i tradizionali lavori domestici mentre altre amano recitare e fare esperimenti scientifici. Si può quindi affermare che, mentre alcune bambine vengono descritte secondo gli stereotipi tradizionali, altre esprimono interessi nuovi per il loro genere che mostrano timidi segnali di cambiamento.

---

<sup>246</sup>Ivi, p. 114.

<sup>247</sup>Ivi, p. 115.

<sup>248</sup>Ivi, p. 116-117.

Nell'esaminare gli ambienti delle storie, sono state considerate quattro modalità: spazio chiuso, aperto, variabile e indefinito. I dati mostrano che i maschi sono più numerosi delle femmine sia nei luoghi aperti sia in quelli chiusi. Da un'analisi più approfondita si evince che la situazione è abbastanza bilanciata tra bambini e bambine mentre risulta molto sbilanciata tra uomini e donne. Queste ultime, infatti, sono in larga parte collocate in spazi chiusi evidenziando una maggiore presenza di stereotipi. Un altro dato rilevato è l'ampia varietà di ambienti in cui si muovono i maschi rispetto a quelli in cui sono collocate le femmine.

La ricerca quantitativa sulle fotografie e le immagini ha mostrato che esse svolgono una funzione di rinforzo a quanto scritto nei racconti, colgono gli aspetti stereotipati e sminuiscono i contenuti innovativi. In questo modo, a volte, le immagini risultano essere più sessiste del testo che illustrano. Il genere femminile più di quello maschile viene frequentemente rappresentato con luoghi comuni. Nella valutazione finale la ricercatrice afferma che:

«Nel complesso, le case editrici dimostrano uno scarso impegno nell'affrontare il tema della parità dei generi. Gran parte di loro non riesce neppure a risolvere il problema più banale: equilibrare numericamente i protagonisti dei due sessi»<sup>249</sup>.

### *L'analisi qualitativa*

L'analisi qualitativa si è svolta considerando gli stereotipi sessisti e i modelli anticonvenzionali o paritari presenti nelle storie con un'analisi critica delle funzioni che essi svolgono. Per fare questo sono stati valutati tutti i contenuti dei testi.

Gli stereotipi sessisti considerati sono di due tipi: quelli relativi alle caratteristiche psicologiche, caratteriali e comportamentali differenti a seconda del genere e quelli riferiti alla divisione rigida dei ruoli in ambito sociale, professionale e familiare. I modelli proposti sono stati considerati "anticonvenzionali/antistereotipo" quando non è stata riscontrata discriminazione nella descrizione dei due sessi.

In seguito, è stata data importanza a come lo stereotipo o l'antistereotipo si presentava e se venivano forniti gli strumenti per criticarlo. Infatti, iniziando dallo

---

<sup>249</sup>ivi, p. 138.

stereotipo possiamo dire che «può essere: accettato passivamente come se fosse normale e imm modificabile, approvato come se fosse positivo oppure criticato»<sup>250</sup>.

Facendo una valutazione comparata dei tre casi esposti, l'autrice ha costruito lo «strumento per l'analisi qualitativa che ha definito "scala di sessismo"»<sup>251</sup> (Tab. 2 e 3)<sup>252</sup>.

«*sessismo forte*: quando lo stereotipo è accettato passivamente;

*sessismo*: se lo stereotipo viene approvato;

*antisessismo*: lo stereotipo viene criticato»<sup>253</sup>.

Proseguendo nello stesso modo ha preso in considerazione l'antistereotipo come modello anticonvenzionale o paritario che può essere: approvato, accettato passivamente, criticato o ridicolizzato<sup>254</sup>. Anche in questo caso ha usato una scala di sessismo per l'antistereotipo (Tab. 4 e 5)<sup>255</sup>. Il modello non convenzionale può essere:

«*neutro (paritario)*: l'antistereotipo di genere viene accettato acriticamente (la parità tra i generi è data per scontata);

*anticonvenzionale positivo (o paritario positivo)*: l'antistereotipo di genere è approvato;

*anticonvenzionale negativo (o antiparitario)*: l'antistereotipo di genere è criticato»<sup>256</sup>.

Sulla base degli elementi definiti fino a ora, dall'unione delle due scale scritte prima, è stata definita la scala di sessismo completa costituita da sei definizioni (cfr. Tab. 6)<sup>257</sup>:

«1- Stereotipo accettato: (*sessismo forte*);

2- Stereotipo approvato (*sessismo*);

---

<sup>250</sup> *Ivi*, p. 141.

<sup>251</sup> *Ivi*, p. 142.

<sup>252</sup> Cfr. Appendice pp. 188-190.

<sup>253</sup> I. Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle scuole elementari*, cit., p. 142.

<sup>254</sup> *Ibidem*.

<sup>255</sup> Cfr. Appendice pp. 190-191.

<sup>256</sup> I. Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle scuole elementari*, cit., p. 142.

<sup>257</sup> Cfr. Appendice p. 192.

- 3- Antistereotipo criticato (*anticonvenzionale negativo o antiparitario*);
- 4- Stereotipo criticato (*antisessismo*);
- 5- Antistereotipo approvato (*anticonvenzionale positivo*);
- 6- Antistereotipo accettato (*modello neutro o paritario*)»<sup>258</sup>.

Per svolgere l'analisi qualitativa è stato analizzato il riassunto di ogni racconto in base a tre dimensioni: l'individuazione di stereotipi ed antistereotipi, l'analisi della loro funzione e il giudizio di sessismo<sup>259</sup>. Nel caso di situazioni in cui fossero presenti nello stesso racconto più stereotipi, antistereotipi oppure entrambi si è proceduto considerando:

i *giudizi concordanti* quando gli stereotipi presenti nel testo hanno la stessa funzione;  
 i *giudizi discordanti* se c'è la presenza di stereotipi con funzioni diverse che conducono a giudizi contrastanti;  
 i *giudizi concordanti* si hanno nel caso di stereotipi o antistereotipi con funzioni contrastanti che portano a un diverso giudizio di sessismo<sup>260</sup>.

Per semplificare la lettura dei dati sono state preparate alcune tabelle, che ho riportato in Appendice <sup>261</sup>, dalle quali si può dedurre che, come in passato, la figura femminile viene rappresentata in modo discriminante rispetto a quella maschile la quale assume la funzione di parametro principale. Vengono proposti pochissimi modelli innovativi sia per i maschi che per le femmine, bambini e adulti. Nei testi analizzati non è stata riscontrata reciprocità nel cambiamento in quanto è presente qualche tentativo di avvicinare i ruoli femminili a quelli maschili ma non il contrario. Emergono, inoltre, evidenti differenze tra le varie case editrici nel tenere conto della quantità di protagonisti maschili e femminili e anche sensibilità diverse rispetto alle tematiche di genere.

L'autrice ha realizzato questa ricerca sperimentale con la finalità di indagare criticamente il genere maschile e femminile nei testi scolastici. È emersa l'evidenza che, in Italia, le tematiche riguardanti le differenze di genere e le pari opportunità non sono ancora state adeguatamente interiorizzate. Oltretutto si nota la presenza di un

---

<sup>258</sup>Ivi, pp. 143-144.

<sup>259</sup>Ibidem.

<sup>260</sup>Ivi, p. 145.

<sup>261</sup>Cfr. Appendice, pp. 190-194.

fraintendimento che è quello di spingere bambine e donne verso il modello maschile mentre non accade il contrario.

Intanto nella società si sta diffondendo un concetto più complesso che consiste nel riconoscere e valorizzare entrambi i generi rispettando le loro differenze e offrendo pari opportunità. È per questo che Biemmi auspica che si arrivi all'interscambiabilità dei ruoli e che i testi scolastici rappresentino femmine e maschi che collaborano sia in ambito familiare che lavorativo. Suggerisce ai produttori dei futuri testi di presentare personaggi rappresentativi, sia adulti che bambini, in grado di fungere da modelli positivi, portatori di pari dignità e in grado di evitare la divisione rigida dei ruoli al di là dei tradizionali luoghi comuni.

A partire dal lavoro di ricerca sopra esposto, tra il 2008 e il 2014, Irene Scierri ha condotto la stessa indagine<sup>262</sup> per verificare l'esistenza di dissimmetrie nella rappresentazione dei generi nei libri di lettura della scuola primaria a quattordici anni dalla pubblicazione del progetto Polite. Intanto, nel corso del tempo si è sviluppata una maggiore consapevolezza, a livello nazionale e internazionale, sull'importanza degli strumenti didattici e in particolare dell'editoria scolastica nel lavoro di prevenzione delle disuguaglianze e della violenza di genere.

La ricercatrice ha analizzato gli stessi testi delle case editrici scelti per l'indagine condotta dal 1998 al 2002 rinnovati nelle edizioni 2008-10 e 2014, aggiungendo quelli degli editori Immedia, Ardea, Tredici, Mondadori e Del Borgo. Sono stati considerati 1084 brani: 561 di dodici editori del primo periodo e 523 per le edizioni del 2014. I dati sono stati valutati separatamente e poi confrontati<sup>263</sup>. Le domande dell'indagine erano: i libri adottati sono sessisti? Presentano un'immagine non paritaria e stereotipata dei due generi?<sup>264</sup>.

Anche in questo caso come per la ricerca di Irene Biemmi, sono stati considerati: lo spazio concesso ai due generi come attori protagonisti e il modo con cui sono rappresentati. Per quanto riguarda lo spazio assegnato, risultano presenti dieci protagoniste femminili e quindici protagonisti maschili nelle edizioni 2008-2010, 19 in

---

<sup>262</sup>Scierri I., *Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria*, in «AG About gender. International journal of gender studies», vol. 6, n. 12, 2017, pp. 15-44. In: <DOI: 10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.438> (ultima consultazione del 28/11/2019).

<sup>263</sup>Ivi, p. 21.

<sup>264</sup>Ivi, p. 20.

quelle del 2014. Non c'è dunque parità nei due sessi per quanto riguarda lo spazio assegnato con poche possibilità di identificazione per le bambine. Si riscontrano disparità anche nel modo con cui i generi vengono presentati con la presenza dei classici stereotipi: il genere maschile è più avventuroso e si muove maggiormente in spazi aperti rispetto alle femmine. Non esistono testi in cui si faccia riferimento a figure femminili importanti del passato e del presente. Anche il mondo del lavoro è rimasto fermo alla struttura tradizionale attribuendo al mondo maschile una professionalità che non viene riconosciuta alle donne. Anche questo aspetto limita l'immaginario delle lettrici. Si conferma il luogo comune della bellezza e delle caratteristiche fisiche per la donna che preludono alla diffusione di una concezione simbolica del suo ruolo in molti altri campi<sup>265</sup>.

Da un confronto dei dati più recenti con quelli emersi dalla ricerca di Biemmi svolti intorno al Duemila, è chiaro che non vi sono stati significativi cambiamenti. Nonostante l'adesione di molti editori al progetto Polite, non ci sono state azioni concrete e consapevoli finalizzate a una rappresentazione paritaria dei generi. In questo modo, i testi non fungono, nel complesso, da valido supporto all'attività educativo-didattica «[...] affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta»<sup>266</sup> come suggerito nelle indicazioni nazionali per il curricolo.

In ambito educativo, dunque, diventa necessario operare una decostruzione delle strutture in cui sono confinati i generi e gli stereotipi che influenzano sia gli individui che le relazioni. Questo allo scopo di formare persone davvero libere, valorizzare le differenze e promuovere il rispetto reciproco. Da qualche anno, alcune associazioni hanno avviato iniziative editoriali in tal senso e ormai esiste una bibliografia di letture per l'infanzia che potrebbero essere validamente inserite nei libri di testo. Tuttavia, anche le case editrici che hanno aderito a Polite, spesso ripropongono per varie edizioni i brani tradizionali da cui emerge una mancanza di formazione e sensibilità oltre a possibili spinte sociali conservatrici. Probabilmente è necessaria una specifica disposizione normativa sulla spinta del «Piano d'azione straordinario contro la violenza

---

<sup>265</sup>ivi, p. 39.

<sup>266</sup>MIUR, D.M del 16 novembre 2012 n. 254, in materia di "Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009 n. 89", p. 6.

sessuale e di genere»<sup>267</sup> in cui si afferma la necessità di avviare «[...] un'apposita riflessione sull'uso del linguaggio nei libri di testo e sui suoi possibili stereotipi discriminatori che ne possono derivare»<sup>268</sup>.

### 2.4.3 Leggere senza stereotipi

L'associazione culturale S.CO.S.S.E. (Soluzioni Comunicative Studi Servizi Educativi), è nata nel 2011 a Roma per iniziativa di un gruppo di donne con formazioni diverse ma con l'obiettivo comune di impegnarsi attivamente per il riconoscimento delle differenze, l'inclusione e la promozione di una cultura libera per tutte e tutti<sup>269</sup>. Nel 2012, l'associazione ha avviato il progetto "Leggere senza stereotipi" con l'intento di creare e gestire un osservatorio sui libri di qualità per l'infanzia disponibili sul mercato, selezionare di volta in volta la bibliografia e costruire un catalogo con prodotti editoriali accuratamente selezionati. Attualmente è presente un catalogo *online* e un motore di ricerca che tutti possono usare per cercare il testo adeguato in base ai propri interessi utilizzando alcuni indicatori non vincolanti: nome e cognome dell'autore, testo/illustrazioni, titolo, casa editrice, parola chiave scelta tra una lista predefinita o a ricerca libera<sup>270</sup>. Questa biblioteca viene aggiornata continuamente con testi di letteratura per l'infanzia nazionali e internazionali di cui sono riportate brevi schede con notizie bibliografiche e una sintesi dei contenuti. I componenti dell'associazione, in seguito agli spunti tratti da ricerche accademiche, professionali e dall'attività di formazione svolta con educatori, insegnanti e genitori, hanno realizzato una guida che offre numerose indicazioni operative sulla scelta e l'uso dei testi per l'infanzia in un'ottica rispettosa di tutte le differenze. Nell'ambito del progetto si è data particolare importanza all'analisi degli albi illustrati in quanto sono strumenti utili per la mediazione culturale nel periodo dell'infanzia. Sono stati selezionati quelli che proponevano modelli positivi e strategie di decostruzione degli stereotipi. Dalla ricerca è emersa la presenza di una varietà di testi già presenti nelle biblioteche comunali o civiche che possono essere utilizzati sia come fonti immediate di lettura sia come base per la strutturazione

---

<sup>267</sup>D.P.C. M. 7 luglio 2015, n. 1861.

<sup>268</sup>*Ivi*, p. 30.

<sup>269</sup>In: <<http://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/>> ;(ultima consultazione del 30/11/2019).

<sup>270</sup>*Ibidem*.

di percorsi più complessi con i bambini e le bambine da zero ai dodici anni. Anche libri a tema ma non solo, da usare con l'obiettivo di «[...] raccontare l'essere maschi e l'essere femmine, i ruoli, i modelli familiari, la rappresentazione di particolari tipologie di persone e situazioni attraverso modelli positivi, proponendo originali sradicamenti dei canoni e dei conformismi, prendendo in considerazione nuovi e sempre differenti punti di vista»<sup>271</sup>.

Una prima parte di proposte operative riguarda la rappresentazione della differenza sessuale<sup>272</sup> per sostenere la libera conoscenza ed espressione di sé, del rapporto con gli altri, dei propri gusti e preferenze non vincolati dai condizionamenti e pregiudizi degli adulti compresi gli educatori e le educatrici. Questo è il frutto di un complesso lavoro di autoriflessione a cui ha partecipato l'intero *team* educante anche sottoponendosi a registrazioni filmate e a osservazioni incrociate.

Alla lettura animata dei testi sono seguite altre attività a partire dalla realizzazione di sagome umane, l'uso di specchi e materiale per le attività grafico pittoriche e costruttive. Altre sezioni del Progetto propongono percorsi a partire dalla rappresentazione e declinazione delle emozioni sia positive che negative. Un'altra parte è dedicata ai ruoli professionali e a quelli ricoperti in famiglia che rappresenta il primo ambiente di strutturazione dell'immaginario e del mondo simbolico. I bambini e le bambine osservano e apprendono comportamenti, pratiche e assegnazione di ruoli e questo condiziona la definizione di automatismi, convinzioni e aspettative per sé e per gli altri. Le storie e le illustrazioni dei libri, presentando modelli paritari e cooperativi, possono contribuire a proporre una visione meno rigida e conformista. I bambini e le bambine possono immaginarsi in un ampio ventaglio di ruoli e negoziarli con gli altri allargando il proprio immaginario a molte possibilità anche riproducendoli attraverso i giochi fantastici e simbolici. Un altro strumento utile ai fini del progetto è la fiaba. Le fiabe sono sempre state contenitori di rappresentazioni simboliche, stereotipi e concezioni arcaiche appartenenti ad ogni cultura e gruppo umano. La varietà di storie e fiabe, anche trasmesse oralmente è vasta e questo dà la possibilità di leggerne molte, di diverse epoche e culture, di rielaborarle, modificarle, trasformarle e quindi veicolare modelli di

---

<sup>271</sup>Fierli E. et al., *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Cagli (PU), Settenove edizioni, 2017, p. 27.

<sup>272</sup>Ivi, pp. 48-49.

bambine e bambini, ragazze e ragazzi e adulti diversificati e non rigidi. I bambini e le bambine della scuola primaria possono fare riscritture ironiche e libere come ha suggerito Gianni Rodari nelle sue opere. Un'altra fase del progetto propone testi che affrontano il tema della pluralità dei modelli familiari perché «parlare di famiglia vuol dire parlare di “famiglie”, vuol dire parlare di unioni, di sentimenti, di rappresentazioni e autorappresentazioni»<sup>273</sup>. È ampiamente documentato che i bambini e le bambine sentono spesso il bisogno di raccontare le proprie esperienze, la propria realtà familiare e di vederle rappresentate in un racconto o in un'illustrazione.

Alla fine, sono state prese in considerazione le situazioni sottorappresentate nella letteratura dell'infanzia che riguardano altre tematiche oltre a quelle di genere a cui sarebbe equo dare più spazio anche a livello editoriale. Sono i libri che affrontano temi come la disabilità, gli anziani, i migranti, l'autismo, in cui la diversità viene presentata e descritta non come qualcosa di estraneo e pauroso ma come parte della nostra vita e della nostra comunità. I testi, in sostanza, dovrebbero rispecchiare la società, tutti i tipi di diversità e stimolare l'immaginario. Qualsiasi sia il tema affrontato dovrebbero rappresentare una varietà di condizioni umane e una società inclusiva. Nell'ambito della letteratura per l'infanzia è molto importante inserire racconti, biografie e testi informativi di figure femminili note e meno note della mitologia, della storia, delle scienze e della cultura, generalmente poco rappresentate, per facilitare il superamento degli stereotipi culturali e sviluppare il tema delle pari opportunità.

La strada sembra ancora lunga per arrivare a far sì che l'editoria scolastica giunga a rappresentare le differenze che sono sempre esistite ma sono rimaste quasi invisibili nei libri di testo. A questo punto, è importante fare riferimento anche alla possibilità che hanno le/gli insegnanti di poter integrare i contenuti non soddisfacenti dei libri scolastici adottati, con racconti e storie scelte che tengano conto di tutte le differenze presenti nella realtà. Si possono realizzare bibliotechine di classe o di plesso in cui inserire anche la letteratura riferita a figure femminili capaci di mettere in luce le potenzialità di bambine, ragazze e donne<sup>274</sup>. Le biografie sono utili per scardinare gli stereotipi di genere e non solo. Le vite di donne che hanno lasciato un segno nella cultura, nelle

---

<sup>273</sup>Ivi, p. 115.

<sup>274</sup>Tacconi C., *Donne da leggere. Bambine (e bambini) da crescere senza stereotipi*, «La vita scolastica», Firenze, Giunti, marzo 2017.

scienze e in molti altri campi possono rappresentare un percorso di lettura, discussione e rielaborazione in classe. Si può utilizzare letture serie e profonde ma anche divertenti con figure femminili che fanno scelte anticonvenzionali e avventurose.

Da qui si può partire per progettare e realizzare percorsi di vario tipo di carattere disciplinare e interdisciplinare, di breve o di lunga durata, attraverso varie metodologie e l'uso di diverse forme espressive: la lettura animata, la scrittura, le attività grafico-pittoriche e costruttive, la musica, la ricerca geografica e storica, la drammatizzazione e l'attività teatrale

#### **2.4.4 Genere femminile e maschile nella letteratura per l'infanzia**

Angelica Gandolfi ha svolto una ricerca<sup>275</sup> con il proposito di indagare le preferenze attuali di bambini e bambine riguardanti la scelta dei libri da leggere. In particolare, ha analizzato le caratteristiche dei personaggi presenti nei racconti per appurare se esistono tipologie ricorrenti di figure maschili e femminili caratterizzate da determinate qualità che inducono a scegliere un testo piuttosto che un altro.

Per svolgere la sua ricerca, ha utilizzato il sondaggio nazionale, fatto da LIBER<sup>276</sup> nel 2009 sui prestiti effettuati dalle biblioteche l'anno precedente, che richiedeva ai bibliotecari di elencare le cinque collane e i cinque libri più richiesti. Hanno risposto 375 biblioteche distribuite in 18 regioni italiane per un totale di 975 prestiti. In seguito, ha preso in considerazione solo i testi che rientravano nelle fasce di età 8-12 e 12-14 anni. A ogni libro ha attribuito il genere femminile se utilizzato principalmente da bambine, maschile se letto quasi esclusivamente da bambini, neutro se interessava a entrambi. Da qui sono emersi, per le due fasce d'età, i sei testi più apprezzati da maschi e/o femmine o da entrambi.

Il lavoro di analisi è iniziato prendendo in esame i personaggi delle storie per comprendere se le scelte di quei testi specifici fossero collegate in qualche modo alle idee di genere trasmesse dall'educazione e dalla società. Inoltre, ha cercato di capire se le figure descritte nelle storie fossero rappresentate con stereotipi di genere e ruoli

---

<sup>275</sup>Gandolfi C., *Maschile e femminile nella letteratura per bambini e ragazzi. Trasmissione di stereotipi e ruoli di genere*, Saarbrücken, Edizioni Accademiche Italiane, 2016.

<sup>276</sup>In: <<http://www2.liberweb.it/CMpro-v-p-53.html>>: "Il mondo dell'editoria per bambini e ragazzi in rete. I sondaggi di LIBER"; (ultima consultazione del 30/11/2019).

tradizionali trasmessi dall'educazione. Questo aspetto è saliente perché, come sappiamo, i personaggi delle storie possono rappresentare dei modelli di comportamento che i bambini sono portati a imitare. La ricerca è stata svolta analizzando vari livelli: confronto dei personaggi maschili e femminili in ogni libro, dei personaggi tra i libri nelle due fasce d'età e infine dei personaggi tra le fasce d'età. Le osservazioni incrociate hanno permesso di individuare eventuali caratteristiche ricorrenti nei vari personaggi e le diversità collegate a differenze di genere culturali o biologiche.

Gli aspetti presi in considerazione sono stati:

«caratteristiche di personalità dei personaggi ritenute socialmente desiderabili e non desiderabili in relazione alle appartenenze di genere; comportamenti prevalentemente emozionali o razionali, in riferimento alle differenze di genere; attività/passività; autonomia/dipendenza; sicurezza/insicurezza; positività/negatività»<sup>277</sup>.

Nell'analisi finale<sup>278</sup>, l'autrice ha confermato che, come nell'educazione anche nella letteratura per l'infanzia, vengono fatti riferimenti talora espliciti agli stereotipi di genere. Viene attuata una caratterizzazione dei personaggi per i quali si utilizzano qualità, atteggiamenti e comportamenti considerati tipici dell'uno o dell'altro sesso. Alcuni aspetti vengono resi desiderabili dai bambini e dalle bambine e presentati in modo da attivare il processo di identificazione. Le caratteristiche già tradizionalmente attribuite ai due sessi sono rimarcate nei libri in modo da essere ulteriormente assimilate. I personaggi dei testi, quindi, forniscono un ulteriore incentivo al mantenimento dell'identità di genere socialmente condivisa. Questo meccanismo, per certi aspetti implicito, è rinforzato dalla presenza di ambienti e situazioni molto simili alla realtà. Con il crescere dell'età si può notare un cambiamento delle situazioni presentate e dei personaggi. La rappresentazione del femminile e del maschile è direttamente collegata all'età e al sesso dei personaggi che a loro volta riproducono le credenze presenti nella società. In conclusione, Gandolfi conferma che nella letteratura

---

<sup>277</sup>Gandolfi C., *Maschile e femminile nella letteratura per bambini e ragazzi. Trasmissione di stereotipi e ruoli di genere*, cit., p. 18.

<sup>278</sup>Ivi, pp. 61-62.

per bambini e ragazzi non solo sono presenti chiari riferimenti alle differenze sessuali ma queste vengono proposte in associazione a stereotipi e ruoli di genere propri della cultura tradizionale trasmessa con l'educazione.

## **2.5 La vita quotidiana e la percezione del futuro di bambini e bambine**

Nello studio condotta presso alcune scuole primarie della provincia di Firenze nel 2017, la ricercatrice Valentina Guerrini ha voluto indagare<sup>279</sup> se i bambini e le bambine di nove-dieci anni hanno un'immagine stereotipata delle professioni in base al genere. Inoltre, ha cercato di capire che tipo di professione volessero fare da grandi ma anche altri aspetti della vita quotidiana quali: l'uso del computer, il gioco, la partecipazione ai lavori domestici e il rapporto con le materie scolastiche.

È evidente a tutti che oggi i giocattoli in vendita sul mercato sono ben differenziati per genere. Al contrario, parallelamente alle trasformazioni recenti dei soggetti maschili e femminili in ambito lavorativo, anche i bambini e le bambine hanno modificato le loro scelte. La prima parte dei questionari distribuiti per la ricerca ha preso in considerazione proprio il gioco. I risultati in cui sono riportati i valori che indicano la frequenza dei vari giochi mostrano delle differenze non rilevanti tra i giochi praticati dai maschi e dalle femmine: i primi preferiscono i giochi di movimento e i videogiochi che praticano con la stessa frequenza, le seconde amano disegnare anche se talvolta si dedicano ad attività di movimento e ai video giochi. A un'analisi più approfondita condotta per singole scuole, si nota che i giochi di movimento vengono praticati con più frequenza dai bambini che abitano nelle periferie, in campagna e in montagna rispetto che in centro città. È chiaro che l'ambiente facilita o meno la scelta di quelli all'aperto e di movimento. In riferimento al tipo di giochi, a differenza del passato, quelli tradizionali maschili come le automobiline e le bambole per le bambine sono stati superati dal disegno, dai videogiochi, dai giochi di movimento e dalle figurine. Le costruzioni, considerate un tempo tipicamente maschili, sono in realtà neutre perché ormai utilizzate da entrambi. Macchinine e bambole, come già accennato, considerate rispettivamente giochi maschili e femminili, in realtà non sono molto amati e sono stati sostituiti da altre attività come

---

<sup>279</sup>Guerrini V., *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*, cit., p. 125.

i videogiochi, le carte, il movimento e la corsa. I bambini intervistati durante la ricerca hanno espresso le seguenti preferenze: il gioco preferito dai bambini dopo i videogiochi è il calcio a cui seguono le figurine, nascondino, basket, giochi da tavolo, la corsa e le costruzioni Lego. Anche le femmine mettono al primo posto i videogiochi seguiti dalla pallavolo e dal "nascondino". In ogni caso, il totale dei giochi di movimento supera in percentuale i videogiochi sia per i maschi che per le femmine. Dai dati appare un'incongruenza tra il disegno che le bambine affermano di fare più spesso e il gioco preferito. L'impressione è quella che nonostante preferiscano fare altri giochi, non sia possibile praticarli spesso per vari motivi, perciò ripiegano sul disegno.

In un'altra parte del questionario, è stato chiesto a tutti se secondo loro esistessero dei giochi più adatti ai maschi e altri più adatti alle femmine. La maggior parte dei maschi (78%) e delle femmine (70%) ha risposto affermativamente. Anche qui si rileva una contraddizione: le bambole non sono tra i giochi preferiti dalle bambine né tra quelli più praticati ma sia loro che i maschi dimostrano di aver interiorizzato la convinzione che sono "da femmine". Dal sondaggio, inoltre, emerge che le bambine danno una certa importanza all'aspetto fisico: amano giocare a truccarsi, pettinarsi, ballare e cantare. Molte hanno espresso il desiderio di diventare famose. Il linguaggio usato dai maschi per parlare delle attività delle femmine è stato molto particolareggiato e a tratti dispregiativo. Dimostrano di avere una visione un po' irrealistica delle bambine come se esse vivessero in un mondo incantato avulso dalla realtà.

Una tendenza degna di nota, rilevata in tutte le scuole, è il numero maggiore di maschi che considera giochi da femmine le bambole, i peluche, giocare a fare la mamma e la spesa. Le bambine rispondono: ballare, cantare, fare la modella, fare la parrucchiera e truccarsi. Questi dati indicano che i maschi, in prospettiva futura, hanno una visione della donna tradizionale impegnata nei lavori casalinghi mentre le bambine sono attratte dalla bellezza e dalla fama. Alcuni studi hanno mostrato che i maschi manifestano presto preferenze di gioco stereotipate e adeguate al loro genere mentre le femmine hanno preferenze più variabili nel tempo e scelgono quelli considerati adatti all'altro genere più spesso dei maschi. Per quanto riguarda la socializzazione, le bambine

sono disponibili a giocare con tutti mentre i maschi affermano di preferire il gioco con i compagni o con i componenti della propria famiglia ma non con le compagne<sup>280</sup>.

La seconda parte della ricerca indaga il tempo libero a casa. Questi bambini sono considerati nativi digitali e infatti nell'indagine viene confermata, come abbiamo visto, la preferenza per i videogiochi sia per i maschi che per le femmine. L'analisi sull'uso delle tecnologie ha mostrato che c'è pochissima differenza tra i due sessi. Entrambi le utilizzano e il padre risulta il genitore più presente nell'uso del computer specialmente con i maschi. Per quanto riguarda il coinvolgimento nei lavori domestici, le attività sono leggermente differenziate tra femmine e maschi<sup>281</sup>. Entrambi riordinano la propria cameretta, preparano e sporcchiano la tavola, la maggioranza delle bambine aiuta a cucinare mentre i maschi collaborano nello svolgimento di piccoli lavori di riparazione e manutenzione. Dalle ricerche emerge anche che le femmine vengono abituate fin da piccole a collaborare con piccoli aiuti nelle faccende domestiche rispetto ai maschi.

Un'altra fase dell'indagine ha rilevato il rapporto di bambini e bambine con le materie scolastiche<sup>282</sup> anche in considerazione dello stereotipo che vuole i maschi più portati per la matematica e le femmine per l'italiano. I dati OCSE Pisa del 2015<sup>283</sup> sulle competenze in matematica mostrano un'Italia posizionata appena al di sotto della media pur con variabilità regionali interne, differenze di genere più elevate dopo Libano e Austria e i ragazzi che superano di 20 punti le ragazze. Rispetto alle rilevazioni precedenti del 2012, l'andamento è stabile con un leggero miglioramento sia per i maschi che per le femmine. Ma se si rileva un miglioramento complessivo dall'inizio dei monitoraggi internazionali del 2003, il *gap* tra ragazzi e ragazze non è migliorato in oltre dieci anni. L'indagine TIMSS<sup>284</sup> che si svolge ogni quattro anni in oltre 50 paesi del mondo contemporaneamente, ha fatto una valutazione comparativa delle competenze in matematica e scienze degli studenti giunti al quarto e all'ottavo anno di scuola. In Italia

---

<sup>280</sup>Ivi, p. 137.

<sup>281</sup>Ivi, p. 140.

<sup>282</sup>*Ibidem*.

<sup>283</sup>INDAGINE OCSE-PISA 2015: I RISULTATI DEGLI STUDENTI ITALIANI IN MATEMATICA; SCIENZE E LETTURA, OCSE PISA, 2015, pp. 51-52, in <[https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto\\_PISA\\_2015.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf)>; (ultima consultazione del 30/11/2019)

<sup>284</sup>Risultati TIMSS 2015, in <[https://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2015/index.php?page=timss2015\\_it\\_05](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2015/index.php?page=timss2015_it_05)>; (ultima consultazione del 30/11/2019).

il campione del quarto anno era composto da 164 scuole sparse su tutto il territorio nazionale con 4373 studenti di cui 2121 femmine e 2250 maschi<sup>285</sup>. I dati del 2015 mostrano che i bambini della classe quarta primaria in matematica hanno un punteggio di 517, di poco superiore alla media internazionale TIMSS che è di 505, mentre quello delle bambine è di 497 con un *gap* di 20 punti e un *trend* che mostra una progressiva divaricazione tra i punteggi dei due generi nel corso dell'ultimo decennio.

Molti studi dicono che i risultati nelle prestazioni scolastiche sono fortemente influenzati dall'interpretazione che ogni individuo dà più che dall'esito stesso, dai risultati passati e dai suoi comportamenti durante la fase di apprendimento o durante la prestazione. Il risultato di alcune ricerche<sup>286</sup> evidenzia che gli stereotipi relativi alle differenze di genere sulle materie scolastiche compaiono tardi. Solo dagli 8-9 anni si prende coscienza che gli altri, e particolarmente alcuni adulti, considerano le bambine più capaci nelle materie linguistiche e i bambini in quelle scientifiche. Tuttavia, già prima di avere la consapevolezza di tale stereotipo sembra che le bambine ne subiscano gli effetti negativi sia a livello di presa di coscienza della propria competenza, sia in riferimento alla prestazione. Altri studi hanno messo in luce il fatto che le bambine e non i bambini già intorno ai 6 anni operano «associazioni automatiche in linea con lo stereotipo di genere sulla matematica e che tali associazioni sono indipendenti dalla consapevolezza dello stereotipo a livello esplicito»<sup>287</sup>.

L'importanza data alle discipline nel periodo dell'infanzia influenza le scelte durante l'adolescenza. L'atteggiamento diverso di femmine e maschi verso le discipline scientifiche e certi tipi di sport, determinano una minore scelta dei corsi e delle attività lavorative in cui sono presenti queste materie. Gli studiosi Spencer, Steele e Quinn<sup>288</sup> dimostrarono che comunicare a bambine, ragazze e donne lo stereotipo per cui sono meno portate per la matematica determina un calo della capacità di risolvere problemi matematici.

---

<sup>285</sup>INDAGINI IEA 2015 TIMSS: i risultati degli studenti italiani in matematica e scienze, pp. 34-38, In <[https://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2015/documenti/Rapporto\\_nazionale\\_TIMSS\\_2015.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2015/documenti/Rapporto_nazionale_TIMSS_2015.pdf)>; (ultima consultazione del 03/12/2019).

<sup>286</sup>Cadinu M., Galdi S., Tomasetto C., *Quando l'implicito precede l'esplicito: gli stereotipi di genere sulla matematica in bambine e bambini di 6 anni*, «Psicologia sociale» n. 2, maggio-agosto 2012, p. 171.

<sup>287</sup>Ivi, p. 179.

<sup>288</sup>Quinn D., Spencer S., Steele M., *Stereotype Threat and Women's Math Performance*, «Journal of Experimental Social Psychology», University of Kent, Canterbury, United Kingdom, Editor Roger Giner-Sorolla, n. 5, 1998, pp. 4-28.

La ricerca di Valeria Guerrini<sup>289</sup> sembra confermare lo stereotipo che i maschi preferiscono la matematica e le femmine le materie linguistiche. I maschi prediligono in misura maggiore matematica, scienze, storia, geografia ed educazione fisica mentre le femmine scelgono più volentieri lingua italiana, lingua inglese, arte e immagine<sup>290</sup>.

Le motivazioni di queste preferenze sono state espresse in modo generico: *mi piace, è bella, è interessante, sono bravo/a*. Qualche bambino ha detto di preferire la matematica perché più semplice. Le differenze sono la preferenza delle femmine per l'arte e l'immagine e l'educazione fisica per i bambini. Anche la lingua inglese è preferita più dalle femmine che dai maschi per il piacere di imparare una nuova lingua o perché la considerano facile. C'è da notare che in questa indagine sulle preferenze delle discipline scolastiche dei bambini e delle bambine nella scuola primaria, è vero che i maschi dicono di preferire la matematica mentre le femmine prediligono italiano e inglese ma quest'ultime subito dopo l'italiano posizionano la matematica che non considerano una materia tanto difficile e la giudicano anche interessante. Da questo si deduce che metodi di insegnamento attivi, pratici e creativi che facilitino la personalizzazione dei processi di apprendimento, potrebbero ridurre la distanza da determinate discipline<sup>291</sup>.

Nella parte successiva del questionario, l'autrice ha voluto cercare di scoprire le professioni che interessano di più ai bambini e alle bambine e se c'è differenza tra le preferenze dei due generi. Le risposte mostrano una varietà di situazioni: pochi lavori con molte risposte e gli altri scelti da pochi. Seguendo la strutturazione di ricerche precedenti, le risposte sono state raggruppate in undici categorie che sono le professioni tecniche, artistiche, di cura, ambientali, scientifiche, estetiche, amministrative, sportive, culinarie, militari e legate al servizio di protezione<sup>292</sup>.

Esaminando i dati raccolti in modo differenziato per genere, si notano alcune diversità: i maschi preferiscono le attività sportive poi quelle tecniche e di cura mentre le femmine sono maggiormente orientate verso quelle di cura, artistiche e, in misura minore, verso quelle a contatto con il pubblico, culinarie ed estetiche. Nei maschi spicca la professione di calciatore legata alla passione per il calcio e al piacere di seguire questo

---

<sup>289</sup>Guerrini V., *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria.*, cit., p. 142.

<sup>290</sup>Ivi, p. 143.

<sup>291</sup>Ivi, p. 151.

<sup>292</sup>Ivi, p. 152.

sport. In questo caso è evidente che la diffusione di questa attività e l'influenza dei *mass media* condizionano l'immaginario dei bambini. Le femmine che preferiscono le professioni sportive vorrebbero diventare istruttrici del loro *sport* preferito. Si nota, inoltre, una certa influenza della famiglia che i maschi esprimono con il desiderio di fare il lavoro del papà anche perchè sui bambini si riversano le aspettative consce o inconscie degli adulti

Le bambine affermano di preferire il lavoro di cura come: veterinaria, medico, insegnante, infermiera, *babysitter* esprimendo così il desiderio di aiutare gli altri. Per quanto riguarda la percezione delle caratteristiche insite nelle professioni, lo studio conferma l'esistenza di una serie di stereotipi di genere: attività come l'autista, il pilota d'aereo, l'architetto, il poliziotto, l'ingegnere sono ritenuti lavori da maschi mentre la ballerina, la parrucchiera, l'infermiera e l'insegnante sono considerati da femmine. Tuttavia, le bambine dimostrano di essere più aperte nel valutare le professioni affermando che tanti lavori possono essere svolti da tutti. Alla richiesta di disegnare una persona che si occupa di scienza, tutti i bambini hanno disegnato un maschio mentre le bambine si sono divise a metà tra quelle che hanno disegnato una donna e quelle che hanno raffigurato un uomo. Questo risultato dà la dimostrazione che affrontare il tema del genere è una questione che riguarda tutti perché implica reciprocità tra maschile e femminile. Per educare alla differenza di genere bisogna progettare e programmare per facilitare un processo trasformativo che coinvolga maschi e femmine di tutte le età.

Un altro aspetto che è necessario evidenziare è la variabile territoriale e socioculturale che in alcuni casi è stata determinante nel dare un certo tipo di risposte, in altri non si sono registrate differenze significative in relazione al luogo di provenienza. Per esempio, l'uso del computer e dei videogiochi è minore nelle zone periferiche o in montagna e alcune professioni sono preferite solo in certi contesti come fare il contadino, lavorare con i cavalli o fare il boscaiolo. Nonostante questa ricerca sia limitata all'interno di una regione, ha fornito una chiara fotografia dell'immaginario e dei desideri dei bambini italiani, utile a insegnanti, educatori ed educatrici come punto di partenza per poter definire attività che permettano a ogni individuo di riconoscere e sviluppare le proprie potenzialità. Il lavoro sulla scoperta di sé e dei propri desideri va iniziato molto presto fin dalla scuola dell'infanzia e primaria. È da questa età, infatti,

come dimostrano molte ricerche scientifiche<sup>293</sup>, che si possono attuare interventi efficaci per ampliare le aspirazioni dei bambini e delle bambine particolarmente nell'ambito delle discipline tecniche e scientifiche ritenute da alcuni più ostiche.

## 2.6 Il bullismo dei bambini e delle bambine: alcune strategie di intervento educativo

Il termine "bullismo" deriva dall'inglese *bullying* che significa "agire con prepotenza".

D. Olweus dà la seguente definizione:

«Una violenza fisica, verbale o psicologica ripetuta, che si protrae nel tempo, con uno squilibrio tra vittima e carnefice. Il bullo sceglie la sua vittima, di solito più debole sia fisicamente che psicologicamente, e la perseguita per sempre. Con conseguenze devastanti nel tempo»<sup>294</sup>.

Il bullismo è un fenomeno complesso e multidimensionale caratterizzato da alcuni elementi distintivi<sup>295</sup>:

*l'intenzionalità* perché il bullo adotta comportamenti intenzionali per offendere e provocare disagio e danno agli altri;

*la persistenza* infatti, seppur anche un singolo episodio si possa considerare bullismo, l'interazione è ripetitiva e protratta nel tempo;

*l'asimmetria* del rapporto bullo-vittima in quanto quest'ultima spesso non è in grado di difendersi.

L'atto di bullismo può essere di tipo fisico o verbale diretto (pugni, botte, offese, minacce) oppure di tipo psicologico e indiretto come la diffamazione e l'esclusione. Come descrive il pedagogista Giuseppe Burgio<sup>296</sup>, ricerche condotte su gruppi di bambini e adolescenti hanno confermato che questo fenomeno è sempre caratterizzato da una

---

<sup>293</sup>ASPIRES, *Young people sciences's and carrer aspirationa age 10-14, final report*, Department of Education & Professional Studies, London, King's Kollege, 2013. In: <<https://www.stem.org.uk/system/files/elibrary-resources/2016/04/ASPIRES-final-report-December-2013.pdf>>; (ultima consultazione del 05/12/2019).

<sup>294</sup>Olweus D., *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell Publisher, 1993, trad. it. *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Firenze, Giunti, 1996, p. 12.

<sup>295</sup>Menesini E., (a cura di) *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Trento, Erickson, 2003, p. 11.

<sup>296</sup>Burgio G., (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*, Milano, Franco Angeli, 2018, p. 19.

dimensione sociale che avviene nell'ambito di dinamiche di gruppo. Spesso i soggetti all'interno possono assumere ruoli diversi anche in funzione dell'instabilità nella ricerca di un'identità in questo periodo dello sviluppo umano. I ruoli individuati sono: il bullo, la vittima e gli astanti tra i quali troviamo gli spettatori neutrali e i difensori della vittima cioè quelli che si assumono il rischio di affrontare il bullo per andare in soccorso della persona offesa. Tra le vittime di bullismo rientrano diverse categorie di bambini e adolescenti: stranieri, ragazzi in situazione di disabilità o con orientamento omosessuale. Sono i soggetti meno capaci di difendersi perché stigmatizzati dal gruppo dominante e tra questi, ovviamente, rientrano anche le ragazze vittime della misoginia sociale. Essi/e possono essere oggetto di bullismo a sfondo razziale e a sfondo sessuale, forme violente e inaccettabili che sono in aumento nelle scuole italiane. Non si parla di bullismo quando si verificano singoli episodi di violenza anche gravi così come giochi particolarmente aggressivi. È importante che gli adulti e, in particolare, le/gli insegnanti sappiano distinguere la diversa natura di questi comportamenti. Un luogo comune abbastanza frequente è ritenere che questo fenomeno riguardi solamente ambienti particolarmente degradati. Riconoscere, invece, che può accadere ovunque è il primo passo per attuare la prevenzione, individuare eventuali casi e intervenire tempestivamente. Un altro pregiudizio è quello di ritenere la vittima colpevole di non riuscire a difendersi mentre sappiamo che il bullismo è umiliante per la vittima e non contribuisce in alcun modo a formare il carattere ma espone i giovani a rischi presenti e futuri di vulnerabilità psicologica. Molto spesso il problema viene sottovalutato considerando gli episodi delle ragazzate o fatti di poca importanza. D'altronde i bulli stessi spesso sono abili a manipolare le situazioni e a far credere che si tratti solo di giochi. Invece il bullismo è in grado di lasciare profonde ferite in chi lo subisce ed è per questo che adulti e insegnanti devono vigilare e attivarsi per attuare i dovuti provvedimenti. Spesso le famiglie o altri delegano alla scuola il compito di affrontare questo problema in quanto ritenuta più in grado di comprendere e trovare soluzioni.

Le ricerche, che in questi ultimi anni si sono svolte in molte scuole su tutto il territorio nazionale, mostrano un fenomeno più diffuso di quanto gli adulti pensino e riguarda sia i maschi che le femmine. Molte vittime ammettono di non volerne parlare con genitori e insegnanti i quali, per primi di frequente sottovalutano il problema. Le indagini svolte, ci dicono che il bullismo è un fenomeno presente fin dalla scuola primaria. Dal punto di

vista dello sviluppo evolutivo dei bambini e delle bambine, si riscontrano comportamenti aggressivi nella prima e seconda infanzia mentre gli atti più pericolosi si verificano nell'adolescenza e nell'età adulta. Considerando le differenze di genere<sup>297</sup>, alcuni dati indicano che il ruolo di bullo è svolto soprattutto dai maschi mentre per la funzione di vittima non ci sono dati concordanti. Un altro aspetto associato alla differenza di genere è la distinzione tra bullismo diretto e indiretto: le prepotenze dirette fisiche e verbali sono più frequenti nei maschi, quelle indirette si rilevano maggiormente nei rapporti tra le femmine. Un'altra differenza è che i maschi bulli usano prepotenze sia verso i maschi che verso le femmine, le femmine solo verso le compagne.

Alcuni studiosi distinguono tre tipi di bulli<sup>298</sup>:

Il bullo dominante che di solito è maschio, forte fisicamente, con apparente elevata autostima e favorevole alla violenza;

il bullo gregario che si dimostra più ansioso e insicuro e si fa facilmente coinvolgere come sostenitore o aiutante del bullo;

il bullo-vittima che è considerato una vittima aggressiva e provocatrice. Subisce atti di bullismo ma risponde con atteggiamenti provocatori e ipereattivi, presenta difficoltà di controllo delle emozioni. Il suo comportamento emotivo, irritabile e agitato innesca spesso circoli viziosi di conflittualità nel gruppo.

Data la natura multidimensionale e sociale del fenomeno, la maggioranza degli studi ha privilegiato un approccio che tenesse conto degli elementi di rischio e di protezione in riferimento al bullismo e alla vittimizzazione. Per quanto riguarda la classe sociale, i risultati delle ricerche non sono concordanti perché la correlazione tra bullismo e svantaggio sociale non è presente in tutti i Paesi europei. In Italia, dove esiste una correlazione, essa varia a seconda del contesto geografico e istituzionale. In altre parole, dipende dall'ambiente, dal quartiere e dalla zona in cui gli individui vivono. Considerando il contesto familiare, la letteratura<sup>299</sup> pone l'accento sugli stili educativi e ne individua tre: coercitivo o autoritario, permissivo o tollerante, autorevole o democratico. È emerso che sono fattori predisponenti la mancanza di cure, l'esposizione

---

<sup>297</sup>Menesini E., (a cura di), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, cit., p. 19.

<sup>298</sup>Ivi, p. 20.

<sup>299</sup>Civita A., *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile*, Milano, Franco Angeli, 2008, p. 57.

ad abusi durante la prima infanzia o una relazione particolarmente aggressiva tra i coniugi genitori. Il bambino o la bambina potrebbero riprodurre gli stessi comportamenti in altri contesti verso i compagni più deboli se l'esempio trasmesso in famiglia considera la violenza un modo accettabile di risolvere i problemi e se è ritenuto normale esercitare prepotenze verso gli altri. Oppure si può ottenere una conseguenza opposta: lo sviluppo di un temperamento pauroso e ansioso, non in grado di farsi valere e di socializzare adeguatamente con il gruppo dei pari. Inoltre, le ricerche hanno documentato che anche crescere in famiglie iperprotettive espone ai rischi di vittimizzazione. Un altro aspetto dello stile educativo dei genitori, collegato all'aggressività dei bambini e delle bambine, è l'incoerenza tra azioni e comportamenti educativi. Come spiega Ersilia Menesini:

«Quando lo stile educativo parentale risulta incoerente, il bambino è incapace di prevedere le reazioni dei genitori, per questo motivo impara a guardare le azioni degli altri con gli occhi del paranoide: atteggiamenti e parole innocenti vengono scambiate per offese rivolte alla propria persona e, quindi, meritevoli di una punizione»<sup>300</sup>.

Il ruolo della famiglia e dei genitori, in particolare, è fondamentale per la trasmissione delle norme sociali ed è abbastanza diffusa l'idea di considerarla principale responsabile del comportamento dei figli. Tuttavia, bisogna considerare che i processi di cambiamento che sta subendo la famiglia nella realtà contemporanea, la rendono particolarmente vulnerabile e fanno nascere nuovi bisogni di aiuto alla genitorialità e al lavoro di cura oltre alla necessità di equilibrare i tempi di vita e di lavoro. In questo scenario, si inserisce il diritto dei bambini e delle bambine di vivere in un ambiente sereno e di ricevere cure, affetto e ascolto.

Secondo studi recenti di Hymel e Swearer<sup>301</sup>, va distinta la figura del bullo socialmente emarginato da quella del bullo socialmente integrato perché in quest'ultimo caso gli insegnanti e gli altri adulti potrebbero perfino avere difficoltà a riconoscere le azioni di bullismo di questi soggetti. Gli atti di bullismo si realizzano in varie forme sia evidenti e

---

<sup>300</sup>ivi, p. 21.

<sup>301</sup>Hymel S., Swearer S. M., *Four decades of Research on School Bullying: An Introduction.*, «American Psychologist», 70, 4:293-299., in: <<https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0038928.pdf>>; (ultima consultazione del 06/12/2019).

plateali sia indirette, più sottili e sofisticate. Questi comportamenti, come ho già accennato, generalmente vengono agiti in modo diverso dai maschi e dalle femmine essendo queste ultime più disposte a usare il bullismo indiretto dimostrando di possedere competenze cognitive e capacità di pianificazione relazionale finalizzate però «all'isolamento sociale della vittima e a un'intenzionale esclusione dal gruppo»<sup>302</sup>. Sembra, dunque, che le bulle utilizzino strategie per ferire le vittime con azioni di sottile violenza psicologica come le parole dette (calunnie, ingiurie, vessazioni, giudizi squalificanti) e non dette (confabulazioni, atteggiamenti di esclusione e isolamento della vittima). In contrasto con l'immagine femminile tradizionale, la bulla come il bullo dimostrano capacità di esercitare violenza psicologica particolarmente nell'ambito dei *social network*. In realtà il bullismo è la manifestazione di «un abuso tra pari che, costruito sul binomio dominio-sottomissione, maschera essenzialmente un bisogno fondamentale di riconoscimento da parte di chi bullizza»<sup>303</sup>. Coloro che mettono in atto azioni di bullismo sembrano incapaci di mettersi nei panni dell'altro e operano una sorta di censura della propria sensibilità. La vittima, considerata tale per qualche diversità o caratteristica percepita dal bullo come disturbante, è umiliata e ferita con atti talvolta simultanei di disprezzo, isolamento e vessazione. In questo modo vengono attaccate la sicurezza e la fiducia in sé che limitano la reazione e fanno sprofondare in sentimenti di colpa, vergogna e impotenza. La reazione più frequente della vittima è il silenzio anche per il timore di innescare ulteriori atti vessatori da parte del bullo. La paura, talvolta, è sorretta anche dalla volontaria indifferenza e il disimpegno degli spettatori per timore di subire ritorsioni.

La scuola svolge un ruolo basilare nella formazione dell'identità sociale perciò il suo compito non riguarda solo l'istruzione, ma anche l'educazione sociale e relazionale. A scuola, luogo di incontro tra il sé e il diverso da sé, il lavoro degli insegnanti con la collaborazione delle famiglie e delle altre istituzioni educative insieme al clima scolastico, sono importanti per la nascita di relazioni positive e la conoscenza di sé attraverso il rapporto con gli altri. La presenza di alunni e alunne portatori di bisogni

---

<sup>302</sup>Volturo S., VIII. *Bullismo. Definizioni, ricerche e strategie d'intervento*, «Autonomie locali e servizi sociali, Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare», 1/2011, Bologna, Il Mulino, pp. 81-94. <doi: 10.1447/35072>; (ultima consultazione del 16/02/2020).

<sup>303</sup>Burgio G. (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*, cit., p. 21.

fisici e psichici speciali, con identità sessuali di vario genere, bambini e ragazzi provenienti da etnie, culture e Paesi diversi, offre la possibilità di una reale educazione alla cittadinanza, al rispetto per l'altro e di considerare la diversità come un arricchimento e non come un problema<sup>304</sup>.

### 2.5.1 Il cyberbullismo

L'ampio utilizzo delle tecnologie e dei *social network* ha diffuso un'altra forma di bullismo definito "cyberbullismo" che si propaga tramite i mezzi elettronici e digitali come *Facebook*, *Twitter*, le *mail* e anche la messaggistica istantanea come *WhatsApp*. Il prefisso *ciber-* indica un'interazione più o meno avanzata tra essere umano e computer. La Legge 71 del 2017, recante «Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo»<sup>305</sup>, all'art. 1 comma 2 definisce così il fenomeno:

«per «cyberbullismo» si intende qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo»<sup>306</sup>.

*Internet* è diventato un mezzo accessibile ed è ormai accertato che viene utilizzato anche dai bambini di età sempre più giovane anche se statisticamente è stato rilevato che i rischi maggiori sussistono nella fascia di età corrispondente alla scuola secondaria. Viene usato per mantenere i contatti con amici e conoscenti, studiare, cercare informazioni, svolgere ricerche, giocare.

---

<sup>304</sup>Volturo S., *Bullismo. Definizioni, ricerche e strategie d'intervento*, cit., p. 85.

<sup>305</sup>Legge 29 maggio 2017, n. 21. G.U. Serie Generale n. 127 del 3 giugno 2017.

<sup>306</sup>Legge 21/2017, n. 21, art. 1, comma 2.

Il Cyberbullismo è una violenza che si manifesta in diverse forme e viene suddiviso in varie tipologie per le quali si usano termini specifici:

*flaming*: deriva da *flame* (in italiano “fiamma”) ed è un messaggio volutamente ostile o provocatorio inviato a una persona o a un gruppo. Il *flaming* consiste nell’inviare questi messaggi via *web* allo scopo di provocare discussioni o conflitti tra utenti all’interno della rete;

*harassment*: è caratterizzato da molestie sotto forma di azioni, parole e comportamenti ripetuti rivolti a una specifica persona che possono provocare disagio psichico ed emotivo;

*cyber stalking*: è l’invio di messaggi con minacce, anche fisiche, per cui la vittima ha timore per la propria incolumità;

*denigration*: diffusione con SMS o WhatsApp di messaggi falsi, denigratori e dispregiativi verso le vittime con lo scopo di rovinare la reputazione e le amicizie;

*impersonation*: il persecutore assume un’identità falsa e comincia ad offendere, diffamare oppure si fa raccontare fatti personali o si impossessa dei dati della vittima e invia messaggi ad altri a nome suo:

*trichery o outing*: è una forma di inganno per cui il bullo entra in confidenza con la vittima e in seguito diffonde per via telematica informazioni intime o private;

*sexting*: è l’invio di messaggi con contenuti di tipo sessuale;

*happy slapping*: è la diffusione non consensuale tra amici di riprese video in cui la vittima subisce violenza fisica.

Nel sito ministeriale [www.generazioniconnesse.it](http://www.generazioniconnesse.it)<sup>307</sup>, vengono elencate le principali differenze tra il bullismo e il cyberbullismo. La prima differenza riguarda l’impatto perché la diffusione di materiale in rete è incontrollabile. Un altro aspetto è l’anonimato in quanto i cyberbulli possono nascondersi dietro un *nickname* o un profilo falso. Non ci sono confini spaziali, infatti il cyberbullismo può avvenire ovunque e invadere anche gli spazi personali. Non ha precisi limiti temporali e può essere messo in atto in qualsiasi momento. Come afferma la psicologa canadese Frédeérique Saint-Pierre<sup>308</sup>, il cyberbullo

---

<sup>307</sup>In: <<https://www.generazioniconnesse.it/site/it/0000/00/00/cyberbullismo--2/>>; (ultima consultazione del 06/12/2019).

<sup>308</sup>Saint-Pierre F., *Bambini e bullismo. Tutto ciò che bisogna sapere per poter agire*, Cornaredo (MI), red! Edizioni, 2015, pp. 11-12. Trad. di Silvia Meroni dall’originale canadese: *Intimidation, harcèlement*, Montréal, Québec, Éditions du CHU Saint-Justine, 2013.

non vede le reazioni della vittima e questo gli consente di non essere mai totalmente consapevole delle conseguenze delle proprie azioni e di non provare empatia. I contenuti possono essere diffusi ovunque attraverso la rete *internet* moltiplicando il numero dei potenziali testimoni che possono assumere un ruolo passivo o attivo partecipando ai soprusi virtuali. Talvolta, il cyberbullo può essere una persona che nella vita reale è una vittima e usare prepotenza verso il bullo tradizionale.

Nel corso degli ultimi vent'anni, le scuole e le istituzioni educative si sono attivate per affrontare il problema con programmi, progetti di prevenzione e altre iniziative. Prima e dopo l'emanazione della legge specifica, sono state elaborate linee di intervento ministeriali da cui ogni scuola ha tratto indicazioni per stendere il proprio Protocollo di intervento da inserire nell'offerta formativa e applicare in modo interdisciplinare.

### **2.5.2 Il bullismo omofobico**

Con l'espressione "bullismo omofobico" si intende «[...] l'insieme degli atti di bullismo e prevaricazione aventi come *target* sia gli omosessuali (e presunti tali) che le persone bisessuali e trans (e presunte tali)»<sup>309</sup>.

I bambini imparano presto le parole che si riferiscono alle persone omosessuali e spesso le ascoltano nell'ambiente in cui vivono usate come epiteti per offendere e deridere. Per questo motivo è importante un intervento educativo precoce anche se in Italia ci sono molte resistenze nei confronti di azioni di questo tipo. Ancora una volta, gli stereotipi assumono un ruolo importante nella formazione di concezioni che sono alla base di episodi di bullismo omofobico negli anni dell'adolescenza e della giovinezza. È quindi fondamentale condurre un lavoro in tutte le scuole sugli stereotipi di genere che sono molto diffusi e influenzano<sup>310</sup> lo sviluppo psicologico e sociale e la formazione dell'identità di bambini e adolescenti. A scuola essi imparano a relazionarsi con persone di ogni tipo e nello stesso tempo vogliono sentirsi parte di un gruppo. Per questo motivo spesso tendono a conformarsi ad alcuni luoghi comuni a svantaggio di una formazione più aperta, flessibile e libera. Come abbiamo visto, fin dai primi anni, in modo conscio o

---

<sup>309</sup>Antonelli P., Dettore D., Ristori J. (a cura di), *Il bullismo omofobico a scuola. Strategie di analisi e intervento basate sugli stereotipi e i ruoli di genere*, Roma, Alpes Italia, 2014, p. 48.

<sup>310</sup>*Ibidem*.

inconscio, i bambini subiscono pressioni per adattarsi alle aspettative sociali e quando non lo fanno diventano facilmente vittime di discriminazione e di emarginazione. Gli stereotipi di genere, ad esempio, costituiscono un elemento importante nella nascita e nello sviluppo del bullismo omofobico. Essi condizionano gli atteggiamenti nei confronti di gay e lesbiche che spesso vengono qualificati in modi non realistici dato che ogni individuo vive il proprio orientamento sessuale in modo diverso. Per esempio, i maschi omosessuali non sono tutti effeminati così come non tutti i maschi eterosessuali sono mascolini. Infatti, com'è ampiamente accertato, «l'omosessualità non è un fenomeno omogeneo di cui esista un unico tipo con un unico insieme di caratteristiche»<sup>311</sup>. È necessario qui richiamare anche il concetto di "ruolo di genere" cioè «l'insieme di atteggiamenti e comportamenti che l'individuo adotta per indicare agli altri e a sé l'appartenenza personale a un genere che risulta in gran parte frutto di consuetudini sociali apprese cui la persona si conforma o meno»<sup>312</sup>.

Il termine omofobia, secondo il dizionario Treccani, significa: «Paura dell'omosessualità, sia come timore ossessivo di essere o di scoprirsi omosessuale, sia come atteggiamento di condanna dell'omosessualità»<sup>313</sup>. L'omofobia sembra essere la causa principale che compromette la salute delle persone omosessuali. Molte ricerche<sup>314</sup> dimostrano che un elevato livello di omofobia ha origine dalla diffusione di credenze rigide e stereotipi legati al genere che fanno da base socioculturale a pregiudizi presenti soprattutto in ambito scolastico. In sostanza, il bullismo è un'espressione comportamentale delle discriminazioni che derivano da stereotipi e pregiudizi. Da ciò si deduce che il bullismo omofobico è lo specchio di una certa cultura omofoba presente nella società.

### 2.5.3 Mezzi e strategie per prevenire e contrastare il bullismo

La ricerca sui fenomeni di bullismo ha visto come pionieri i Paesi scandinavi e la Gran Bretagna, luoghi in cui sono più consolidate le politiche di prevenzione e lotta. In seguito,

---

<sup>311</sup>Ivi, p. 6.

<sup>312</sup>Ibidem.

<sup>313</sup><[http://www.treccani.it/enciclopedia/omofobia\\_%28Dizionario-di-Medicina%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/omofobia_%28Dizionario-di-Medicina%29/)> (ultima consultazione del 06/12/2019).

<sup>314</sup>Antonelli P., Dettore D., Ristori R., (a cura di), *Il bullismo. omofobico a scuola. Strategie di analisi e intervento basate sugli stereotipi e i ruoli di genere*, cit., pp. 6-7.

gli interventi si sono diffusi in tutta Europa, in Canada e negli Stati Uniti con l'introduzione di studi valutativi per l'efficacia, gli eventuali punti di debolezza e le prospettive di miglioramento di tali azioni.

Tuttavia, sia in Italia che all'estero, l'intervento istituzionale si è attivato quando fatti di cronaca eclatanti sono stati diffusi e amplificati dai *mass media*. Come riporta Stella Volturo nella sua ricerca<sup>315</sup>, l'allarme per il bullismo in Italia sarebbe stato determinato da un grave episodio avvenuto nel 2006 quando è comparso *online* un video in cui un ragazzo disabile veniva picchiato a scuola. A quel punto l'opinione pubblica, gli operatori scolastici e i politici si sono allarmati e quindi sono stati organizzati numerosi interventi istituzionali inseriti nell'ambito dell'educazione alla legalità. Poi c'è stata la mobilitazione di Enti locali, associazioni e Uffici scolastici finalizzata alla stesura di un Piano nazionale di prevenzione e lotta contro il fenomeno. In seguito alla Direttiva ministeriale n. 16 del 5 febbraio 2007<sup>316</sup>, è stata avviata la campagna nazionale denominata «"Smonta il bullo"»<sup>317</sup> con linee guida che prevedevano: attività informative rivolte agli studenti, al personale scolastico e alle famiglie, l'istituzione di osservatori regionali permanenti sul bullismo, un numero verde nazionale a cui indirizzare segnalazioni o chiedere informazioni e un portale *internet* per permettere il confronto tra tutti i soggetti coinvolti. E inoltre, sanzioni disciplinari non soltanto nella forma della sospensione ma anche partecipazione a «percorsi educativi di recupero»<sup>318</sup>, iniziative volte a educare all'uso corretto di *internet* e al rispetto della *privacy* e, per i genitori, all'acquisto di videogiochi. In riferimento alla scuola dell'infanzia e primaria, la Direttiva, al punto 1.1, stabilisce che:

«Nei confronti dei bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria si pone la necessità di valorizzare la comunicazione interpersonale, di costruire contesti di ascolto non giudicanti e momenti "dedicati" di dialogo che in questa fase evolutiva possono essere integrati da alcune azioni e suggerimenti operativi di cui l'Amministrazione, in collaborazione con gli osservatori regionali di cui al paragrafo seguente, si impegna a curare la

---

<sup>315</sup>Volturo S., *Bullismo, Definizioni, ricerche e strategie d'intervento*, cit., p. 82.

<sup>316</sup>DIRETTIVA del MIUR 5 febbraio 2007, n. 16 in materia di "Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo".

<sup>317</sup>*Ivi*, p. 6.

<sup>318</sup>*Ivi*, p. 4.

realizzazione o le necessarie attività di servizio e supporto nei confronti delle istituzioni scolastiche: valorizzazione ed ampliamento delle finestre già presenti in alcuni programmi Rai finalizzate al riconoscimento, alla verbalizzazione ed espressione di sentimenti anche negativi; poster da affiggere all'interno delle scuole, che contengano immagini-messaggio particolarmente adatte e facilmente decodificabili dai più piccoli o realizzati da loro stessi; sensibilizzazione e possibile collaborazione con l'editoria rivolta ai bambini»<sup>319</sup>.

Nello stesso periodo la comunità scientifica internazionale si è interessata all'argomento e dalla conferenza svoltasi in Svizzera nel giugno del 2007, è nata la Dichiarazione di Kandersteg<sup>320</sup> in cui viene lanciato un appello a tutti i soggetti in posizioni di responsabilità perché agiscano per la prevenzione del bullismo tra i bambini e gli adolescenti. Dopo gli interventi delle istituzioni italiane con l'emanazione della direttiva e delle linee guida con gli obiettivi generali, le azioni si sono concretizzate in modo diversificato a livello locale in relazione alle specifiche disponibilità di risorse umane ed economiche. Istituzioni scolastiche, enti locali, territoriali e associazioni hanno organizzato interventi di sensibilizzazione, progetti specifici e campagne informative.

Data la grande diffusione dell'uso di *internet* e in particolare dei *social network* e dei programmi di messaggistica digitale da parte di bambini e ragazzi, oltre alla già citata Legge 71 del 2017, nell'ultimo decennio sono stati redatti altri documenti ministeriali più specifici e dettagliati tra cui un aggiornamento delle "*Linee di orientamento*". In seguito, sulla base della normativa recente, ogni istituzione scolastica ha elaborato protocolli o regolamenti d'intervento in cui vengono spiegati: le finalità del protocollo, i riferimenti teorici, le definizioni di bullismo e cyberbullismo, i riferimenti legislativi e la responsabilità giuridica, le azioni della scuola in tema di prevenzione, le collaborazioni con l'esterno, gli interventi, le procedure, le misure correttive, le sanzioni e i consigli pratici in caso di atti di bullismo e cyberbullismo. Un esempio è il regolamento prodotto

---

<sup>319</sup>Ivi, p. 5.

<sup>320</sup>EADP (European Association Developmental Psychology). "Kanderstag Declaration Against Bullying in Children and Youth". In: <<https://www.eadp.info/news/kandersteg-declaration-against-bullying-in-children-and-youth/>> (ultima consultazione del 25/01/2020).

dall'Istituto Comprensivo Rita Levi Montalcini di Fontanafredda in provincia di Pordenone<sup>321</sup>.

La letteratura scientifica indica tre linee di intervento: istituzionale e di politica scolastica, curricolare a livello di gruppo-classe e interventi di supporto tra pari. A livello istituzionale è previsto il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti interessati dall'azione educativa: il personale scolastico, gli allievi, i genitori e i dirigenti. Lo scopo è l'elaborazione di piani programmatici volti a prevenire i fenomeni di prevaricazione e alla diffusione della cultura del rispetto e della convivenza civile. Questo livello può essere condiviso con altre agenzie presenti sul territorio e assumere le caratteristiche di progetto di rete che coinvolge comunità vaste ed essere inserito nei piani di zona. Come dimostrano molte esperienze in Italia e all'estero questo modello, se adeguatamente programmato e coordinato, risulta molto efficace perché coinvolge l'intera comunità. La metodologia più diffusa in Italia rimane quella curricolare in cui gli insegnanti singolarmente o nell'ambito di progetti specifici affrontano l'argomento. Spesso il percorso prende avvio da stimoli come la lettura di storie, da partecipazioni a rappresentazioni teatrali, da visione di filmati a cui seguono conversazioni e dibattiti. I primi *input* possono essere seguiti da metodi socio-relazionali come il *role-playing* e attività di potenziamento delle abilità emotive ed empatiche. Questa metodologia risulta essere la più diffusa in Italia anche perché non necessita di molte risorse e la realizzazione non è complessa. Dai monitoraggi condotti a livello nazionale e internazionale, queste esperienze hanno ottenuto risultati positivi in termini di efficacia anche se circoscritti alla singola classe o scuola non intervenendo a più livelli e non coinvolgendo l'extrascuola. Il terzo approccio è abbastanza recente e consiste in quello che viene definito "supporto tra pari" che fa leva sulle naturali attitudini prosociali ed empatiche di bambini e ragazzi. I pari diventano agenti di cambiamento che possono operare secondo tre modalità: l'operatore amico, la consulenza tra pari e la mediazione tra pari. Gli aspetti comuni tra i tre approcci sono il fatto che il supporto ha carattere volontario, i soggetti coinvolti ricevono una formazione specifica relativa alle competenze sociali necessarie al ruolo di aiuto che ricopriranno, controllati e sostenuti da adulti competenti. L'operatore amico è una forma spontanea di intervento basata

---

<sup>321</sup>In: <<https://icfontanafredda.gov.it/wp-content/uploads/sites/272/REGOLAMENTO-BULLISMO-E-CYBERBULLISMO-2017-2018-docenti.pdf>> (ultima consultazione del 09/12/2019).

sulla naturale capacità di bambini e ragazzi di dare e ricevere aiuto. La consulenza tra pari comprende attività di ascolto in gruppo, la creazione di spazi d'aiuto e, per i più grandi della scuola secondaria, l'eventuale attivazione di un servizio telefonico d'ascolto. La mediazione tra pari, infine, è mirata alla soluzione di un conflitto tramite la negoziazione e un reciproco accordo che soddisfi le parti coinvolte. Le ricerche svolte su queste metodologie hanno riscontrato risultati positivi che trovano giustificazione nella valorizzazione delle competenze sociali degli alunni, nello stimolo finalizzato a mettersi a disposizione dei compagni in difficoltà in modo attivo e non solo passivo come avviene durante gli interventi che consistono nell'assimilazione di concetti sulla legalità e sulle norme di comportamento.

L'ultima modalità si basa sulla concezione che il bullismo è una forma di conflitto, tesi controversa e criticata da molti studiosi. Lo stesso Olweus, infatti, afferma che il bullismo non è una forma di conflitto ma è una relazione di tipo asimmetrico in cui, a differenza delle dinamiche conflittuali, il bullo ha un comportamento violento e agisce per cancellare la vittima non il motivo del conflitto. Buccoliero e Maggi, invece, sostengono che il bullismo può essere configurato come conflitto e che per questo si possano utilizzare le metodologie di risoluzione valide in altri ambiti<sup>322</sup>. Secondo loro anche il conflitto può essere caratterizzato da asimmetria con manifestazioni di atti violenti. Inoltre, il bullo non ha intenzione di cancellare la vittima ma di mantenerla per poter continuare a bullizzarla nel tempo<sup>323</sup>. Stella Volturo concorda con il fatto che l'atto di bullismo non è un fenomeno improvviso ma «[...] è radicato nel contesto sociale di riferimento, è costruito socialmente e può essere interpretato come il prodotto di determinate dinamiche sociali complesse e multiformi»<sup>324</sup>. Sono importanti le immagini e le parole usate dai *mass media* e dalle istituzioni nel costruire la così detta "opinione pubblica" e nell'affrontare temi come l'immigrazione, la lotta alla criminalità, le problematiche giovanili e le questioni politiche. I termini offensivi, le semplificazioni e il riduttivismo predispongono alla nascita di pregiudizi che posso fare da base alla cultura della violenza.

---

<sup>322</sup>Buccoliero E., Maggi M., *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti di intervento*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp. 36-38.

<sup>323</sup>*Ibidem*.

<sup>324</sup>Volturo S., VIII. *Bullismo. Definizioni, ricerche e strategie d'intervento*, cit., p. 93.

In ambito scolastico ed educativo, quindi, è fondamentale la creazione di ambienti accoglienti, positivi, rispettosi e la costruzione di relazioni basate sull'ascolto. In questa prospettiva è importante coinvolgere le famiglie e tutta la comunità nelle attività scolastiche creando un clima sereno. Per quanto riguarda specificatamente il periodo dell'infanzia, che coinvolge la scuola dell'infanzia e primaria, possono essere svolte molteplici attività che si possono proporre come contrasto e prevenzione ai fenomeni di bullismo di ogni tipo. Come per gli altri gradi scolastici vanno progettate modalità di intervento a vari livelli che coinvolgano: i compagni e le compagne, il rapporto educativo tra docenti e alunni, la cultura scolastica, la relazione con le famiglie e il sistema valoriale della comunità. Nel concretizzare gli interventi con gli alunni si possono organizzare attività per potenziare le competenze emotive, sociali, e relazionali. È fondamentale prevedere interventi centrati sul riconoscimento, la verbalizzazione e la condivisione delle proprie emozioni oltre che sulla capacità di comprensione empatica delle emozioni dell'altro. Le metodologie da adottare, oltre a quelle già descritte, possono comprendere modelli di lavoro cooperativo in classe: *problem solving*, *circle time*, *role-playing*, *cooperative learning*. Attività specifiche e già ampiamente sperimentate possono essere organizzate per presentare ai bambini più piccoli i concetti di stereotipo, stereotipo di genere, ruolo di genere e i loro legami con il pregiudizio, la discriminazione e il bullismo anche di tipo omofobico benchè in questa fascia di età gli stereotipi siano più flessibili e non ancora radicati. Alcuni autori hanno individuato una serie di obiettivi specifici relativi a stereotipi e ruoli di genere che possono essere così riassunti:

«Rendere le bambine e i bambini consapevoli della presenza degli stereotipi di genere nelle fiabe, nei racconti, nei personaggi dei cartoni animati, nei giocattoli, nei mass media, così come nella più generica e onnicomprensiva realtà della vita quotidiana; insegnare ai bambini e alle bambine a riconoscere il meccanismo di funzionamento degli stereotipi e il loro legame con il pregiudizio e la discriminazione; favorire la libera espressione di ruoli di genere flessibili nel rispetto delle diversità individuali ed educare i bambini e le bambine a un atteggiamento aperto e accettante verso i generi e i ruoli di genere; favorire l'integrazione delle diversità e promuovere la formazione

di un'identità più libera, tollerante e autentica; educare alle pari opportunità»<sup>325</sup>.

Tra le molteplici attività possibili per raggiungere questi obiettivi oltre ai metodi già descritti, si possono proporre letture e rielaborazioni orali e scritte di storie selezionate, riflessioni e discussioni di gruppo, giochi, attività grafico-pittoriche e costruttive con materiali vari, visualizzazione di filmati oltre ad attività che prevedano un *training* emotivo o la flessibilità dei ruoli di genere. A tal fine sarebbe utile organizzare interventi di esperti sia in via preliminare con i docenti sia durante le attività con gli alunni.

La Legge n. 71 del 2017<sup>326</sup>, ha normato gli interventi di prevenzione e contrasto del Cyberbullismo. I genitori o i minori stessi, se maggiori di 14 anni, possono richiedere al gestore della rete *internet* l'oscuramento del *Web* ovvero l'eliminazione dei dati diffuso in *internet*. Nei casi più gravi è previsto l'ammonimento da parte del questore in base a quanto stabilito dal codice penale in materia di *stalking* (art. 612 *bis* del codice penale)<sup>327</sup> e anche nei casi di ingiuria, diffamazione, minaccia e trattamento illecito dei dati personali se le condotte sono commesse da ultraquattordicenni se le vittime non sporgono querela o denuncia<sup>328</sup>. Contestualmente, la Presidenza del Consiglio dei Ministri ha istituito un piano d'azione e monitoraggio integrato per realizzare una banca dati finalizzata al contrasto e alla prevenzione. Per quanto riguarda il settore scolastico, il MIUR ha emanato le Indicazioni aggiornate in cui sono spiegati tutti gli atti che le istituzioni scolastiche devono avviare per affrontare adeguatamente il problema.

Innanzitutto, il piano d'intervento, che riguarda le «classi quarta e quinta della scuola primaria e gli alunni della scuola secondaria di primo grado»<sup>329</sup>, deve essere inserito del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e nel Piano di Corresponsabilità. Ogni istituto nomina un referente che segue le iniziative che includono un primo approccio per lo sviluppo delle competenze all'uso delle tecnologie digitali e le conoscenze

---

<sup>325</sup>Antonelli P., Dettore D., Ristori J., (a cura di), *Il bullismo. omofobico a scuola. Strategie di analisi e intervento basate sugli stereotipi e i ruoli di genere*, cit. p. 105.

<sup>326</sup>Legge 71/2017.

<sup>327</sup>Ivi, art. 7.

<sup>328</sup>*Ibidem*.

<sup>329</sup>MIUR, *Aggiornamento linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo*, Roma, 2017, p. 6.

riguardanti la sicurezza informatica<sup>330</sup>. Inoltre, vanno fornite agli alunni le norme comportamentali per il corretto utilizzo degli strumenti tecnologici, di *internet* e di alcune misure di prevenzione.

Sintetizzando l'aspetto legale relativo alle responsabilità, la normativa individua una differenziazione tra il bullo minore di 14 anni e quello tra i 14 e i 18. Il primo non è mai imputabile. Solo se ritenuto socialmente pericoloso possono essere previste misure restrittive dagli organi competenti. Per quanto riguarda gli adulti, si configura il reato di "*culpa in vigilando ed educando*" (art. 2048 del Codice Civile) ovvero la responsabilità civile dei genitori nei confronti del minore che abbia compiuto atti illeciti<sup>331</sup>. Si parla, invece di "*culpa in vigilando*" e "*in organizzando*" di docenti e dirigenti scolastici che devono dimostrare di aver correttamente vigilato e di aver adottato le misure organizzative e disciplinari necessarie a garantire la sicurezza nell'ambiente scolastico. Gli interventi della scuola riguardano la prevenzione, la sinergia con l'esterno (le famiglie, le istituzioni, gli ambiti sociosanitari), le misure correttive e le sanzioni nei casi accertati e valutati. La legge prevede anche la collaborazione con soggetti esterni competenti per la realizzazione di percorsi e progetti di supporto alle vittime di *bullismo* e *cyberbullismo* oltre alla rieducazione dei minori attori dei comportamenti illeciti. A tal fine, sia i genitori che tutto il personale scolastico dovrebbero ricevere un'adeguata formazione per l'acquisizione di specifiche competenze e conoscenze. L'approccio più efficace, verso gli alunni e le alunne, risulta essere quello proattivo. È fondamentale prestare particolare attenzione alla presenza di indicatori specifici, da approfondire con le famiglie, che definiscono sintomi di vittimizzazione o di possibile coinvolgimento in comportamenti prepotenti. I segnali d'allarme sono riferibili a sintomi fisici, segnali riconducibili alla sfera psicologica o a quella sociale. Si possono predisporre apposite griglie di osservazione e monitoraggio. In caso si rilevino situazioni di disagio, è indispensabile avviare le attività educative adeguate. Queste possono essere organizzate anche in assenza di segnali di disagio come forma di prevenzione. Oltre ai metodi e alle tecniche già descritti, per affrontare il fenomeno del bullismo si possono proporre attività di gruppo, discussioni e riflessioni su argomenti specifici. Si può

---

<sup>330</sup>ivi, p. 5.

<sup>331</sup>Codice civile, art. 2048, Regio decreto 16 marzo 1942, n. 262. Approvazione del testo del Codice civile. (042U0262). Pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 79 del 4 aprile 1942.

utilizzare il «Manifesto delle parole non ostili»<sup>332</sup> e altro materiale predisposto dall'associazione PAROLE OSTILI che collabora con il MIUR e aiuta gli alunni a parlare di sé e delle proprie relazioni nell'ambito della scuola, del tempo libero, della famiglia, dei rapporti con i compagni e le compagne e dell'uso di *internet* e dei *social*. In ogni caso gli educatori e i docenti che colgono segnali di disagio devono avvertire tempestivamente il dirigente scolastico, i genitori e agire insieme al *team* dei colleghi. La prevenzione riguarda anche la sicurezza informatica nella scuola che dovrà disciplinare accuratamente l'accesso alla rete. Gli interventi educativi possono essere di vario tipo e dovranno sempre coinvolgere non solo la vittima e il bullo ma tutta la classe e gli spettatori sia che abbiano un ruolo attivo sia che mantengano un ruolo passivo. Gli interventi pianificati possono prevedere: momenti di sensibilizzazione sul tema, educazione trasversale alle competenze sociali, contributi di personale esterno (psicologi, educatori, polizia postale, carabinieri...). E inoltre, caselle *mail* o fisiche in cui gli alunni possono inserire racconti o denunce, elaborare materiali specifici che forniscano regole concrete, buone pratiche e punti di riferimento in caso di atti di bullismo, sportelli di ascolto e di supporto alle vittime, consigli pratici nell'eventualità di episodi di cyberbullismo noti, visti o vissuti. Gli Istituti scolastici hanno i Regolamenti in cui sono descritte le sanzioni applicate in seguito al non rispetto delle regole che naturalmente devono avere lo scopo di educare e recuperare gli alunni sia vittime che bulli. È fondamentale il coinvolgimento costruttivo dei genitori e devono essere chiare le procedure scolastiche e il percorso educativo da attuare per affrontare in modo tempestivo ed efficace il fenomeno.

---

<sup>332</sup> In:< <https://paroleostili.it/manifesto/>>; (ultima consultazione del 02/01/2020).

## Capitolo 3

### Buone pratiche e strumenti operativi per educare alle differenze di genere

#### 3.1 L'importanza della formazione per educatrici, educatori e insegnanti

Le professioni educative presentano un'identità complessa per la quale assumono importanza una serie di conoscenze, abilità e competenze che devono necessariamente essere acquisite e rese armonicamente interattive. In sintesi, si tratta di competenze relazionali, comunicative, organizzative, didattiche, curricolari, disciplinari e valutative che fanno parte della professionalità e necessitano di un percorso formativo continuo. Da tempo gli orientamenti europei e nazionali individuano nell'apprendimento permanente uno strumento essenziale per incentivare l'occupazione e la cittadinanza attiva. La formazione dell'individuo è considerata un processo che si attua non solo durante il periodo lavorativo ma si estende per tutta la vita e in una varietà di situazioni.

In questo senso, essa assume un significato ampio e si configura «non solo come un diritto e una risorsa individuale ma come una ricchezza sociale ed economica»<sup>333</sup>.

Il *lifelong learning* e *lifewide learning* acquistano quindi una valenza individuale ma agiscono anche come fattori di cambiamento dell'intera società. Costruire l'identità professionale in ambito educativo significa dare importanza sia alle strategie di pensiero e riflessive sia a quelle messe in atto a livello di azione. Rappresenta un percorso di crescita personale e di confronto continuo con gli altri per condividere buone pratiche educative e acquisirne di nuove. Ascolto, riflessione, scambio, rielaborazione e pratica educativa sia individuale che collettiva devono far parte della formazione diretta a una professionalità in cui sono richieste conoscenze e capacità molteplici, flessibili e aggiornate da applicare in contesti diversificati e in continua evoluzione.

Per questo motivo, all'interno dei processi di riforma e di innovazione delle istituzioni educative, la formazione professionale si colloca in posizione strategica per il sostegno

---

<sup>333</sup>Venera A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*, cit., p. 28.

e la spinta verso il cambiamento. Come ho già accennato, la professionalità educativa è formata da più componenti e dalla integrazione di varie competenze che spaziano dal piano relazionale e affettivo a quello conoscitivo, tecnico e metodologico.

Come suggerisce Anna Maria Venera:

«Sul piano dell'agire professionale si tratta di mettere in campo un *fare progettuale e organizzativo* improntato alla *flessibilità* nell'agire quotidiano. Fondamentale è un atteggiamento di consapevolezza della propria professione che va portato avanti sia nella formazione iniziale sia in quella in *itinere*, un atteggiamento volto a riconsiderare criticamente le proprie decisioni come atto di metariflessione del proprio lavoro»<sup>334</sup>.

La formazione continua si riflette sulla qualità dei servizi permettendo di costruire professionalità adeguate ai bisogni emergenti, capaci di flessibilità operativa e in grado di orientarsi in base alla fluidità dei contesti e all'evoluzione della società e dei servizi. È un apprendimento continuo che consiste nell'aggiornamento del sapere e delle metodologie di applicazione ma anche della capacità di autoriflessione e critica delle proprie convinzioni e del proprio operato. In tale prospettiva, è indispensabile preparare il personale educativo, scolastico ed anche extrascolastico a riflettere sulle proprie esperienze, a mettersi in discussione, prendere le giuste distanze delle proprie convinzioni e predisporre ad un ascolto attivo verso gli altri. L'azione educativa, infatti, è complessa e imprevedibile, avviene nell'ambito di una rete di relazioni multiformi in cui spesso gli operatori agiscono in base ai propri modelli educativi di carattere storico culturale, familiare, di esperienze formative formali e informali.

In Italia, a differenza di altri Paesi europei, il riconoscimento istituzionale e la diffusione di percorsi formativi riferiti alle culture di genere sono ancora poco consistenti ed è particolarmente urgente prevedere un piano di formazione che comprenda riferimenti teorici, contenuti e competenze professionali specifici anche su questo tema.

La scolarizzazione di massa del secondo dopoguerra è uno dei fenomeni che più ha determinato un mutamento della condizione femminile. Ha introdotto una nuova

---

<sup>334</sup>Ivi, p. 29.

percezione di sé e posto tutti di fronte alle stesse esperienze e agli stessi obiettivi. Tuttavia, nel corso di questi decenni la scuola e le istituzioni educative hanno accompagnato il rinnovamento senza una adeguata riflessione e sulla base di pratiche tradizionali ancorate ancora ai vecchi stereotipi. Come ricorda Francesca Dello Preite<sup>335</sup>, spesso la scuola ha messo in atto un'azione rafforzativa e, in forma acritica, ha continuato a proporre schemi e categorie mentali, anche attraverso l'uso del linguaggio, trasmettendo contenuti pensati e costruiti al maschile. Per esempio, come ho già esposto, la concezione diffusa che alcune discipline fossero più adatte ai maschi che alle femmine ha condizionato le scelte future dei giovani con una maggiore presenza maschile nei corsi di studio delle materie scientifiche e femminile in quelle umanistiche. Anche i docenti hanno continuato a proporre curricula in cui il contributo delle donne è marginale. Ancora pochi sono i riferimenti storici, scientifici e letterari a personalità femminili che ci sono state e hanno dato un notevole contributo culturale e di sviluppo in tutti gli ambiti.

Formare in *primis* il personale educativo è il punto di partenza per un mutamento di prospettiva nell'ambito del riconoscimento e del rispetto di identità, linguaggi e differenze privati dell'incertezza, della mistificazione e della violenza che hanno spesso caratterizzato le relazioni tra uomo e donna. Alla base di ogni progetto educativo ci dovrebbe essere l'educazione al rispetto delle differenze e la decostruzione degli stereotipi per rendere il percorso di apprendimento e di crescita veramente efficace. Si può educare al rispetto delle differenze proprio iniziando da quelle di genere in quanto esse sono alla base dell'intersoggettività, del confronto e della convivenza civile. È necessario iniziare il percorso con un'attenta riflessione anche perché nel passaggio dalla fase teorica alle progettazioni di interventi educativi, il processo può rivelarsi particolarmente insidioso per il carico simbolico, valoriale e pregiudiziale che porta con sé. Venera suggerisce di iniziare i percorsi formativi esplicitando alcuni interrogativi e una serie di parole-chiave per innescare la riflessione ed evidenziare i nessi. Termini come sesso, genere, identità alterità, cultura, differenza, diritti, ecc. rimandano a nessi,

---

<sup>335</sup>Dello Preite F, *Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti*, «Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di scienze della formazione e dell'educazione», cit., p. 208.

legami, relazioni di potere e possono essere identificati in molti contesti sociali, economici, politici, geografici, storici e culturali talvolta mettendo in evidenza anche

«[...] l'asimmetria dei rapporti tra le persone, la volontà di supremazia e controllo, le logiche identitarie di esclusione e categorizzazione, di cui le donne in primis in ogni paese del mondo, in ogni epoca, in ogni spazio culturale e politico sono state bersagli storici»<sup>336</sup>.

In ambito pedagogico, le riflessioni teoriche e le discussioni sviluppate nel secolo scorso, hanno dimostrato che gli approcci interdisciplinari e trasversali, plurali e integrativi a tutti i livelli favoriscono l'attenzione alle questioni di genere. Il patrimonio di conoscenze e di pratiche si è arricchito nel tempo costringendo donne e uomini a ripensare le differenze, a cercare nuovi linguaggi e nuove forme comunicative verso le giovani generazioni in una società in continuo mutamento. Tuttavia, per la valorizzazione e realizzazione concreta, non sono sufficienti le direttive, le norme e le raccomandazioni quanto la loro applicazione nei reali contesti sociali, economici, geografici di vita degli individui in risposta ai loro veri bisogni. Per questo motivo è fondamentale la formazione continua: essere sempre pronti e preparati a cogliere le sfide della contemporaneità valorizzando le identità e i diritti anche a tutela della dignità delle persone.

Dal punto di vista normativo negli ultimi vent'anni c'è stata l'emanazione di numerosi programmi, circolari, e protocolli d'intesa tra MIUR, Ministero delle Pari Opportunità, associazioni ed enti con riferimento alla legislazione generale nazionale e internazionale. In Italia, il Dlgs n. 198 dell'11 aprile 2006<sup>337</sup> ha dato la spinta a una serie di iniziative anche in campo educativo finalizzate alla promozione di una cultura disposta a valorizzare le differenze di genere come forma di arricchimento per tutti gli individui.

Nel marzo 2004, il MIUR e IL DIPO hanno firmato un Protocollo d'Intesa per incentivare «azioni a sostegno, monitoraggio e valutazione degli interventi per la promozione e lo sviluppo della cultura della differenza di genere e delle pari opportunità

---

<sup>336</sup>Venera A. M. (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*, cit., p. 33.

<sup>337</sup>Decreto Legislativo 11 aprile 2006, n. 198, "Codice delle pari opportunità tra uomo, a norma dell'articolo 6 della legge 28 novembre 2005, n. 246".

uomo-donna»<sup>338</sup>. I principali obiettivi del protocollo sono: il contrasto di stereotipi e pregiudizi basati sulle diversità di genere, il collegamento tra istruzione, formazione e ricerca sui temi inerenti la parità di genere riferiti alle esigenze del mercato del lavoro, l'attivazione di percorsi scolastici per riequilibrare la collocazione di ragazzi e ragazze nei vari settori economici, le azioni di orientamento mirate alla formazione scientifica e tecnologica al mondo occupazionale per le ragazze, l'intervento contro la dispersione scolastica con il recupero di donne, adulti e giovani privi di un'adeguata qualifica<sup>339</sup>.

Il Protocollo emanato nel 2009, in seguito alle nuove problematiche emergenti, ha istituito la settimana contro la violenza per sensibilizzare genitori e alunni alla prevenzione della violenza fisica e psicologica. Nello stesso anno è stato introdotto l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione. In seguito, una serie di documenti di indirizzo e circolari invitavano le scuole a organizzare percorsi educativi sui temi della legalità, dei diritti umani, della coesione sociale, delle pari opportunità, del pluralismo e del rispetto delle diversità<sup>340</sup>. È chiaro che i docenti e tutti gli operatori dell'educazione svolgono un ruolo di primo piano nel redigere una programmazione didattica ed educativa adeguata al contesto e ai bisogni degli alunni e nella scelta delle metodologie e delle strategie adatte. Tuttavia, nonostante gli interventi effettuati, i fenomeni di misoginia, di violenza di genere e di sessismo non sono diminuiti. Nell'ultimo decennio, sono aumentati i casi di violenza verso le donne nonostante la normativa che, già nel 2013, ha introdotto provvedimenti sulla sicurezza e sul contrasto alla violenza di genere. Durante lo stesso periodo, si sono svolti molti progetti e iniziative per le pari opportunità e per ridurre la segregazione femminile promuovendo l'equità di accesso ai percorsi di istruzione con adeguate azioni di orientamento anche con il supporto del Fondo Sociale Europeo e del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale.

Da più parti è stato posto il problema di quale fosse un'adeguata formazione in entrata e in servizio per il personale educativo e quali le competenze e le conoscenze imprescindibili che consentono di realizzare valide proposte educative sulle questioni

---

<sup>338</sup>MIUR-DIPO, PROTOCOLLO D'INTESA tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Dipartimento per le Pari Opportunità del 18 marzo 2004 "per la realizzazione congiunta di azioni di sostegno, monitoraggio e valutazione degli interventi per la promozione e lo sviluppo della cultura della differenza di genere e delle pari opportunità uomo-donna".

<sup>339</sup>*ivi*, art. 1.

<sup>340</sup>Dello Preite F., *Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti*, in «Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di scienze della formazione e dell'educazione», cit., p. 209.

del genere. Nel corso degli anni molti studiosi hanno approfondito questi aspetti e hanno indicato alla comunità scientifica dei possibili percorsi. Come suggerisce Francesca Dello Preite:

«Ogni offerta formativa che intenda evitare sterili riduzionismi e ispirarsi ai principi della complessità non può fare a meno di individuare almeno tre aree di studio: quella teorica, quella didattico-disciplinare e quella meta-riflessiva»<sup>341</sup>.

La prima area riguarda gli aspetti storico-culturali che aiutano a comprendere l'evoluzione degli stereotipi e dei pregiudizi di genere nel tempo e quali processi cognitivi sono alla base di tali categorie mentali facendo in tal modo una distinzione tra fattori biologici e acquisiti. Con questo approccio, possono essere indagati i modelli impliciti dei bambini e delle bambine a cui fanno riferimento gli adulti e osservare come vengono messi in pratica.

L'area didattico-disciplinare è quella più pragmatica e comprende le "buone pratiche" di insegnamento/apprendimento, le metodologie e le strategie didattiche adeguate. In questa fase della formazione si considera che ci possono essere modalità alternative a quelle tradizionali, si è spinti a mettersi in gioco e a esplorare nuovi percorsi. Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà, specie durante l'infanzia, sono le vie adeguate a un'educazione di genere in cui è possibile trovare spazi di espressione e crescita sia per i maschi che per le femmine.

La terza area è imprescindibile e riguarda le competenze riflessive e metariflessive che consentono momenti di analisi e autoriflessione sulle proprie capacità, convinzioni, schemi mentali e idee personali riguardo all'attività di insegnamento e apprendimento. Questa dovrebbe essere un'attività costante che induce a un'analisi critica di se stessi e della propria identità di genere e a una rivisitazione della propria professionalità in base ai principi su cui è fondata e agli obiettivi da raggiungere.

Lo Freite afferma che:

«Una riflessione costante sul proprio "sapere-saper fare-saper essere" guiderà progressivamente docenti femmine e maschi a "scrollarsi di dosso"

---

<sup>341</sup>IVI, p. 212.

quei retaggi della cultura patriarcale che continuano ad “insinuarsi” indisturbati nei loro linguaggi, nei loro atteggiamenti e nei contenuti delle discipline che insegnano»<sup>342</sup>.

Queste nuove modalità educative, se messe in pratica, consentono ad alunne e alunni di crescere in un contesto che promuove azioni più responsabili e rispettose delle differenze di genere e non solo.

Tuttavia, in Italia si parla molto poco della formazione dei docenti sulle questioni di genere. Il Decreto Miur n. 797/2016<sup>343</sup> attua il comma 124 della LEGGE 107 del 2015<sup>344</sup> rendendo obbligatorio e strutturale l’aggiornamento in servizio dei docenti.

La pedagogista Carla Roverselli, dopo aver analizzato il recente Piano di aggiornamento degli insegnanti ed esaminato documenti analoghi emanati negli Stati Uniti nell’ultimo decennio<sup>345</sup>, afferma che viene dato poco spazio alle problematiche di genere e l’atteggiamento del personale interessato è di tipo conservatore. Secondo la studiosa si possono rilevare molte similitudini nella tendenza internazionale a riformare la formazione del personale nonostante i diversi contesti e le differenti tradizioni. Ovunque si riscontra che riformare la formazione è un processo complicato che avviene sotto l’influenza di forze diverse con aspettative, ideologie e interessi politici contrastanti. Il Piano per la formazione indica alcuni ambiti prioritari di intervento per il triennio ma la dimensione di genere viene accennata solo in due punti: nell’obiettivo 4.7 dedicato a «Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale»<sup>346</sup> in cui si afferma la necessità di far acquisire ai docenti «competenze specialistiche in materia di rispetto delle affettività»<sup>347</sup> e in un secondo punto in cui si fa riferimento alla parità di genere nell’ambito delle «competenze di cittadinanza in senso lato»<sup>348</sup>.

---

<sup>342</sup>Ivi, p. 212.

<sup>343</sup>Decreto del MIUR, 19 ottobre 2016 n. 797, “Piano nazionale di formazione del personale docente per gli anni scolastici 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019”.

<sup>344</sup>Legge 13 luglio 2015, n. 107, in materia di “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”. Pubblicata in G.U. Serie Generale 15 luglio 2015, n. 162.

<sup>345</sup>Roverselli C., *La formazione in servizio degli insegnanti in Italia. Quali spazi per sensibilizzare alle questioni di genere? Suggestioni dalla ricerca comparativa*, in S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, versione e-book, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2018, pp. 573-580.

<sup>346</sup>Decreto MIUR 797/2016, cit., p. 44.

<sup>347</sup>*Ibidem*, p. 44.

<sup>348</sup>Ivi, p. 46.

D'altronde, bisogna qui ricordare le difficoltà che ha incontrato la diffusione della Strategia Nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere, elaborata nel 2014 dall' Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (UNAR) sulla base di una sperimentazione proposta dal Consiglio d'Europa in attuazione della Raccomandazione del Comitato dei Ministri. Tale intervento è stato fortemente criticato e contrastato per diverse ragioni, una delle quali perché considerata contraria alla visione etica di alcune famiglie e accusata di voler introdurre le teorie del *gender* nella scuola.

La Legge sulla "Buona scuola" fa cenno alle questioni di genere nell'articolo 1 comma 16<sup>349</sup> in cui si specifica l'impegno del mondo scolastico contro ogni tipo di discriminazione. Si fa riferimento alla parità tra i sessi, alla prevenzione della violenza sulle donne ispirandosi alla Convenzione di Istanbul, ratificata dal Parlamento italiano all'unanimità, che mira a contrastare proprio la violenza e le discriminazioni<sup>350</sup>. Anche il contenuto di questo comma è stato criticato da alcune associazioni di genitori, fatto che, unito alla scarsità di denunce contro i crimini relativi all' omofobia e alla violenza femminile, ci fa comprendere ancora meglio quanto il lavoro della scuola e delle agenzie educative sia cruciale per favorire un cambio di mentalità. La normativa italiana e il Piano di formazione sulle questioni di genere hanno tenuto conto sia delle polemiche precedenti sia delle posizioni ministeriali collocandole all'interno delle competenze di cittadinanza. Una nota di chiarimento ministeriale successiva, ha spiegato che le opposizioni di alcune associazioni di genitori derivano da una non adeguata interpretazione del suddetto comma in quanto esso attua i principi costituzionali di pari dignità e non discriminazione (Costituzione italiana, articoli 3, 4, 29, 37, 51)<sup>351</sup> e i principi di diritto europeo che vietano qualsiasi tipo di disparità legate al genere, alle disabilità, alla religione, all'età, all'orientamento sessuale e politico e alle convinzioni personali. Le indicazioni ministeriali, quindi, prendono in considerazione questo aspetto della formazione ma la brevità con cui viene fatta menzione indica quanto questi argomenti siano ancora difficili da trattare nei contesti educativi italiani.

---

<sup>349</sup>Legge 107/2015, art. 1, comma 16.

<sup>350</sup>*Ibidem*

<sup>351</sup>Costituzione della Repubblica Italiana. Pubblicata in G.U. 27 dicembre 1947, n. 298. Entrata in vigore del provvedimento: 1° gennaio 1948.

### **3.2 Educazione alle differenze: alcune esperienze nella Scuola dell'infanzia e primaria.**

Nella società attuale e quindi anche nella scuola, non si può ignorare l'esistenza delle differenze di ogni tipo ed è con esse che ci si deve relazionare e confrontare quotidianamente. L'educazione alle differenze diventa per la scuola e per le altre agenzie educative un obiettivo trasversale che, nell'ambito della cornice normativa ed esperienziale, adotta un approccio capace di creare inclusione, cittadinanza, rispetto delle differenze e uguaglianza di opportunità. L'associazione culturale SCOSSE, insieme ad altre, ha contribuito alla creazione di una rete nazionale che comprende insegnanti, educatori ma anche amministratori locali, genitori e chiunque fosse interessato e coinvolto a promuovere un'educazione alla libertà, ai diritti e alla giustizia sociale. A questo scopo si sono svolti *meetings*, corsi di formazione, scambi territoriali, condivisione di buone pratiche e metodologie innovative per promuovere i diritti dell'infanzia, gli uguali diritti e il contrasto degli stereotipi legati al genere. Inoltre, si sono progettati percorsi volti a prevenire le discriminazioni delle diversità.

Come stabilito nella «Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente»<sup>352</sup>, nell'area riguardante le competenze di cittadinanza, agli alunni e alle alunne devono essere forniti gli strumenti per contrastare ogni tipo di discriminazione e per interiorizzare la capacità di rispettare le persone e le differenze.

In questo elaborato presento due esperienze di educazione alla differenza di genere che ho ritenuto essere particolarmente significative: una è stata condotta nelle scuole dell'infanzia di Prato e l'altra svolta in alcune scuole primarie di varie regioni italiane.

---

<sup>352</sup> RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a "competenze chiave per l'apprendimento permanente" (2006/962/CE). Pubblicata in G.U. dell'Unione europea del 30 dicembre 2006.

### **3.2.1 Bambini e bambine: percorsi di educazione alla differenza di genere nelle scuole dell'infanzia di Prato**

Tra gli anni 2007 e il 2009, nelle scuole dell'infanzia della provincia di Prato, è stato condotto un progetto volto alla sensibilizzazione sui temi delle differenze di genere. L'argomento centrale era la valorizzazione della cura di sé, degli altri e del mondo come aspetto insito nella condizione umana<sup>353</sup>.

Sappiamo che spesso la pratica della cura viene svalorizzata e demandata all'impegno femminile con il perpetuarsi di una divisione dei ruoli di radice antica. Le riflessioni su questo tema ci hanno da tempo mostrato come il sistema di conciliazione si alimenti delle relazioni tra uomini e donne, del modo con cui essi partecipano nella quotidianità e le strategie che adottano per raggiungere una qualità della vita adeguata senza prevaricazioni. Affinchè questo sia possibile non è solo necessaria una presa di coscienza dei singoli ma è indispensabile individuare potenziali soluzioni collettive in grado di rispondere ai diversi bisogni delle famiglie.

La prima area da considerare riguarda l'intervento normativo (congedi parentali, congedi di paternità, incremento di asili nido a prezzo calmierato, ecc.). La seconda comprende le campagne mediatiche sul tema della condivisione che sono molto diffuse negli altri paesi europei, di meno in Italia dove si constata una maggiore asimmetria tra uomo e donna nel lavoro di cura. La terza area prevede un'opera di sensibilizzazione, soprattutto tra le nuove generazioni, richiamando l'attenzione sulla disparità di genere nella condivisione del lavoro familiare e introducendo modalità creative di attivazione della consapevolezza per bambini e adulti. La scelta di intervenire già nelle scuole dell'infanzia, tra i 3 e i 6 anni d'età, è data dalla necessità di prevenire la nascita e il consolidamento di schemi mentali che irrigidiscono la costruzione identitaria individuale.

Per quanto riguarda la metodologia adottata in questo progetto, ogni operatore e operatrice ha condotto la sperimentazione con gli strumenti che aveva a disposizione: rielaborare fiabe, lavorare con il corpo, i disegni, i ritratti, le fotografie, le maschere, la drammatizzazione, l'attività grafico-pittorica. Senza forzature si è lavorato per

---

<sup>353</sup>Piazza M., (a cura di), *Questo esperimento deve essere fatto. E lo sarà. Bambine e bambini: percorsi di educazione alla differenza di genere*, Parma, edizioni junior, 2010, pp. 11-13.

scongela le strutture rigide degli stereotipi, condividere nuovi atteggiamenti e comportamenti concentrando l'attenzione sull'ascolto di ciò che viene detto e sull'osservazione dei movimenti. L'auspicio era quello di incentivare i bambini e le bambine a dare un significato diverso al lavoro, alla cura e alle relazioni quando saranno grandi. Questo comprendeva la presa di coscienza della presenza di identità e di relazioni multiple e complesse.

Il progetto è iniziato con un percorso di formazione seminariale degli/delle insegnanti concentrato principalmente sul lavoro educativo della cura. È stato sottolineato ancora una volta come questo sia sottoposto a una segregazione di genere che ha radici lontane di tipo storico-culturale. Nella scuola dell'infanzia, inoltre, i bambini e le bambine hanno l'evidenza della divisione dei ruoli maschili e femminili in quanto in quel contesto gli uomini maestri sono quasi del tutto assenti. Il lavoro dell'insegnante, così come quello della mamma, viene percepito come prestazione dovuta e gratuita.

Il problema del lavoro educativo, che soprattutto nei primi gradi scolastici viene visto come un lavoro di cura, e la sua attribuzione al genere femminile, è un fatto culturale riferito alle diverse competenze in cui si sono specializzati i due sessi e che influenzano la formazione dell'identità di genere. Come abbiamo visto, la divisione dei compiti è diventata una normalità nel corso della storia dell'umanità e ha condizionato i destini sia individuali che collettivi di uomini e donne assumendo il carattere della "naturalità". Tuttavia, anche attraverso progetti come questo, che partono da una riflessione individuale e collettiva, si possono gettare i semi di un cambiamento di rotta verso un riequilibrio dei ruoli e del carico familiare.

Esistono diversi tipi di cura: cura del gioco, degli affetti, dell'educazione, della socializzazione e della salute<sup>354</sup>. È fondamentale, quindi accompagnare anche i padri verso un cambiamento che implichi il loro coinvolgimento nelle attività di cura nello spazio domestico e nel rapporto con i figli. Ciò riguarda non solo l'espressione dell'affettività ma anche un impegno maschile nel lavoro di cura più complesso e articolato. Questo comporta di inserirsi a un altro livello relazionale con una presenza qualitativamente diversa e l'acquisizione di una sensibilità maggiore verso un universo di cose di cui spesso i maschi non hanno consapevolezza.

---

<sup>354</sup> *Ivi*, p. 39.

Attualmente qualcosa sta cambiando. I nuovi padri sono più disponibili a condividere alcuni momenti della vita familiare: la nascita, la cura dei figli in casa, le manifestazioni di affetto. Sembrano anche più propensi al contatto fisico e non verbale con i figli che prelude a una minore distanza fisica e psicologica. Non si può ancora parlare di divisione equilibrata dei lavori casalinghi e di cura ma la tendenza è di un maggior coinvolgimento maschile in tutti gli ambiti della vita familiare. In questo scenario, che comporta dei cambiamenti sul piano comunicativo e relazionale, emerge la necessità sia dei maschi che delle femmine di imparare a utilizzare adeguatamente e con coerenza la comunicazione verbale e non verbale con i figli. Inoltre, è importante trasmettere loro l'affettività, i principi normativi e amicali insieme a quelli genitoriali e sviluppare la capacità di bilanciare le diverse immagini di sé a livello interiore. Nel progetto qui in esame, in alcune scuole dell'infanzia sono stati organizzati percorsi per coinvolgere anche i padri sui seguenti temi:

- la dimensione della cura: aiutare i padri a percepire la complessità del lavoro di cura nella quotidianità. A tale scopo sono state proposte attività di osservazione, di racconto e di sperimentazione diretta;
- la dimensione definita "delle genealogie maschili": considerare il rapporto tra come viene vissuto l'attuale ruolo di padre e come è stata vissuta l'esperienza di figli con i propri padri;
- l'esplorazione e il desiderio: nel nuovo percorso i padri non hanno modelli a cui fare riferimento ma devono esplorare e imparare dalle proprie esperienze. La riflessione sui propri desideri di padri, su ciò che desiderano veramente, su quali parti di sé vorrebbero mettere in gioco nella relazione con i figli e quali desideri relativi al ruolo paterno non riescono a mettere in pratica;
- socializzare le esperienze: strumento efficace per superare le difficoltà. Lo scambio e la riflessione con altri padri consentono di alleggerire l'ansia e l'angoscia per l'incertezza sul proprio operato<sup>355</sup>.

Molte altre attività possono essere proposte coinvolgendo i padri: attività di interazione corporea e manuali condotte anche all'esterno in spazi aperti. La realizzazione del progetto è stata preceduta da un convegno pubblico in cui sono stati

---

<sup>355</sup>ivi, pp. 41-43.

presentati dettagliatamente il percorso e i contenuti. In seguito, si sono organizzati incontri di formazione per docenti ed educatori. Durante l'anno scolastico si sono svolte le attività nei laboratori con i bambini e le bambine al mattino e con i genitori alla sera seguiti da attività di verifica e monitoraggio. Dopo un anno, è stato organizzato un convegno per la presentazione pubblica della documentazione e delle riflessioni. Poco dopo è stata allestita una mostra degli elaborati grafici, dei manufatti e dei prodotti realizzati dai bambini<sup>356</sup>.

Le attività proposte ai bambini nei laboratori erano numerose e varie. Sono state scelte accuratamente alcune fiabe come tramite narrativo per un lavoro sui luoghi comuni di genere. Si sono organizzati giochi focalizzati sull'espressione dell'identità e del rapporto con il lavoro di cura. Il passo successivo è stato l'esplorazione degli stereotipi dei bambini rispetto al genere femminile e maschile. Al termine la musica e il ballo sono stati gli strumenti che hanno consentito una visione più ampia e liberatoria per il superamento delle rigidità del linguaggio verbale e delle sovrastrutture razionali. Durante tutto il percorso è stata data la possibilità ai genitori di vivere momenti di incontro per confrontarsi, raccontare e sperimentare ciò che i figli hanno vissuto a scuola. In questi contesti hanno potuto esprimere e condividere il proprio vissuto, le emozioni, le preoccupazioni, la stanchezza e la sensazione di solitudine.

Come si può intuire, l'educazione di genere è efficace se non rimane un progetto di poche ore condotto da esperti ma se permea il modo di pensare, di agire e di parlare di insegnanti ed educatori e se viene condiviso con le famiglie. Le attività proposte nelle scuole dell'Infanzia interessate da questo progetto sono state varie. Come ho già accennato, il primo obiettivo è stato focalizzato sull'importanza sociale del lavoro di cura per una distribuzione più equa delle attività domestiche e la collaborazione tra i generi.

Per i bambini e le bambine di questa età è stato ritenuto particolarmente incisivo l'utilizzo di alcune fiabe accuratamente scelte o inventate che facessero da sfondo alle attività laboratoriali. Due esempi di fiabe inventate sono *Una città con i baffi* e *Cose di casa* con cui è stato possibile trasmettere il messaggio che "insieme è meglio". I testi hanno consentito di svolgere un lavoro sull'identità di genere e l'esplorazione degli stereotipi rielaborando i contenuti con giochi, musica, danze e attività grafico pittoriche.

---

<sup>356</sup>ivi, pp. 165-171.

Le riflessioni sulla partecipazione equa al lavoro di cura sono state sviluppate con dialoghi e attraverso due giochi: la gara di riordino e la gara di coccole. Altri giochi e attività proposte nelle varie scuole interessate al progetto sono:

- giochi per stimolare il contatto;
- giochi per l'elaborazione dell'aggressività;
- giochi con i personaggi di carta;
- "cuore di maschio e cuore di femmina" con l'utilizzo di un libro di Ole Konnecke;
- uso di riviste per ritagliare immagini che rappresentano oggetti che piacciono ai maschi e alle femmine da cui trarre spunto per riflessioni e giochi sugli stereotipi di genere;
- utilizzando il libro *Nei panni di Zaff* di M. Salvi e F. Cavallaro<sup>357</sup> sono state proposte attività che hanno condotto i bambini e le bambine alla riflessione sulla conoscenza e consapevolezza delle proprie emozioni. Essi sono stati particolarmente colpiti dalle difficoltà incontrate dal protagonista per essere accettato dagli altri a causa delle proprie scelte autonome;
- gioco dell'oca a coppie costituite da un maschio e da una femmina. Costruito dai bambini, ogni casella rappresentava un argomento discusso in precedenza: cose che fanno arrabbiare maschi e femmine, preferenze, cosa ci sarà nel cuore dell'altro, il lavoro che faranno da grandi, ecc. Ogni tappa consentiva di fare piccole drammatizzazioni di ciò che era rappresentato. Tutte le attività venivano svolte sia dal maschio che dalla femmina della coppia che potevano aiutarsi con consigli e dimostrazioni.

Altre attività proposte sono:

- movimenti fisici per stimolare la consapevolezza corporea ed emotiva;
- danze, balli e sperimentazione di movimenti di diverso tipo: forti, frenetici, leggeri, morbidi.
- gioco delle statue per sperimentare le capacità espressive, il maschile e il femminile.
- simulazione del mercato per fare esperienza di creatività manuale e sviluppare la capacità di condivisione e dono;

---

<sup>357</sup>Cavallaro F., Salvi M., *Nei panni di Zaff*, Casalecchio di Reno (Bo), Fatatrac, 2015.

- tecniche di rilassamento per stimolare la consapevolezza corporea ed educare alla cura di sé e dell'altro;
- il cerchio come modalità utilizzata per esplorare, discutere e promuovere comportamenti collaborativi, rispettare i turni d'intervento, il reciproco rispetto, accogliere le diversità e le diverse modalità di interazione;
- il gioco delle scatoline matte: a scatoline chiuse i bambini si rannicchiano per terra, in seguito si darà l'ordine che dalle scatoline escano varie tipologie di animali specificando il genere femminile o maschile.

I giochi corporei possono essere proposti in varie forme e modalità tutte finalizzate a sviluppare la sensorialità e la consapevolezza delle diverse parti del corpo. L'attività teatrale e la drammatizzazione, nella formula "come se...", sono sicuramente strumenti utili che consentono di stimolare l'ascolto, l'educazione al rispetto del proprio turno di intervento e a differenziare anche con i bambini più piccoli il momento in cui si agisce da quello in cui si ascolta. In questo contesto sperimentale, molti stereotipi di genere e concetti di cura si sono mescolati in maniera spontanea, libera e divertente.

Il gioco e il giocare per i bambini e le bambine sono uno strumento di educazione, di conoscenza e di apprendimento. Winnicott affermava: «E' nel giocare e soltanto mentre gioca che l'individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell'intera personalità, ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé»<sup>358</sup>. È giocando che è stato possibile liberare la fantasia e la creatività per far emergere la loro interiorità, conoscere il mondo maschile e femminile in costruzione nella loro fantasia e gli stereotipi trasmessi anche inconsapevolmente dagli adulti. Con il gioco e con la presenza di un facilitatore è stato possibile esplorare nuove vie e dimensioni del "prendersi cura". La riflessione emotiva e cognitiva durante e dopo il gioco è stata condotta attraverso la metodologia del *circle time* in cui venivano incentivati l'empatia, i sentimenti di accettazione, di fiducia, di sicurezza nell'altro e in se stessi.

---

<sup>358</sup>Winnicott D. W., *Gioco e realtà*, Milano, Fabbri Editore, Milano, p. 66.

### 3.2.2 Dalla scuola primaria alla società interculturale

IBIDEM è l'acronimo di "Io Bambina, io Donna e Maestra". In latino significa "lo stesso luogo" in cui alunni e alunne, docenti e genitori di scuole primarie e Istituti Comprensivi di molte parti d'Italia si scambiano esperienze, saperi e valori eterogenei.

È composto da otto progetti, sul tema delle pari opportunità di genere in contesti interculturali, sviluppati nell'anno scolastico 2011-2012 con il contributo ministeriale, la Fondazione ISMU (Iniziative e Studi sulla Multietnicità) e Amiotti che è da anni impegnata sui temi delle pari opportunità e la promozione dei diritti delle donne e delle bambine nelle scuole e nella società italiana.

Hanno partecipato le scuole primarie delle province di Novara, Imperia, Carrara, Siena, Milano (Galliate) e Cremona (Soresina) con circa mille allievi e allieve tra i 5 e gli 11 anni.

Le attività sono state focalizzate sull'individuazione, sviluppo e diffusione di buone pratiche, raccolte di materiali, realizzazione e allestimento di percorsi e laboratori e iniziative con la partecipazione dei bambini, delle bambine, degli/delle insegnanti e dei genitori. Sono stati coinvolti anche gli enti sociosanitari locali per realizzare un collegamento tra la scuola e la comunità multiculturale.

L'obiettivo era quindi

«la salvaguardia e la promozione della parità dei diritti della bambina e della donna e il pieno sviluppo della personalità attraverso un suo ruolo attivo all'interno della scuola e della società italiana. Parità di diritti per noi significa integrazione o, meglio, inclusione delle differenze (culturali, sociali, religiose, ecc. ...) nei vari contesti in cui una persona si trova ad agire, primo fra tutti quello della scuola pubblica»<sup>359</sup>.

Ogni scuola e classe aderente al progetto è stata trasformata in laboratorio-osservatorio in cui si sono sviluppati e sono stati analizzati gli effetti concreti dei diversi approcci che i docenti hanno adottato influenzando gli atteggiamenti degli allievi. In ognuna hanno lavorato gruppi di docenti dando vita a percorsi diversi relativi alle pari

---

<sup>359</sup>Fondazione Amiotti, IBIDeM, *Pari opportunità di genere dalla scuola primaria alla società interculturale*, I quaderni della fondazione Amiotti, Novara, Bloom Design, 1, 2012, p. 15.

opportunità e alle differenze di genere. Ogni scuola ha prodotto una scheda per la descrizione e la documentazione degli itinerari e un diario di bordo per uniformare la struttura e condividere i progetti<sup>360</sup>.

La scheda-percorso contiene:

«Titolo, nome della scuola, docente referente, altri docenti coinvolti nel progetto, analisi del contesto, destinatari, tempi e finalità, il percorso (obiettivi specifici, attività, materiali e fonti), risultati, prodotti e documentazione, modalità e strumenti»<sup>361</sup>

della valutazione. Inoltre: «punti di forza, criticità, ricadute sulla scuola, trasferibilità del progetto, possibili ulteriori piste di lavoro individuate»<sup>362</sup> Tutte le esperienze hanno avuto carattere interdisciplinare e hanno impegnato i discenti all'utilizzo di una molteplicità di strumenti e linguaggi.

Il primo percorso dal titolo «*Tutti uguali, tutti diversi ...verso nuovi orizzonti di senso. Dal magico mondo delle fiabe al fantastico mondo della realtà*»<sup>363</sup>, è stato svolto nell'Istituto Comprensivo Cecco Angiolieri di Siena che ha utilizzato lo strumento della fiaba, prodotto culturale comune nelle diverse culture, per trattare il tema delle pari opportunità e delle differenze di genere. La drammatizzazione e la rappresentazione teatrale hanno permesso ai bambini di riflettere sugli stereotipi legati al genere dei diversi contesti e su quelli riferiti al concetto di diversità. Le attività svolte sono state: letture, racconti, rielaborazioni e invenzioni di fiabe italiane e straniere, visione di filmati e ascolto di audiolibri, conversazioni, *circle-time*, interventi di genitori e/o parenti di bambini italiani e stranieri. Sono stati usati anche strumenti informatici: pc, LIM, DVD, *internet*.

Il secondo progetto, fatto nell'Istituto Comprensivo di Soresina (Cremona), si intitola «La ricchezza della diversità»<sup>364</sup> e ha inteso cogliere e valorizzare le differenze di genere

---

<sup>360</sup>Ivi, p. 36.

<sup>361</sup>Ivi, p. 35.

<sup>362</sup>Ibidem.

<sup>363</sup>Ivi, p. 17.

<sup>364</sup>Ibidem.

e culturali degli alunni con il fine di creare una serena convivenza a scuola e nel contesto sociale<sup>365</sup>. Anche in questo caso sono state proposte numerose attività tra cui: la visione di un cortometraggio e il coinvolgimento di alcuni genitori di alunni stranieri. Alla fine, è stata prodotta una ricca documentazione costituita da materiale didattico, cartelloni, fotografie e disegni.

L'Istituto Comprensivo Italo Calvino di Galliate (Milano), ha scelto di sviluppare il progetto denominato «Lilla: armonia di rosa e azzurro»<sup>366</sup> per approfondire i seguenti temi interculturali: identità, diritti, ruoli maschili e femminili nelle fiabe e nei racconti, incontri di alfabetizzazione per famiglie straniere. Sono stati predisposti laboratori espressivo-artistici e interventi di supporto alle famiglie migranti delle classi coinvolte.

Alle attività svolte in classe dai docenti sono state aggiunte quelle organizzate da alcune associazioni del territorio. I prodotti realizzati nel corso dell'anno sono stati esposti e presentati in una mostra e alla festa scolastica di fine anno.

Nella Scuola Rigutini di Novara si è svolto il quarto percorso intitolato «Donne e fiabe: specchio di diverse culture»<sup>367</sup> che ha permesso di affrontare i temi delle pari opportunità, delle differenze di genere e il ruolo della donna nelle diverse culture. Sono state coinvolte anche le famiglie degli alunni creando così un ponte tra scuola e territorio. Anche in questo caso sono stati prodotti cartelloni, raccolte di fiabe, disegni e materiale digitale.

Il percorso dal titolo «8 Marzo...e poi?»<sup>368</sup>, portato avanti dal Terzo Circolo di Bassano del Grappa (Vicenza), aveva l'obiettivo di contribuire a superare le criticità legate all'integrazione degli alunni stranieri e di rimuovere le discriminazioni basate sul genere, sul sesso, sulla religione e sull'origine etnica. Sono state organizzate attività interculturali come la creazione di filastrocche, racconti, fiabe, letture e rielaborazioni di testi. Sono stati svolti anche alcuni interventi per l'alfabetizzazione delle mamme straniere.

La documentazione di tutti i lavori prodotti durante il percorso è stata inserita in una presentazione *Powerpoint*.

---

<sup>365</sup>*Ibidem*.

<sup>366</sup>*Ivi*, p. 18.

<sup>367</sup>*Ibidem*.

<sup>368</sup>*Ivi*, p. 19.

Il sesto itinerario, dal titolo «Un viaggio lontano per conoscerci da vicino»<sup>369</sup>, è stato condotto nella scuola Coppino di Novara. Ha permesso ai bambini di conoscere il ruolo delle donne in varie culture, di confrontare i sistemi scolastici ed educativi dei Paesi di origine e di quello di arrivo, di lavorare sulle fiabe coinvolgendo anche le mamme nelle varie attività. Sono stati organizzati alcuni giochi per facilitare l'interiorizzazione del concetto di pari opportunità. Alla fine, è stata realizzata una presentazione digitale con collegamenti ipertestuali che hanno permesso di sviluppare l'immaginazione e simulare un viaggio in giro per il mondo.

Un altro percorso, intitolato «La scuola fa la differenza»<sup>370</sup>, è stato realizzato nella scuola Rugantini di Novara. Sono state organizzate attività di vario tipo sui temi dei «[...] diritti inviolabili, dell'uguaglianza del cittadino e del diritto all'istruzione obbligatoria»<sup>371</sup> confrontati con la normativa presente in alcuni Paesi di provenienza degli/le allievi/e<sup>372</sup>. Sono stati affrontati argomenti relativi al lavoro infantile e alla condizione femminile utilizzando fiabe, racconti, musica e fotografie. Anche in questo caso tutto è stato documentato con la produzione di un audiovisivo.

L'ultimo percorso che espongo è «Il dono di essere donna»<sup>373</sup> realizzato nella scuola Rigutini di Novara. Anche in questo caso le fiabe sono state considerate lo strumento d'elezione per far conoscere ai bambini il mondo dell'infanzia vissuto in diversi contesti. Considerando alcune differenze, sono stati evidenziati aspetti dell'identità femminile e si è cercato di coinvolgere i genitori stranieri nell'ambiente scolastico per facilitare l'integrazione nel contesto sociale. Al termine è stata organizzata una festa di fine anno multietnica e la documentazione del percorso in una presentazione *Powerpoint*.

Considerando che la scuola per molti bambini e bambine è l'unica possibilità offerta di sviluppo delle proprie potenzialità cognitive e sociali, è fondamentale cominciare da qui, e ancora prima dalla scuola dell'infanzia, a gettare le basi per un percorso di consapevolezza della propria identità, di rispetto e valorizzazione di tutte le differenze e delle pari opportunità di genere.

---

<sup>369</sup> *Ibidem*.

<sup>370</sup> *Ibidem*.

<sup>371</sup> *Ibidem*.

<sup>372</sup> *Ibidem*.

<sup>373</sup> *Ivi*, p. 20.

Tutte le buone prassi descritte nel progetto, inoltre, dovrebbero essere diffuse e adeguatamente inserite nell'ambito di un obiettivo più ampio incentrato sullo scambio e il dialogo interculturale<sup>374</sup>.

Per la verifica dei singoli progetti qui sintetizzati, si sono utilizzati vari strumenti: predisposizione di griglie in cui riportare gli esiti delle osservazioni sistematiche, analisi dei testi e degli elaborati prodotti dagli alunni, questionari di autovalutazione, verifiche orali, conversazioni, domande-guida, realizzazione di semplici giochi a risposta multipla con l'uso delle tecnologie informatiche. Per gli adulti stranieri, coinvolti nell'apprendimento dell'italiano, è stato oggetto di verifica l'eventuale «superamento dell'esame valido per il permesso di soggiorno [...]»<sup>375</sup>.

La valutazione, svolta in itinere e alla fine dei percorsi, ha avuto sia carattere formativo, consentendo alle persone coinvolte di capire ciò che avevano imparato, i cambiamenti nei loro comportamenti e atteggiamenti e ciò che è rimasto in sospeso e da migliorare, sia carattere sommativo sintetizzato in un voto o in un giudizio che registrava il livello di raggiungimento degli obiettivi previsti.

### **3.3 La normativa internazionale e italiana sulle pari opportunità**

Le politiche sulle pari opportunità sono state avviate tardi in Italia rispetto ad altri Paesi europei per ragioni storiche e culturali. Dopo l'unità d'Italia c'era una completa disparità tra uomo e donna con l'esclusione di quest'ultima dalla vita pubblica. Solamente con la Legge del 17 luglio 1919, n. 1176, viene riconosciuta la capacità giuridica alle donne che non dovranno più chiedere l'autorizzazione al marito per poter esercitare professioni e assumere impegni pubblici. Il 31 gennaio 1945, con l'entrata in vigore di un decreto legislativo, viene riconosciuto loro il diritto di voto.

Nel 1948, la Costituzione italiana<sup>376</sup> stabilisce il principio della parità di genere che viene direttamente e indirettamente richiamato in molti articoli del documento. In particolare, negli articoli 3 e 37,<sup>377</sup> a uomini e donne viene riconosciuta uguaglianza morale e giuridica in ambito familiare e inoltre gli stessi diritti e pari trattamento

---

<sup>374</sup>Ivi, p. 25.

<sup>375</sup>Ivi, p. 56.

<sup>376</sup>Costituzione della Repubblica italiana, op. cit.

<sup>377</sup>Ivi, art. 3 e art. 37.

economico nel lavoro. Nel 2002 vengono apportate modifiche all'articolo costituzionale n. 51<sup>378</sup> per introdurre provvedimenti atti a garantire la parità di genere nella rappresentanza civile e politica.

A partire dagli anni Novanta, in seguito ad alcuni interventi legislativi comunitari, si è avuta un'accelerazione con la finalità di allineare la normativa italiana a quella dei Paesi europei più evoluti. Attualmente il panorama italiano è ricco di norme e leggi a sostegno delle pari opportunità che, tuttavia, spesso non vengono applicate anche a causa delle condizioni socioeconomiche e culturali ancora condizionate da visioni tradizionaliste riguardo al rapporto tra i sessi nella nostra società.

L'evoluzione della legislazione europea nell'ambito delle pari opportunità si distingue tradizionalmente in tre fasi: una prima fase caratterizzata dalle tutele e dalla non discriminazione, la seconda fase delle pari opportunità e delle azioni positive, l'ultima fase denominata *gender mainstreaming*.

Il primo periodo si estende dalla nascita della Comunità Europea fino agli anni Novanta ed è caratterizzato da un limitato impegno per le politiche di uguaglianza e di parità concentrate soprattutto sulle finalità dell'allora CEE incentrate sulla creazione di un mercato comune europeo.

Dagli anni Novanta, c'è stato uno sviluppo del diritto comunitario in cui le tematiche della parità sono state affrontate soprattutto nell'ambito delle politiche sull'occupazione. L'intervento legislativo della Corte di Giustizia UE ha permesso l'introduzione del concetto di uguaglianza di retribuzione dando seguito a quanto stabilito nell'articolo 117 del Trattato istitutivo della CE (1957) e nella «Direttiva 75/117/CEE del Consiglio, del 10 febbraio 1975»<sup>379</sup>.

Nel 1992, con il «Trattato di Maastricht»<sup>380</sup>, furono stabilite le regole minime sulle pari opportunità in ambito lavorativo prevedendo anche “discriminazioni positive” ovvero azioni di priorità per le donne nei settori in cui fanno più fatica ad affermarsi.

La terza fase va dalla fine degli anni Novanta ad oggi ed è definita *Gender mainstreaming* ovvero, come riportato nella Guida elaborata dalla Commissione

---

<sup>378</sup>ivi, art. 51.

<sup>379</sup>Direttiva 75/117/CEE del Consiglio, del 10 febbraio 1975, “per il ravvicinamento delle legislazioni degli Stati Membri relative all'applicazione del principio della parità delle retribuzioni tra i lavoratori di sesso maschile e quelli di sesso femminile”. Pubblicata in G.U. n. L 045 del 19/02/1975.

<sup>380</sup>Trattato sull'Unione europea firmato a Maastricht il 7 febbraio 1992 (92/C 191/01). Pubblicato in Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee, N. C 191 del 29 luglio 1992.

europea, «[...] un processo che consente di comprendere meglio le cause delle disparità tra donne e uomini nelle nostre società e di identificare le strategie più adatte a combatterle. L'obiettivo consiste nel raggiungere la parità tra uomini e donne.»<sup>381</sup>.

Il «Trattato di Amsterdam»<sup>382</sup> del 1997 ha rafforzato le competenze dell'Unione Europea nell'ambito delle pari opportunità e il principio del *gender mainstreaming* verrà ripreso anche nella «Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea»<sup>383</sup> del 2000. Tuttavia, solamente con la Direttiva 73 del 2002, gli Stati membri saranno obbligati a considerare la parità di genere nel redigere ed applicare normative, atti amministrativi e politici e attività negli ambiti indicati dal documento.

Nel «Trattato di Lisbona»<sup>384</sup> del 2007, che modifica il trattato dell'Unione Europea e quello di istituzione della Comunità europea, all'articolo 2 comma 3, si stabilisce che «L'unione combatte l'esclusione sociale e le discriminazioni e promuove la giustizia e la protezione sociale, la parità tra donne e uomini, la solidarietà tra le generazioni e la tutela dei diritti del minore»<sup>385</sup>.

A partire dal 1980, sono stati emanati, a livello delle istituzioni europee, piani d'azione pluriennali per stimolare la parità di trattamento tra uomo e donna. Gli ambiti ritenuti prioritari sono stati individuati nell'emancipazione femminile tramite il raggiungimento dell'indipendenza economica, la possibilità di poter combinare adeguatamente la vita familiare con la professione, la parità di rappresentanza nelle istituzioni pubbliche e nei processi decisionali, l'eliminazione della violenza sulle donne e della tratta, le azioni di contrasto agli stereotipi di genere. Nel 2006 è stato fondato l'«Istituto europeo per l'uguaglianza di genere»<sup>386</sup>.

---

<sup>381</sup>Occupazione & Fondo sociale europeo. Guida al mainstreaming di genere. EQUAL, II fase, in <[https://ec.europa.eu/employment\\_social/equal\\_consolidated/data/document/gendermain\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/employment_social/equal_consolidated/data/document/gendermain_it.pdf)> ;(ultima consultazione del 19/12/2019).

<sup>382</sup>Trattato di Amsterdam. Pubblicato in Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea C 340 del 10 novembre 1997.

<sup>383</sup>Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. Pubblicata in G.U. delle Comunità europee (2000/C 364/01) il 18 dicembre 2000.

<sup>384</sup>Trattato di Lisbona che modifica il trattato sull'Unione europea e il trattato che istituisce la comunità europea (2007/C 306/01). Pubblicato in Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea C 306 del 17 dicembre 2007.

<sup>385</sup>*ivi*, p. C 306/11.

<sup>386</sup>In: <<https://eige.europa.eu/it/in-brief>>;( ultima consultazione del 31/01/2020).

La strategia Europa 2020 ha stabilito come obiettivo il raggiungimento di un livello di occupazione femminile del 75%<sup>387</sup> attuabile attraverso il miglioramento degli ambienti di lavoro e favorendo la conciliabilità tra la vita privata e quella professionale. La Commissione europea, avendo evidenziato che persiste una disparità di trattamento economico tra uomini e donne anche in relazione allo stesso lavoro, si è posta l'obiettivo di rendere più trasparenti le retribuzioni e di incoraggiare le donne a scegliere anche attività professionali non tradizionali. Un altro aspetto preso in considerazione dalla Commissione è la promozione di buone pratiche coinvolgendo gli uomini nella ridefinizione dei ruoli di genere in molti ambiti.

Anche per quanto riguarda la legislazione nazionale italiana, si possono individuare alcune fasi.

La prima, definita "fase delle garanzie", si estende dall'unità nazionale alla fine degli anni Ottanta. Negli anni Settanta vengono approvate numerose leggi di attuazione del principio di parità tra uomini e donne con l'obiettivo di raggiungere uguaglianza di trattamento e di opportunità. Viene approvata la legge sul divorzio<sup>388</sup>, la «Riforma del diritto di famiglia»<sup>389</sup> che abolisce la patria potestà e istituisce la potestà parentale, la «tutela sociale della maternità»<sup>390</sup>, «l'interruzione volontaria di gravidanza»<sup>391</sup> e lo Statuto dei lavoratori che vieta ogni atto discriminatorio individuale e collettivo e l'istituzione degli asili nido pubblici.

Nel contesto delle pari opportunità è importante menzionare nuovamente la «LEGGE 9 dicembre 1977, n. 903»<sup>392</sup> che stabilisce il divieto di discriminazione nell'accesso al lavoro, nelle retribuzioni, nelle carriere professionali, nella concessione di qualifiche, nella formazione e vieta le disparità basate sullo stato civile, familiare e di gravidanza. Nella legge si fa per la prima volta riferimento alle discriminazioni indirette.

---

<sup>387</sup>Conclusioni del Consiglio del 7 marzo 2011 sul Patto europeo sulla parità di genere (2011-2020), Pubblicate in G.U. dell'Unione europea n. C 155/10. il 25 maggio 2011.

<sup>388</sup>LEGGE 1° dicembre 1970, n. 898 in materia di "Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 306 del 3 dicembre 1970.

<sup>389</sup>LEGGE 19 maggio 1975, n. 151 in materia di "Riforma del diritto di famiglia". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 135 del 23 maggio 1975.

<sup>390</sup>LEGGE 22 MAGGIO 1978, n. 194 "Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza. Pubblicata in G.U. n. 140 del 22 maggio 1978.

<sup>391</sup>*Ibidem*.

<sup>392</sup>Legge 903/1977.

Il periodo successivo viene definito “fase delle azioni positive” e comprende il decennio che va dalla fine degli anni '80 alla fine degli anni '90. Vengono promulgate leggi e istituiti organismi finalizzati al rafforzamento del ruolo femminile nella società, nel mercato del lavoro e nei processi decisionali. Si istituisce «la Commissione per le pari opportunità presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri»<sup>393</sup>. In attuazione di una Direttiva comunitaria viene introdotto il diritto all'indennità di maternità per le libere professioniste e ampliato il divieto di discriminazione anche indiretta basato sul sesso in ambito lavorativo. Per la prima volta, nella LEGGE 125/1991 viene dato valore alla differenza di genere considerando l'uguaglianza di opportunità al posto del un criterio generico di uguaglianza.

L'ultima fase, detta *gender mainstreaming* e della conciliazione, si estende dagli anni Duemila fino a oggi. In questo periodo vengono emanate ulteriori normative a tutela dei lavoratori e delle lavoratrici e si definiscono con più precisione le caratteristiche del tempo parziale di lavoro. Inoltre, si ampliano disposizioni e innovazioni a sostegno della paternità e della maternità.

Il «Decreto Legislativo 11 aprile 2006, n. 198»<sup>394</sup> ha messo ordine alle leggi in vigore sulle pari opportunità e sulla prevenzione ed eliminazione di ogni forma di discriminazione basata sul sesso. Atti legislativi successivi hanno apportato modifiche al Codice introducendo sanzioni più severe per le violazioni delle norme sulle pari opportunità. La «LEGGE 4 novembre 2010 n. 183»<sup>395</sup> ha delegato il governo a intervenire con atti normativi per introdurre gravi fiscali e incentivi che permettano alle donne orari lavorativi più flessibili allo scopo di rendere possibile la conciliazione tra lavoro e vita familiare e potenziare i servizi per l'infanzia e per gli anziani non autosufficienti. La stessa legge prevede l'impiego di fondi comunitari del Fondo Sociale Europeo e del Programma Operativo Nazionale (PON) per aumentare la presenza femminile in campo lavorativo, politico ed economico e per attività di formazione, accompagnamento e inserimento occupazionale.

---

<sup>393</sup>DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 28 ottobre 1997, n. 405. “Regolamento recante istituzione ed organizzazione del Dipartimento per le pari opportunità nell'ambito della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Pubblicato in G.U. Serie Generale n. 278 del 28 novembre 1997. Entrata in vigore del decreto: 13/12/1997

<sup>394</sup>D. Lgs. 198/2006.

<sup>395</sup>Legge 4 novembre 2010, n. 183. Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 262 del 9 novembre 2010. Supplemento ordinario n. 243. Entrata in vigore del provvedimento: 24/11/2010.

Come abbiamo visto, da questo breve *excursus* si evince che il legislatore è intervenuto con numerosi atti normativi per attuare il principio delle pari opportunità e permettere alle donne di accedere nei vari settori della società. Tuttavia, i recenti dati ISTAT ed OCSE mostrano ancora una marcata disparità di genere nella società italiana. Le stesse norme individuano la donna come soggetto che ha la necessità di conciliare lavoro e famiglia. Essa sceglie se lavorare fuori casa o no ma non può scegliere di non occuparsi della famiglia e della casa. Emergono ancora una volta i problemi legati agli stereotipi di genere e la tacita assegnazione predeterminata di compiti e ruoli da cui risulta difficile sottrarsi sia per la donna che per l'uomo. Questo dimostrerebbe che la parità di opportunità tra i generi può essere concretizzata solo dall'incontro di persone dalla mentalità aperta che organizzano uno stile di vita paritario in modo da permettere a ognuno di realizzare i propri obiettivi lavorativi e personali senza squilibri nel carico di responsabilità e incombenze. Ancora una volta si constata che l'educazione che accompagna l'individuo per tutta la vita è determinante nella formazione di personalità sensibili e rispettose delle differenze e in grado di condividere il peso della quotidianità familiare.

È utile, in questo contesto, fare un cenno all'evoluzione giuridica e legislativa sulla violenza di genere che si inserisce nell'ambito dei continui e complessi cambiamenti della società che ha modificato gradatamente interpretazione e approccio del fenomeno.

Nel 1979 viene stabilito un accordo a livello internazionale denominato CEDAW. «Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne»<sup>396</sup> che si propone di combattere discriminazione e disuguaglianza di genere in tutte le situazioni ma principalmente nell'ambiente familiare. Tuttavia, solo dopo alcuni anni verrà emanata una Raccomandazione generale che chiede agli Stati firmatari di aggiornare periodicamente le informazioni sulle iniziative e normative adottate per prevenire la violenza di genere.

Nel 1986, la Commissione sui diritti e le pari opportunità delle donne presso il Parlamento Europeo ha predisposto gli strumenti legislativi per l'assistenza delle donne

---

<sup>396</sup>CEDAW (*Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women*, trad. it. *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne*), approvata nell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 18 dicembre 1979, entrò in vigore il 3 settembre 1981.

vittime di violenza indicando agli Stati membri di provvedere all'organizzazione capillare di centri anti-violenza<sup>397</sup>. Nel corso degli anni Novanta, soprattutto da parte degli operatori sociali che lavorano sui territori, matura una maggiore consapevolezza della gravità e della diffusione trasversale del fenomeno. Il contenuto della «Dichiarazione sull'eliminazione della violenza contro le donne»<sup>398</sup>, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1993 diventa vincolante per tutti gli Stati firmatari. Nell'articolo 1 viene, per la prima volta, data una definizione del concetto di violenza di genere:

«ogni atto di violenza fondata sul genere che abbia come risultato, un danno o una sofferenza fisica, sessuale o psicologica per le donne, incluse le minacce di tali atti, la coercizione, o la privazione arbitraria della libertà che avvenga nella vita pubblica o privata»<sup>399</sup>.

L'articolo successivo riporta le varie forme di violenza fisica, sessuale e psicologica che avvengono in famiglia, nella comunità e nei luoghi di lavoro. Successivamente, dopo aver elencato i diritti inalienabili delle donne, evidenzia che la violenza di genere è la manifestazione di un'asimmetria nelle relazioni sociali su cui le comunità devono intervenire anche con strumenti legislativi.

Nella Conferenza di Pechino del 1995, vengono definite 12 aree di intervento per la prevenzione e la lotta contro questo fenomeno.

In ambito europeo il riferimento normativo per la lotta alla violenza e la protezione delle donne è La Raccomandazione Rec adottata nel 2002<sup>400</sup> dal Comitato del Consiglio dei Ministri. Questa norma darà l'avvio a una campagna che si svilupperà negli anni 2006-2008<sup>401</sup> per combattere la violenza femminile inclusa quella domestica.

---

<sup>397</sup>Risoluzione del Parlamento europeo 11 giugno 1986 in materia di "Violenza contro le donne".  
Pubblicata in G.U. delle Comunità europee N. C 176 il 14 luglio 1986.

<sup>398</sup>Dichiarazione sull'eliminazione della violenza contro le donne. Adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite con risoluzione 48/104 del 20 dicembre 1993.

<sup>399</sup>*Ibidem*.

<sup>400</sup>Raccomandazione Rec (2002)5 emanata dal Consiglio dei Ministri degli Stati Membri, adottata il 30 aprile 2002.

<sup>401</sup>Consiglio d'Europa, *Campaign to combat violence against women, including domestic violence*, in: <[https://www.coe.int/t/dg2/equality/domesticviolencecampaign/default\\_en.asp](https://www.coe.int/t/dg2/equality/domesticviolencecampaign/default_en.asp)>; (ultima consultazione del 20/01/2019).

La Convenzione di Istanbul del 2011<sup>402</sup> è lo strumento inderogabile dal punto di vista normativo che considera la «violenza di genere quale violazione dei diritti umani»<sup>403</sup> e atto discriminatorio. Nel documento si fa riferimento, inoltre, alla necessità di proteggere i minori testimoni di atti di violenza e di punire le mutilazioni dei genitali femminili. Vengono elencati anche una serie di delitti contro le donne che gli Stati devono inserire nel loro ordinamento giuridico qualora non siano già previsti.

La Convenzione prevede una serie di reati: gli atti persecutori come lo *stalking*, la violenza fisica e sessuale, il matrimonio forzato, le molestie sessuali, le mutilazioni genitali femminili, l'aborto e la sterilizzazione forzata.

Nell'ordinamento giuridico italiano, solo in tempi relativamente recenti sono stati apportati i correttivi a una legislazione rimasta ancorata ai valori e al potere del patriarcato. L'articolo 29 della Costituzione italiana riconosce l'uguaglianza morale e civile dei coniugi ma solo nel 1956 è stato disapplicato lo *jus corrigendi* ossia il potere correttivo e coercitivo del capofamiglia. Nel 1968 e 1969, la stessa Corte ha dichiarato incostituzionale la disposizione di legge che puniva solo l'adulterio femminile. Nel 1975, il nuovo diritto di famiglia ha introdotto una concezione più evoluta e paritaria di famiglia. Solamente nel 1981 è stato abrogato il "delitto d'onore" e nel 1982 veniva abolita la norma riguardante il "matrimonio riparatore" che consentiva l'estinzione del reato commesso da uno stupratore su una minorenne se questi consentiva a sposarla per salvare l'onore della famiglia. Dopo un *iter* legislativo durato circa vent'anni, nel 1996 venne approvata la LEGGE 66<sup>404</sup> che, «"Nelle norme sulla violenza sessuale", trasferiva questo reato dal Titolo IX (*Dei delitti contro la moralità pubblica e il buon costume*) del codice penale al Titolo XII (*Dei delitti contro la persona*)»<sup>405</sup>. La «LEGGE 4 aprile 2001, n. 154»<sup>406</sup> ha definito nuove misure di contrasto alla violenza di genere, in particolare verso quella condotta in famiglia. La norma prevede il coinvolgimento di tutti

---

<sup>402</sup>CESPI – Centro Studi di Politica Internazionale (a cura di), *La Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica (Convenzione di Istanbul)*, «Osservatorio di Politica internazionale» n. 85, Roma, dicembre 2013.

<sup>403</sup>*Ivi*, p. 6.

<sup>404</sup>Legge 15 febbraio 1996, n. 66 in materia di "Norme contro la violenza sessuale". Pubblicata in G.U. del 20 febbraio 1996 n. 42.

<sup>405</sup><<https://www.ingenere.it/articoli/il-diritto-e-la-violenza-le-tappe-di-una-lentissima-evoluzione>>; (ultima consultazione del 31 gennaio 2020).

<sup>406</sup>Legge 4 aprile 2001, n. 154 in materia di "Misure contro la violenza nelle relazioni familiari". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 98 del 28 aprile 2001.

i componenti del nucleo familiare compresi i figli e in casi gravi l'adozione del provvedimento di allontanamento della persona violenta. Un intervento legislativo del 2009 ha inasprito le pene per il reato di violenza sessuale e introdotto le linee guida per i reati persecutori (*stalking*).

In seguito alla ratifica in Italia della Convenzione di Istanbul<sup>407</sup> si fissa un caposaldo nella normativa italiana sulla violenza di genere.

Nell'autunno del 2013<sup>408</sup>, in ritardo rispetto alle disposizioni internazionali, il legislatore interviene con un inasprimento delle pene per gli autori di reati di violenza commessi nei confronti di minori, di donne incinte e di persone con cui si sono instaurate relazioni affettive. Solo nel 2017, la Presidenza del Consiglio dei Ministri approverà un decreto con le «linee guida nazionali per le Aziende sanitarie ed ospedaliere»<sup>409</sup> al fine di definire le procedure specifiche di pronto soccorso e assistenza nei casi di violenza. Recentemente, la normativa<sup>410</sup> ha rafforzato le tutele processuali ed economiche per i figli minorenni o maggiorenni non autosufficienti rimasti orfani delle vittime di crimini domestici. La stessa legge introduce l'inasprimento delle pene per l'omicidio aggravato dalle relazioni personali (art. 577 c.p.).

Nel 2017, inoltre, è stata istituita in Senato la prima Commissione parlamentare d'inchiesta sul femminicidio con la finalità di indagare cause, condizioni e dimensioni del fenomeno, di vagliare e valutare l'impatto della normativa vigente, gli interventi effettuati a tutela delle vittime, le azioni di prevenzione messe in atto, le criticità e le prospettive di riforma. La relazione conclusiva è stata approvata il 6 febbraio 2018<sup>411</sup>.

---

<sup>407</sup>Legge 27 giugno 2013, n. 77 "Ratifica ed esecuzione della Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica, fatta a Istanbul l'11 maggio 2011". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 152 del 1° luglio 2013.

<sup>408</sup>Legge 15 ottobre 2013, n. 119. "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, recante disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 242 del 15 ottobre 2013.

<sup>409</sup>DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 24 novembre 2017 Linee guida nazionali per le Aziende sanitarie e le Aziende ospedaliere in tema di soccorso e assistenza sociosanitaria alle donne vittime di violenza. (18A00520). Pubblicato in G.U. Serie Generale n. 24 del 30 gennaio 2018.

<sup>410</sup>Legge 11 gennaio 2018, n. 4 in materia di "Modifiche al codice civile, al codice penale, al codice di procedura penale e altre disposizioni in favore degli orfani per crimini domestici". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 26 del 1° febbraio 2018. Entrata in vigore del provvedimento: 16/02/2018.

<sup>411</sup>In: <<http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/1066658.pdf>> (ultima consultazione del 20/12/2019).

L'evoluzione lenta e i ritardi nella elaborazione e applicazione di una normativa adeguata, sono in gran parte dovute alla difficoltà di superare i condizionamenti della tradizione patriarcale che è ancora alla base dell'asimmetria tra i generi.

Da poco tempo, a vari livelli, si è giunti alla consapevolezza della necessità di un approccio integrato che non miri solo a punire gli atti violenti dopo che sono stati commessi ma a prevenirli prima che si manifestino. È importante quindi affiancare gli atti legislativi di carattere penale con interventi sociali (sportelli di ascolto, case-rifugio per le donne e i figli, presidi antiviolenza, ecc.), formativi ed educativi ad ampio raggio. Sono fondamentali i percorsi professionalizzanti per gli operatori delle forze dell'ordine, dei servizi sociali, delle agenzie educative e progetti da attivare nelle scuole per diffondere la cultura di genere, combattere gli stereotipi ed educare le nuove generazioni al concetto di rispetto delle differenze e delle pari opportunità. L'azione educativa, come più volte sottolineato in questo lavoro, non dovrebbe essere costituita da interventi estemporanei ma essere inserita all'interno di percorsi pluriennali di sensibilizzazione, fin dai primi anni di vita, al rispetto degli altri, alla valorizzazione delle differenze e al contrasto delle discriminazioni.

Nell'ambito del quadro di riferimento normativo internazionale, europeo e nazionale si colloca anche la «LEGGE 13 luglio 2015, n. 107»<sup>412</sup> nella quale è stata inserita, dopo una lunga mediazione delle diverse forze politiche parlamentari, una norma molto generale per la promozione di una cultura e di un'educazione sensibili ai temi della parità e della lotta alla violenza di genere. Nonostante l'impostazione molto generale, sono state sollevate dure critiche, soprattutto dagli ambienti ultraconservatori che vedevano una connotazione ideologica nel passaggio normativo sulla questione della parità di genere. Questo ha portato l'emanazione di una circolare ministeriale successiva ed esplicativa in cui si precisa che:

«La finalità del suddetto articolo non è, dunque, quella di promuovere pensieri o azioni ispirati ad ideologie di qualsivoglia natura, bensì quella di trasmettere la conoscenza e la consapevolezza riguardo i diritti e i doveri della persona costituzionalmente garantiti, anche per raggiungere e maturare le competenze chiave di Cittadinanza, nazionale, europea e

---

<sup>412</sup>Legge 107/2015.

internazionale, entro le quali rientrano la promozione dell'autodeterminazione consapevole e del rispetto della persona, così come stabilito pure dalla Strategia di Lisbona 2000. Nell'ambito delle competenze che gli alunni devono acquisire, un fondamentale aspetto riveste l'educazione alla lotta ad ogni tipo di discriminazione, e la promozione ad ogni livello del rispetto della persona e delle differenze senza alcuna discriminazione»<sup>413</sup>.

Sempre nel 2015, è stato emanato un decreto ministeriale riguardante il «Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere»<sup>414</sup>.

Il testo normativo indirizza le azioni verso più ambiti che comprendono: prevenire il fenomeno attraverso la sensibilizzazione della collettività sviluppando la consapevolezza degli uomini e dei giovani; rivedere i programmi scolastici per diffondere una cultura non discriminatoria rispettosa delle differenze e contraria alla violenza; potenziare le forme di sostegno e assistenza delle vittime e dei loro figli attraverso i servizi territoriali e i Centri antiviolenza; predisporre un piano di formazione per tutti i professionisti che entrano in contatto con le donne maltrattate e vittime di *stalking*; incrementare l'attività di protezione delle vittime attraverso l'azione sinergica di istituzioni, associazioni ed enti coinvolti; attuare una raccolta dati e coordinarli; valorizzare le competenze presenti nelle amministrazioni che si occupano di prevenzione, lotta e sostegno alle vittime di violenza.

Al fine di superare le frammentazioni e la dispersione di risorse si suggerisce un approccio olistico e l'adozione di una *governance* multilivello in grado di coordinare le azioni del Governo centrale con quelle degli enti territoriali. A questo scopo, l'istituzione centrale adotta specifici strumenti di democrazia attiva che sono di indirizzo politico sul tema della violenza di genere con la costituzione di una cabina di regia interistituzionale a livello ministeriale, di un osservatorio nazionale e di una banca dati sul fenomeno della violenza di genere.

---

<sup>413</sup>MIUR, Circolare n. 1972 del 15/09/2015, "Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art.1 comma 16 legge 107/2015", in: <<https://www.istruzione.it/allegati/2015/prot1972.pdf>>; (ultima consultazione del 21/12/2019).

<sup>414</sup>D.P.C.M. 7 luglio 2015, n. 1861, "Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere".

A livello periferico, ogni Regione istituisce presso gli ambiti territoriali, secondo il proprio sistema di *governance*, un tavolo di coordinamento per realizzare sistemi di intervento, di contrasto e trattamento della violenza contro le donne con l'obiettivo di facilitare la programmazione, il monitoraggio e la valutazione delle politiche territoriali finalizzate a questo scopo. Al tavolo prendono parte rappresentanti delle forze dell'ordine e delle amministrazioni comunali, della Prefettura e della Procura della Repubblica. Sono coinvolti anche gli organismi del privato sociale, le associazioni, le aziende ospedaliere e sociosanitarie, i rappresentanti sindacali e le associazioni di categoria. Per l'attuazione del Piano vengono stanziati fondi per il funzionamento dei vari livelli di intervento caratterizzati da azioni di tipo preventivo, protettivo e punitivo.

La prevenzione è finalizzata a promuovere un cambiamento di atteggiamenti e ruoli che si realizza attraverso tre assi: la comunicazione, l'educazione e la formazione. La protezione ha l'obiettivo di tutelare e sostenere le donne e i figli nel percorso di emancipazione attraverso la valutazione del rischio, il soccorso e il reinserimento socio-lavorativo delle donne vittime di violenza. Inoltre, le linee d'azione del piano indicano percorsi di recupero dai maltrattanti. Studi e ricerche scientifiche hanno dimostrato che il fenomeno della violenza di genere non è solo imputabile a retaggi di una mentalità patriarcale che tende a considerare inferiore la donna ma a dinamiche molto più complesse che, in alcuni casi, chiamerebbero in causa l'incapacità maschile di riconoscere l'autonomia e l'autodeterminazione femminile.

È fondamentale quindi un'azione di prevenzione degli atteggiamenti violenti e percorsi di recupero e accompagnamento nel tempo dei soggetti maltrattanti attraverso l'intervento di professionisti esperti nel trattamento integrato e coordinato sia psicologico che criminologico. Il coinvolgimento degli autori della violenza nei programmi di recupero non è alternativo alla condanna ma è volto alla prevenzione di eventuali recidive del reato. Il Piano prevede anche attività internazionali di cooperazione tra le istituzioni centrali italiane e gli organismi internazionali, come l'ONU, sul tema delle violenze e degli abusi di genere.

Nell'ambito dell'Agenda di sviluppo 2030 per lo sviluppo sostenibile sottoscritta nel 2015 dai Paesi membri dell'ONU<sup>415</sup>, l'Italia ha posto come obiettivo specifico e

---

<sup>415</sup>Nazioni Unite, *Agenda 2030. Obiettivi per lo sviluppo sostenibile*, 2015, In: <<https://unric.org/it/agenda-2030>> (ultima consultazione del 26/01/2020).

trasversale il sostegno dell'uguaglianza di genere e dell'emancipazione femminile<sup>416</sup>. Il documento contiene, in allegato, una serie di linee di indirizzo su comunicazione e immagine femminile nei *media*, valutazione del rischio per il quale viene suggerito lo strumento denominato S.A.R.A (*Spousal Assault Risk Assessment Users*)<sup>417</sup>, per il soccorso e l'assistenza delle donne vittime di violenza con un modello integrato di intervento finalizzato al loro reinserimento socio lavorativo al il recupero degli autori dei soprusi. Inoltre, vengono indicate alcune linee di indirizzo per una formazione integrata e multidisciplinare che fornisca agli operatori coinvolti una visione comune sia culturale che metodologica sulle questioni della violenza di genere. Questo al fine di condividere percorsi articolati, metodologie e pratiche efficaci di prevenzione e contrasto.

Le linee di indirizzo sull'educazione richiamano i principi esposti nell'articolo 12 della Convenzione di Istanbul che auspica interventi per sostenere i cambiamenti socioculturali di uomini e donne e per combattere pregiudizi e stereotipi di genere che pongono la donna in condizione di inferiorità. Viene citato anche l'articolo 14 della stessa Convenzione in cui si invita a rivedere i programmi e il materiale scolastico per dare maggiore risalto ai temi dei ruoli e delle disuguaglianze, del rispetto reciproco e della soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali. Il testo pone attenzione anche all'uso adeguato del linguaggio e conferisce un ruolo determinante a educatori e insegnanti nell'azione di prevenzione, nella capacità di captare i segnali di allarme espressi dagli alunni e nel saper indirizzare adeguatamente i soggetti presso le strutture preposte idonee presenti nel territorio.

### **3.4 Gli Interventi della Regione Friuli Venezia Giulia per la crescita di una cultura del rispetto e delle pari opportunità**

La Regione a statuto speciale Friuli Venezia Giulia ha una struttura fissa, impegnata nella «programmazione e nel coordinamento di interventi in materia di parità di genere,

---

<sup>416</sup>*ibidem*.

<sup>417</sup>In: <https://www.differenzadonna.org/autovalutazione-del-rischio/> >; (ultima consultazione del 26/01/2020).

contrasto alle discriminazioni e promozione delle pari opportunità»<sup>418</sup> che ha sede a Trieste.

La «Legge regionale 21 maggio 1990, n. 23 ha istituito la Commissione regionale per le pari opportunità tra uomo e donna»<sup>419</sup> che è «organo consultivo della Giunta e del Consiglio»<sup>420</sup>. Si occupa di verificare la reale applicazione dei principi di uguaglianza e di parità sociale sul territorio regionale. Essa si conforma a quanto stabilito dalle norme costituzionali e statutali e segue le indicazioni del Parlamento europeo del 17 gennaio 1984 contenute nella «Risoluzione sulla situazione della donna in Europa»<sup>421</sup>.

Sulla base della normativa nazionale e internazionale citata nel precedente paragrafo, nel 2007 la Regione ha emanato un decreto<sup>422</sup> in cui sono definite una serie di Azioni Positive e il regolamento sui criteri e le modalità per la concessione di contributi in materia di pari opportunità. Con bandi specifici «emanati in raccordo con la Commissione regionale per le pari opportunità vengono finanziati “[...] progetti di azioni positive” degli Enti Locali con lo scopo di allargare l’accesso al lavoro, i percorsi di carriera, le possibilità di formazione, qualificazione e riqualificazione delle donne»<sup>423</sup>.

Tra le iniziative in corso sostenute dalla Regione c’è *Free to choose*<sup>424</sup> (trad. Liberi di scegliere) uno degli otto progetti cofinanziati dal Programma «*Rights, Equality and Citizenship Programme 2014-2020*»<sup>425</sup> dalla Direzione Generale *Justice* della Commissione europea all’interno del bando «*Finanziamenti per azioni a sostegno di progetti transnazionali per promuovere buone pratiche sui ruoli di genere e per il*

---

<sup>418</sup>In <<https://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/formazione-lavoro/lavoro/pari-opportunita-qualita-lavoro/>> ;(ultima consultazione del 26/01/2020).

<sup>419</sup>Legge Regionale 21 maggio 1990, n. 23 “Istituzione della Commissione regionale per le pari opportunità tra uomo e donna”. Pubblicata in B.U.R. FVG n. 067 del 25 maggio 1990.

<sup>420</sup>*ibidem*

<sup>421</sup>L. R. 23/1990, art. 1.

<sup>422</sup>DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REGIONE 17 ottobre 2007, n. 0330/Pres, “Regolamento concernente criteri e modalità per la concessione di contributi previsti in materia di pari opportunità ai sensi dell’articolo 2, comma 3, lettere g) ed h) ed art. 3, comma 9 della legge regionale del 21 maggio 1990, n. 23 (Istituzione di una Commissione regionale per le pari opportunità tra uomo e donna) e successive modifiche e integrazioni”. Pubblicato in B.U.R. n.44 del 31 ottobre 2007.

<sup>423</sup>In: <<https://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/formazione-lavoro/lavoro/pari-opportunita-qualita-lavoro/FOGLIA15/>>, 29 maggio 2019; (ultima In: consultazione del 26/01/2020).

<sup>424</sup>Progetto europeo *Free to Choose*, in: <<http://freetochoose.eu/>>, 2019. (ultima consultazione del 22/12/2019).

<sup>425</sup>In: <[https://ec.europa.eu/justice/grants1/programmes-2014-2020/rec/index\\_en.htm](https://ec.europa.eu/justice/grants1/programmes-2014-2020/rec/index_en.htm)>;(ultima consultazione del 31 gennaio 2020).

*superamento gli stereotipi nell'istruzione, nella formazione e nei luoghi di lavoro»*<sup>426</sup>. L'obiettivo principale è quello di rendere consapevoli giovani e adulti del carattere pervasivo e limitante degli stereotipi di genere. Le azioni riguardano la ricerca sociologica per evidenziare, in ogni Paese *partner* del Progetto, quanto gli stereotipi influiscano sulle scelte di ragazzi e ragazze e la ricerca etnografica sulle abitudini di gioco dei giovani con lo scopo di creare uno strumento di orientamento innovativo basato su un approccio ludico. Ogni Paese *partner* ha partecipato alla realizzazione e sperimentazione del gioco realizzato e alla diffusione del modello finale. La fase sperimentale si è conclusa nei primi mesi del 2019 e il prototipo è stato presentato alla fine dell'estate in un convegno tenuto nella città di Bonicàssim in Spagna.

Nel 2015, la giunta regionale ha promosso il Progetto "*essere educatori*" in collaborazione con la Commissione Regionale per le Pari opportunità e l'Ufficio regionale del Garante per Diritti della Persona. Tale progetto è scaturito dalla constatazione della quasi inesistenza di educatori maschi nei servizi della prima infanzia e dalla riflessione sull'importanza delle figure maschili nelle istituzioni educative. Si sono svolte alcune giornate di formazione in cui sono state presentate ricerche che evidenziano l'influenza positiva di figure educatrici di entrambi i sessi per lo sviluppo in età evolutiva. Resiste ancora lo stereotipo secondo cui la cura e l'educazione dei bambini sia prevalentemente di competenza femminile. In realtà, sostengono gli esperti, i maschi sono adatti all'accudimento. I bambini che durante l'infanzia trovano solo educatrici interiorizzano a loro volta l'idea che quando saranno adulti questa attività sarà loro preclusa. Come più volte constatato, è necessario diffondere la cultura del rispetto fra i sessi fin dall'infanzia e incentivare un cambio di mentalità dato che il congedo parentale viene utilizzato pochissimo dai padri e, come ho già accennato, permane la tradizionale divisione di scelta degli studi: ancora poche ragazze optano per gli indirizzi tecnico-scientifici e pochissimi ragazzi intraprendono gli studi pedagogici.

Da alcuni anni anche in Friuli Venezia Giulia c'è il Garante Regionale dei Diritti della persona che, tra le altre cose, propone e realizza una serie di attività finalizzate a far conoscere i diritti dei soggetti minori anche in attuazione della «*Convenzione sui diritti*

---

<sup>426</sup>Regione Friuli Venezia Giulia, *Progetti in corso: Free to Choose, 2019, In: <https://www.regione.fvg.it/rafvvg/cms/RAFVVG/istruzione-ricerca/regione-per-orientatori/FOGLIA21/>>; (ultima consultazione del 26/01/2020).*

dell'infanzia e dell'adolescenza»<sup>427</sup> approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1989 e a instaurare un dialogo con bambini e ragazzi per renderli consapevoli di essere soggetti di diritti. Gli ambiti di azione del garante appartengono a questi settori: promozione e conoscenza dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, prevenzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo, formazione degli operatori e diffusione editoriale su questi argomenti. Infatti, il/la garante, nel proprio sito *web*, mette a disposizione varie pubblicazioni sul tema dei diritti della persona.

La consigliera di parità è un pubblico ufficiale previsto dalla normativa vigente. Il suo compito è quello di

«promuovere e controllare l'attuazione dei principi di uguaglianza, di pari opportunità e di non discriminazione fra donne e uomini nell'accesso al lavoro, nella promozione e nella formazione, nella progressione professionale e di carriera, nelle condizioni di lavoro e nella retribuzione»<sup>428</sup>.

Inoltre, lavora per: individuare situazioni di squilibrio tra i generi nelle organizzazioni, trovare le risorse per avviare progetti di azioni positive, sostenere le politiche formative e occupazionali per la promozione delle pari opportunità, collaborare con le istituzioni locali, informare e sensibilizzare i datori di lavoro. Può agire in giudizio su richiesta del lavoratore o della lavoratrice per l'accertamento della discriminazione. Molti soggetti possono rivolgersi alla consigliera di parità: lavoratrici e lavoratori, organizzazioni, aziende pubbliche e private, parti sociali, ordini professionali e consulenti, comitati di garanzia e organismi di parità. Per quanto riguarda l'aspetto educativo, collabora con scuole ed enti per organizzare percorsi di informazione, orientamento, formazione alle pari opportunità, educazione alle differenze di genere e contrasto degli stereotipi.

---

<sup>427</sup>Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, Approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176, depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991(76/207/CEE). Pubblicata in G.U. dell' 11 giugno 1991.

<sup>428</sup>Regione Friuli Venezia Giulia, *Consigliera di parità*, in <<http://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/formazione-lavoro/lavoro/pari-opportunita-qualita-lavoro/FOGLIA6/#id1>>, (ultima consultazione del 23/12/2019).

### 3.5 Comune di Udine: l'esperienza decennale del Bilancio di Genere

Il Dipartimento ministeriale della Funzione Pubblica afferma che «con il termine bilancio di genere, o *gender budgeting*, si intende il documento di bilancio che analizza e valuta in ottica di genere le scelte politiche e gli impegni economico-finanziari di un'amministrazione»<sup>429</sup>.

Esso è correlato al bilancio sociale perché con questo condivide destinatari, finalità e struttura ed è complementare in quanto integra la variabile di genere nella *mission* con l'obiettivo di raggiungere «[...] un'effettiva e reale parità tra uomini e donne [...]»<sup>430</sup>.

Fondamento del bilancio di genere è la necessità di considerare adeguatamente tutti gli individui di una comunità considerando che sussistono differenze tra questi in relazione alle esigenze, ai percorsi, alle opportunità e alla partecipazione ai processi decisionali<sup>431</sup>. Gli obiettivi di un'adeguata *governance* anche a livello locale sono imprescindibili e supportano la decisione di redigere un bilancio di genere. Essi sono: l'efficienza, l'efficacia, la trasparenza e l'equità.

Il Dipartimento della Funzione Pubblica suggerisce di effettuare un'analisi di genere che permetta di:

- sensibilizzare gli amministratori sulle questioni di genere e sul diverso impatto delle politiche nella popolazione;
- distribuire più equamente le risorse al fine di ridurre le disuguaglianze;
- migliorare gli obiettivi di *governance* dell'azione amministrativa;
- produrre dati e statistiche in un'ottica di genere;

A livello internazionale è stata riconosciuta l'importanza del Bilancio di genere per stimolare la trasparenza e la partecipazione nella gestione delle risorse collettive e in generale nelle politiche pubbliche<sup>432</sup>. Durante la Quarta Conferenza delle Donne tenutasi a Pechino nel 1995<sup>433</sup>, la redazione del bilancio di genere è stata considerata una strategia valida finalizzata a indurre cambiamenti culturali e un coinvolgimento

---

<sup>429</sup>Dipartimento Funzione Pubblica, Presidenza del Consiglio dei ministri, *Bilancio di genere*, in: <<http://qualitapa.gov.it/sitoarcheologico/customer-satisfaction/ascolto-e-partecipazione-dellutenza/rendicontazione-sociale/bilancio-di-genere/index.html>> (ultima consultazione del 24/12/2019).

<sup>430</sup>*Ibidem*.

<sup>431</sup>*Ibidem*.

<sup>432</sup>*Ibidem*.

<sup>433</sup>UN WOMEN, *Beijing Declaration and Platform for Action*, United Nations, New York (USA), 1995.

sistemico in modo che si possano definire i possibili impatti sugli individui uomini e donne prima che le decisioni siano prese. L'Unione Europea, nel 2001 e nel 2003, ha recepito le indicazioni di Pechino e ha cominciato ad impegnarsi per diffondere la pratica del Bilancio di Genere. In Italia la sperimentazione è partita tardi ed è proseguita lentamente soprattutto grazie all'impegno di alcuni enti locali. È del 2007 la Direttiva ministeriale che indica la necessità di inserire i bilanci di genere all'interno dei Bilanci sociali.

Per quanto riguarda la struttura del Bilancio di genere, si può affermare che non esiste un'unica modalità di redazione e che le varie istituzioni hanno utilizzato diversi metodi. Tuttavia, si possono individuare alcuni punti fondamentali da tenere in considerazione. Può essere svolta un'analisi preventiva delle decisioni sui bilanci preventivi e sui documenti programmatici oppure successiva in riferimento alle decisioni sulla gestione delle risorse di un ente. In realtà entrambi i momenti sono importanti e dovrebbero essere tra loro correlati. I destinatari del bilancio di genere sono la comunità, i decisori politici e il personale che lavora nell'ente.

Le varie fasi di costruzione del bilancio di genere iniziano con l'analisi del contesto e quindi anche della popolazione femminile e maschile di quel territorio. La seconda parte riguarda, da un lato l'analisi della richiesta di servizi da parte della popolazione e, dall'altro l'offerta di servizi dell'ente. A questo scopo, è necessario consultare ed analizzare le fonti adeguate per ricavare i dati o prevedere rilevazioni quantitative e qualitative da cui trarre statistiche utili per analizzare quello specifico territorio. In seguito, per poter valutare adeguatamente i documenti di bilancio, è necessario riclassificare i dati secondo specifiche aree: aree direttamente riguardanti il genere, indirettamente inerenti i generi, aree ambientali riferite al genere e aree neutre. Infine, si procede con l'analisi del bilancio e la valutazione del corretto posizionamento delle risorse in una prospettiva di genere. Questa è la fase più complicata per la difficoltà di individuare indicatori di genere standardizzati che consentano di valutare oggettivamente l'efficacia e l'efficienza. Valutare la gestione delle risorse e verificare le attività di un ente sono il punto di partenza per la costruzione del bilancio preventivo.

Per una decina d'anni, a partire dal 2008, il Comune di Udine ha elaborato il Bilancio di Genere annuale<sup>434</sup> grazie al contributo trasversale di alcune funzionarie impiegate in diversi uffici e con diversi ruoli. Questo ha permesso la raccolta di dati significativi e di proporre azioni positive in vari ambiti e contesti.

In particolare, sono stati attivati e realizzati percorsi nelle scuole sugli stereotipi di genere, sul bullismo e il cyberbullismo. Il gruppo di lavoro impegnato nel Bilancio di genere, col tempo, ha collaborato con numerose istituzioni ed enti: l'Ordine dei Medici, la Questura, i Comuni, associazioni femminili e altri settori dell'amministrazione comunale. L'attività del gruppo di lavoro, inoltre, ha consentito di introdurre progetti innovativi come la possibilità di utilizzare il nome *Alias* per i dipendenti *transgender* già nella fase di transizione. C'è stato anche un costante controllo affinché non venissero ridotte le risorse finanziarie per le politiche di genere

Come si legge nel documento di Udine, «[...] il Bilancio di Genere è uno strumento concreto per realizzare il 5° Obiettivo dello Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite definito *Gender Equality*»<sup>435</sup>.

Questo Bilancio consta di cinque parti. Nella prima è esposto il bilancio comunale rivisto in un'ottica di genere in cui gli amministratori, le amministratrici, i cittadini e le cittadine possono visualizzare le disuguaglianze di genere nella comunità e individuare le rispettive esigenze. È quindi uno strumento che consente di orientare le politiche verso la promozione delle pari opportunità di genere pur nell'ambito delle ristrettezze economiche attuali in cui versano gli enti pubblici. Il Bilancio così elaborato «[...] consiste nella riclassificazione delle voci di bilancio [...] per aree direttamente o indirettamente sensibili al genere»<sup>436</sup>. Le spese correnti sono organizzate in modo decrescente in base al grado di incidenza sulle pari opportunità.

L'area riguardante il genere contiene gli impegni di spesa che coinvolgono direttamente le donne, le pari opportunità e la lotta alle disuguaglianze tra uomo e donna. Le voci espresse si riferiscono alle spese per: la Commissione Pari Opportunità, il Progetto *Zero Tolerance*, le manifestazioni come Calendidonna, contributi di vario

---

<sup>434</sup>Comune di Udine, *Bilancio di genere 2016-2017*, in <<https://www.comune.udine.it/files/comune/pari-opportunita/bilancio-genere/bilancio-di-genere-2016-2017.pdf>> (ultima consultazione del 26/12/2019).

<sup>435</sup>*Ivi*, p. 4.

<sup>436</sup>*Ivi*, p. 6.

genere, accoglienza temporanea anche presso i centri antiviolenza e la formazione specifica.

L'area che si riferisce indirettamente al genere riguarda sia le politiche di conciliazione sia le spese di contesto. Le prime sono destinate a tutti quei servizi che riguardano specifici utenti come i bambini e gli adolescenti, gli anziani e i disabili, la salute, l'inclusione e la sicurezza sociale che impattano anche sulle donne le quali, in maggioranza, svolgono attività di cura e assistenza in famiglia. Le seconde riguardano le spese che influiscono sulla qualità della vita femminile anche se impattano in misura minore delle precedenti come le attività culturali, sportive e ricreative. Sono comprese anche le spese utilizzate per la partecipazione, il decentramento, il settore turistico, il commercio, la formazione, l'occupazione e la vivibilità nel proprio ambiente di vita e di lavoro. L'ultimo segmento riporta le spese definite "neutre" ovvero quei servizi poco sensibili alle questioni di genere. Dall'analisi complessiva del Bilancio di genere udinese si rileva che, nel triennio 2015-2017, c'è stato un iniziale aumento e un successivo calo degli investimenti nelle spese direttamente di genere che incidono dallo 0,14% al 0,10 sul totale<sup>437</sup>. Non si può fare a meno di notare quanto la percentuale di investimento sia ancora molto bassa rispetto ai servizi e ai soggetti coinvolti e che l'impegno di spesa vada senz'altro incrementato. Considerando il valore assoluto delle spese correnti, tuttavia, si nota che vi è stato un incremento per le politiche di conciliazione e un livello stabile o decrescente delle uscite finanziarie di contesto e neutre.

La seconda parte del Bilancio riporta l'analisi della spesa più consistente relativa alle questioni di genere che riguarda il funzionamento del servizio *Zero Tolerance* finalizzato alle attività di prevenzione e di lotta contro la violenza sulle donne<sup>438</sup>. Esso comprende uno sportello informativo e di accoglienza per le donne vittime di violenza, attività di formazione, informazione, educazione e ricerca destinati ad alunni, alunne e personale scolastico realizzati attraverso i progetti denominati «Alla scoperta delle differenze»<sup>439</sup> e «Con rispetto parlando»<sup>440</sup>.

Il servizio coinvolge anche gli operatori dei servizi sociali e sanitari del Sistema Locale dei Servizi Sociali dell'UTI Friuli Centrale, personale delle forze dell'ordine e della

---

<sup>437</sup>Ivi, p. 12.

<sup>438</sup>Ivi, p. 15.

<sup>439</sup>Ivi, p. 16.

<sup>440</sup>Ibidem.

Magistratura in servizio alla Procura e al Tribunale di Udine e associazioni di donne presenti sul territorio. Sono comprese anche le attività che riguardano le Case Rifugio per donne vittime di violenza residenti nel territorio comunale o segnalate dalla Rete Nazionale dei Centri Antiviolenza. Preso atto che il fenomeno della violenza sulle donne è trasversale rispetto alle classi sociali, alla nazionalità, alla cultura e alla religione di appartenenza, l'approccio al fenomeno definito dall'amministrazione comunale di Udine è di tipo "ecologico" perché vengono presi in considerazione i fattori di rischio individuali ma anche quelli relazionali e sociali che aumentano il pericolo per la donna di subire violenza e per l'uomo di agire con violenza. I dati statistici mostrano che nel corso degli ultimi vent'anni è progressivamente aumentata la percentuale di donne che contatta il numero verde rispetto a quelle che si sono rivolte agli sportelli di ascolto per ottenere informazioni, consulenze, aiuto e per intraprendere percorsi d'uscita dalla situazione di abuso con una tendenza al riallineamento nel 2017.

Il picco di richieste di aiuto si è avuto negli anni 2013-2014. I grafici mostrano una percentuale più elevata di donne italiane maltrattate (66,13% nel 2016) che chiedono aiuto rispetto alle straniere. Tra queste ultime la maggioranza proviene dai Paesi dell'Europa Orientale e al secondo posto si collocano le donne provenienti dall'Africa del Nord. Nel documento si legge anche che:

«La violenza esiste, in varie forme, ma spesso rimane invisibile. Cercare di fare emergere il problema è il modo per scuotere l'indifferenza di chi per vari motivi non la vede, ma anche di chi non si rende conto di provocarla, soprattutto nei casi di violenza non fisica»<sup>441</sup>.

Si parla di violenza psicologica, economica, *stalking* e, per i più giovani, di bullismo e cyberbullismo. Lo sforzo del Comune di Udine in questo ambito è rivolto a diffondere la cultura della non violenza verso le donne e nei confronti dei soggetti più vulnerabili cercando di far emergere le situazioni di abuso ma anche di intervenire presso gli autori dei maltrattamenti con percorsi di riflessione, di presa di coscienza e riparazione dei loro atti. Dal punto di vista educativo sono stati proposti progetti e interventi in tutte le scuole del territorio allo scopo di prevenire gli atti di violenza giovanile e dell'età adulta.

---

<sup>441</sup>ivi, p. 29.

Il terzo punto del Bilancio di Genere fa un resoconto delle iniziative e delle attività organizzate dalla Commissione Pari Opportunità comunale in collaborazione con l'UTI nel biennio 2015-2016 e di quelle previste per il 2017. In questo ambito si fa riferimento alle attività condotte presso la Casa delle Donne tra cui un corso gratuito rivolto a donne disoccupate di ogni età organizzato con la collaborazione dell'Istituto *Gestalt* di Trieste. L'obiettivo del corso è l'acquisizione di strategie per trovare un'occupazione adeguatamente retribuita e valorizzare in ambito lavorativo le proprie specifiche competenze. Nella Casa è stato implementato il centro di documentazione che raccoglie materiale di consultazione prodotto da donne sulle donne. Un'importante iniziativa è stata la collaborazione con il Museo etnografico per la partecipazione alla tradizionale "Notte dei lettori" sul tema della stregoneria, della magia e del mistero. Numerose iniziative aperte al pubblico hanno riguardato l'analisi dei movimenti femministi degli anni Settanta e Ottanta con contestuale raccolta di documenti scritti e fotografici su quei movimenti attivi nella Provincia di Udine. Si è voluto ricostruire i contesti, i linguaggi e contenuti dei movimenti femminili che in quegli anni hanno iniziato le lotte per il riconoscimento dei diritti delle donne.

Nel 2017, la Casa ha ospitato iniziative ed eventi di vario tipo suddivisi in sezioni denominate: donne e cultura, donne e benessere, donne e società, donne e memoria.

In questa sezione del bilancio di genere è riportato il Piano delle Azioni Positive dei Comuni aderenti all'UTI Friuli Centrale. Infatti, dal primo gennaio 2017, dopo l'abolizione delle quattro Province della Regione Friuli Venezia Giulia, sono state attivate le UTI (Unità Territoriali Intercomunali) e molte funzioni amministrative precedentemente gestite dal Comune di Udine sono confluite nell'Unione Territoriale Intercomunale Friuli Centrale come stabilito da una legge regionale del 2014. Nello stesso anno è stato predisposto il Piano delle Azioni Positive (PAP) dei dipendenti per il biennio 2017-2018 dove si stabiliscono alcuni macro-obiettivi da realizzare attraverso specifiche attività a favore della parità di genere per i/le dipendenti. Essi sono stati suddivisi nelle seguenti aree:

«Area conciliazione tempi lavoro-famiglia

Area promozione e sensibilizzazione della cultura di genere;

Area formazione e riqualificazione professionale

Area organizzazione e lavoro»<sup>442</sup>.

Come attività di supporto alle pari opportunità, nel 2017, l'UTI Friuli Centrale, con capofila il Comune di Udine, ha attivato un percorso per lo sviluppo dell'occupazione e della microimprenditorialità femminile attraverso un processo di scoperta ed *empowerment* delle proprie capacità imprenditoriali e l'utilizzo dello strumento del *mentoring* imprenditoriale per facilitare il collegamento con i «soggetti chiave del territorio e forme di microcredito»<sup>443</sup>. Il progetto mira a coinvolgere le donne residenti, indurle a prendere consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità imprenditoriali e supportarle in un percorso di costruzione della propria identità lavorativa anche con interventi di microcredito. Esso è finanziato dall'Amministrazione regionale in seguito a un bando dal titolo: «Progetti di azioni positive degli Enti locali tesi ad espandere l'accesso al lavoro, i percorsi di carriera e ad incrementare le opportunità di formazione, qualificazione e riqualificazione professionale delle donne»<sup>444</sup>. Il Progetto è rivolto alle donne che cercano la prima occupazione, a quelle che hanno perso il lavoro o sono sottoccupate, a donne occupate ma interessate a intraprendere un proprio progetto d'impresa.

Il quarto punto del Bilancio dedica spazio al fenomeno del cyberbullismo attraverso un progetto condotto nel biennio 2016-2017 che ha coinvolto scolari di diversa età e con percorsi scolastici differenti. L'intento era «[...] di indagare se e come il fenomeno coinvolge in modo diverso i due generi»<sup>445</sup> e nello stesso tempo evidenziare l'importanza di impegnarsi per contrastare ogni forma di sopraffazione e di diffondere la cultura del rispetto. È stata condotta una riflessione anche sui due ruoli di bulla/bullo e di vittima.

L'indagine oggettiva è stata condotta somministrando in forma anonima una rielaborazione del Questionario EQCB utilizzato nel Programma europeo Daphne II per «Combattere la violenza contro i bambini, gli adolescenti e le donne»<sup>446</sup> che indaga le

---

<sup>442</sup>Ivi, p. 34.

<sup>443</sup>Ivi, p. 35.

<sup>444</sup>Ibidem.

<sup>445</sup>Ivi, p. 38.

<sup>446</sup>Decisione 803/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 21 aprile 2004, che istituisce un programma di azione comunitaria (2004-2008) per prevenire e combattere la violenza contro i bambini, i giovani e le donne e per proteggere le vittime e i gruppi a rischio. Pubblicata in Gazzetta ufficiale L 143 del 30 aprile 2004. "Combattere la violenza contro i bambini, gli adolescenti e le donne: programma Daphne II (2004-2008)".

forme di bullismo tradizionali dirette e indirette e anche il cyberbullismo. La prima parte del questionario si sofferma su alcuni aspetti della sfera personale come le caratteristiche che incidono sull'autostima, l'uso di *internet* e del cellulare. La seconda parte analizza le eventuali esperienze personali, le emozioni, i comportamenti sia come vittime che come autori di atti di cyberbullismo. Il sondaggio è stato condotto in alcune classi delle scuole secondarie di secondo grado e di primo grado. Gli stessi allievi sono stati coinvolti anche nell'analisi dei risultati e dei temi emersi.

Le conclusioni di questa indagine hanno rilevato che il cyberbullismo è un tema molto sentito tra gli adolescenti e i preadolescenti per il tipo di mezzo utilizzato e perché caratterizzato dall'anonimato, dal disimpegno morale dell'aggressore e dall'assenza di un rapporto diretto con la vittima. Nei gruppi esaminati, è emersa una situazione contestuale buona dal punto di vista delle relazioni sociali e familiari così come una adeguata autostima di se stessi e fiducia nelle proprie capacità. Gli esigui casi di coinvolgimento diretto negli atti di sopruso riportati rispetto alle stime sono indice di un certo pudore e senso di vergogna nel riferire di essere stati coinvolti in situazioni di questo tipo. La testimonianza successiva di ragazzi che hanno vissuto questa esperienza è stata utile a loro stessi ma soprattutto agli altri per attenuare il senso di vergogna e la tendenza alla colpevolizzazione di coloro che sono stati protagonisti di queste azioni.

Nel Bilancio si evidenzia che le classi sono parse un po' "fredde" durante la compilazione del questionario nell'esprimere opinioni ed emozioni come si trattasse di un argomento estraneo al loro vissuto. Dopo l'esposizione delle esperienze concrete, le discussioni e la visione di video sull'argomento, gli stessi alunni si sono dimostrati più empatici nei confronti delle vittime e hanno espresso disapprovazione verso gli autori degli atti di cyberbullismo riconoscendone la gravità. In alcune classi la lettura dei risultati e il confronto hanno portato a riflessioni importanti sulle emozioni e sulla superficialità di certi comportamenti che possono causare conseguenze anche gravi alle vittime. Le discussioni e le analisi successive sugli esiti hanno consentito agli alunni di rivedere alcune risposte e valutazioni già date nel questionario senza avere una reale conoscenza del significato delle parole ma basate su interpretazioni soggettive e superficiali. Il questionario è stato il punto di partenza per confronti, discussioni e per esporre il proprio punto di vista su questa tematica che è in continua espansione.

L'ultima parte del Bilancio è una sintesi di ciò che il gruppo interdisciplinare ha svolto nel biennio 2016-2017 e contiene anche le proposte per l'anno successivo. Oltre alle attività già esposte, il gruppo ha creato le premesse per la collaborazione con l'Ordine dei Medici in riferimento al fenomeno della violenza sulle donne. In questo contesto ha aderito al «Progetto Viola»<sup>447</sup> attivato in molte Regioni italiane al fine di sensibilizzare i medici di base a prestare attenzione ai segnali espliciti e a quelli non evidenti manifestati consciamente e inconsciamente dalle donne. A causa della scarsità di risorse professionali, purtroppo, non è stato possibile attuare la prevista campagna di comunicazione per la diffusione di informazioni sul servizio *Zero Tolerance* al fine di aumentarne conoscenza e utilizzo. Verrà attuata in futuro se ci sarà disponibilità di ulteriore personale da impiegare nel progetto.

Durante il 2017, è stata fatta una ricognizione dei piani e delle azioni positive prodotti dai Comuni inseriti nell'UTI del Friuli Centrale da cui si desume che è stato fatto molto ma ancora tanto resta da fare per incentivare la cultura delle pari opportunità e per diffondere in modo omogeneo le politiche di genere. Inoltre, come già accennato, il Comune di Udine ha emanato una delibera che regola la disciplina delle identità *alias* nella propria amministrazione. Il documento consente ai dipendenti comunali «che hanno iniziato il percorso di rettificazione del “sesso di appartenenza” dal punto di vista giuridico, di poter utilizzare un nome che li identifichi in funzione del genere di elezione»<sup>448</sup> come ulteriore strumento finalizzato a combattere le discriminazioni di genere e sostenere le pari opportunità.

In prospettiva futura, considerando che il Bilancio di Genere non è giuridicamente obbligatorio ma andrebbe attuato «[...] per favorire le pari opportunità, contrastare le discriminazioni e diffondere una cultura che rispetta e apprezza le differenze (anche) di genere considerandole un arricchimento anziché una criticità da affrontare»<sup>449</sup>, il gruppo di lavoro si propone di continuare il percorso avviato se verrà confermata una Giunta coerente con questo progetto alle prossime elezioni amministrative. In ogni caso proseguiranno gli incontri con le scolaresche degli Istituti cittadini sui temi già affrontati.

---

<sup>447</sup>*Ivi*, p. 50.

<sup>448</sup>*Ivi*, p. 52.

<sup>449</sup>*Ibidem*.

## Conclusioni

Con questo lavoro di tesi ho voluto analizzare la vasta tematica dell'educazione di genere senza pretesa di esaustività ma focalizzando l'attenzione su alcuni aspetti che ho ritenuto più significativi e illuminanti. Ho pensato fosse utile dirigere l'attenzione verso il periodo dell'infanzia che fa parte della mia esperienza professionale e formativa e che questo studio ha contribuito ad arricchire e stimolare. La ricerca approfondita, presso numerose fonti scientifiche, studi e pubblicazioni di vario tipo, ha messo in luce l'affascinante e ricco percorso storico, sociale e culturale riguardante le questioni dell'educazione di genere caratterizzate da una varietà di approcci e di politiche.

Attualmente il rapporto tra sesso, genere e costruzione dell'identità individuale appare più complesso e ricco che in passato eppure permangono ancora molte influenze legate a concezioni antiche e patriarcali che si trasmettono, quasi per inerzia, anche nei luoghi educativi formali e informali che sono, *in primis*, la famiglia e la scuola.

Abbiamo visto, quindi, che gli stereotipi e i pregiudizi di genere e non solo stabiliscono ancora in modo abbastanza incisivo norme e comportamenti considerati adeguati per gli uomini e per le donne e che sono radicati nella cultura delle nostre società.

I fattori che concorrono a formare l'identità di genere sono molteplici e vengono trasmessi dalle agenzie educative influenzate dalla cultura di un determinato contesto. La caratteristica multiculturale delle società contemporanee ha fatto emergere ulteriori sfide legate all'intreccio di stereotipi e pregiudizi che chiamano in causa i concetti di genere ed etnia e che necessitano di prevedere strategie comunicative ed integrative nuove. Senza dubbio la globalizzazione, la mobilità territoriale crescente e i flussi migratori hanno generato contesti multietnici dai contorni indefiniti. È così che le differenze etniche si sono unite a quelle di genere, di status sociale e alle disuguaglianze socioeconomiche già esistenti.

La società contemporanea, come del resto i temi affrontati in questo lavoro, è connotata da una notevole complessità ma è da essa che bisogna partire per un'azione educativa interculturale vista come opportunità di arricchimento e di riflessione pedagogica inerente al riconoscimento e al rispetto dell'alterità e delle differenze etniche.

È necessario procedere nella riflessione pedagogica sulle ricorrenti contrapposizioni (identità-alterità, uguaglianza-differenza) presenti in molti contesti in cui le differenze etniche fanno sorgere sospetti, incomprensioni e chiusure. È per questo motivo che in questo elaborato ho descritto quelle che dovrebbero essere le competenze necessarie alle professionalità educanti e alcune metodologie efficaci e sperimentate per un proficuo approccio educativo interculturale.

Riflettere sulle differenze in senso pedagogico chiama in causa necessariamente l'operato della famiglia e della scuola. Quest'ultima, in particolare, è un'istituzione formale che non pare, nella sua globalità, sufficientemente consapevole di essere ancora organizzata sulla base una simbologia maschile e patriarcale che in parte oscura le differenze e il valore delle esperienze femminili. Come abbiamo visto, sarebbe auspicabile una rivisitazione critica dei programmi scolastici esposti anche nei libri di testo e nei contenuti delle discipline di insegnamento e combattere gli stereotipi che ancora limitano i percorsi formativi maschili e femminili.

Un nodo cruciale è rappresentato dal ruolo degli insegnanti e degli educatori per i quali dovrebbe essere prevista un'adeguata formazione dedicata a migliorare tutti gli ambiti della professionalità ma soprattutto stimolare la consapevolezza della necessità di una rivalutazione critica dei contenuti disciplinari trasmessi e delle modalità di relazione in classe con gli alunni e le alunne.

Il linguaggio rappresenta un mezzo potente di comunicazione e di espressione che instaura un rapporto di reciproca influenza con il pensiero e le categorizzazioni della cultura a cui appartiene. Pertanto, un linguaggio rispettoso dei generi può contribuire a combattere anche le disuguaglianze.

Abbiamo visto che studi autorevoli hanno messo in luce come la lingua italiana sia pervasa da numerose forme discriminatorie del genere femminile. Nonostante le evidenze scaturite dalle tali ricerche e le successive indicazioni per un uso non sessista della lingua italiana, le recenti verifiche hanno dimostrato che poco è cambiato da quelle prime indagini pionieristiche. Eppure, basterebbe che i mezzi di informazione, l'editoria, i mass media e gli adulti responsabili usassero espressioni più rispettose del genere femminile per determinare nuove positive abitudini.

Il mondo della scuola nel suo complesso sembra non aver ancora consapevolezza, tranne pochi casi di docenti che hanno approfondito il tema, del valore che assumono i

processi educativi e formativi per lo sviluppo di personalità rispettose delle differenze e libere nelle scelte. D'altronde la maggior parte degli adulti non ha la formazione e la cognizione di tipo storico, sociale e culturale per affrontare criticamente questi concetti complessi. Di conseguenza, per timore di commettere errori o di non essere in grado di affrontare le difficoltà della complessità preferiscono astenersi. Più spesso, però, si nota, una certa resistenza o addirittura un rifiuto di queste tematiche che da molti vengono ritenute scottanti o di nicchia. D'altronde il MIUR, a pochi mesi dall'entrata in vigore della Legge 107/2015 che prevede la lotta alla discriminazione e un'educazione improntata al rispetto dei generi e degli orientamenti sessuali, ha dovuto emanare una nota di chiarimento anche per sfatare le notizie allarmistiche circolanti e rassicurare tutti che non esiste alcuna "insegnamento della teoria del *gender*".

In questo elaborato, ho riservato uno spazio al tema del bullismo nelle sue diverse forme che si manifestano, pur con modalità differenti, in entrambi i generi. Anche in questo caso ho esposto i riferimenti normativi e alcune strategie educative per cercare di affrontare il fenomeno.

Nell'ultimo capitolo, ho esposto alcune esperienze significative e, a mio parere, efficaci di educazione alle differenze di genere realizzate in varie scuole dell'infanzia e primarie italiane. Durante la stesura di questo elaborato, ho constatato che sono numerosi i progetti, i laboratori e le iniziative condotte nelle scuole sulla cultura della diversità, delle pari opportunità, degli stereotipi di genere e sulla prevenzione dei fenomeni di violenza e di prevaricazione. Tuttavia, spesso sono interventi limitati nel tempo, estemporanei, silenziosi, frutto dell'impegno e delle competenze di pochi professionisti motivati. Sappiamo che praticare il rispetto delle differenze non dovrebbe essere un fatto occasionale ma è un modo di essere e di costruire relazioni che evolvono nel tempo. Pertanto, l'azione educativa in questo senso dovrebbe essere insita nelle azioni, nelle *routines*, nel linguaggio e nelle scelte didattiche quotidiane.

Nella parte finale della tesi ho inserito un paragrafo con i riferimenti normativi nazionali e internazionali più rilevanti emanati nel corso degli ultimi decenni sugli argomenti toccati da questo lavoro. Ho ritenuto opportuno fare un cenno specifico alle azioni legislative e concrete attuate dalla mia regione di provenienza, il Friuli Venezia Giulia.

Infine, ho parlato del bilancio di genere adottato in forma volontaria dal Comune di Udine da alcuni anni perché è uno strumento che ha realmente permesso di analizzare meglio il contesto facendo emergere i bisogni dei cittadini in un'ottica di genere e di conseguenza riuscire a prendere decisioni più efficaci ed efficienti sull'allocazione delle risorse e sull'organizzazione dei servizi comunali.

In conclusione, come ho esposto, molti sono stati gli aspetti affrontati relativi all'educazione e all'educazione di genere. Ciò che appare chiaro è che tanto è stato fatto soprattutto per quanto riguarda gli studi, le ricerche e la legislazione, ma molto resta ancora da fare per includere queste tematiche nel bagaglio formativo di tutti i professionisti dell'educazione. Consapevoli che sono argomenti sensibili, bisogna fare in modo di farsene carico fin dai primi gradi scolastici con la dovuta competenza e senza improvvisazioni con la consapevolezza del potere trasformativo sociale e culturale dell'educazione a beneficio di tutti, uomini e donne.

Aggiungo che, in quest'epoca in cui sono diffusi ed emergono ogni giorno a tutti i livelli messaggi discriminanti, misogini, omofobi o poco rispettosi delle singole identità, è quantomai urgente intervenire con misure educative precoci, innovative ed efficaci per ambire a creare una società effettivamente evoluta in grado di considerare e valorizzare tutte le differenze.

## Appendice

Tab. 2 - Stereotipi riferiti al genere femminile per casa editrice<sup>450</sup>

	<b>Stereotipi</b>	<b>Giudizio</b>
Capitello	Mamma apprensiva e maniaca dell'ordine	antisessista
Capitello	La mamma, anche se lavora, deve svolgere Le funzioni domestiche	fort. sessista
Capitello	La donna cucina	fort. sessista
Capitello	Donna vanitosa e "schizzinosa"	antisessista
Capitello	Saper cucinare è un criterio per giudicare una donna-mamma	sessista
Capitello	Strega bella e perfida	fort. sessista
De Agostini	La mamma si occupa dei lavoretti di casa	sessista
De Agostini	Mamma apprensiva	fort. sessista
De Agostini	Bambina paurosa	fort. sessista
De Agostini	Vocazione della donna di essere mamma	fort. sessista
De Agostini	Bellezza qualità determinante in una donna	fort. sessista
Elmedi	Bambina carina e "civetta"	fort. sessista
Elmedi	Bambina premurosa	fort. sessista
Elmedi	Mamma dolce e affettuosa	fort. sessista
Elmedi	Bambina aggraziata, silenziosa, profumata	fort. sessista
Elmedi	La mamma anche se lavora, deve comunque svolgere I suoi doveri di casalinga	fort. sessista
Fabbri	Ragazza buona e caritatevole	sessista
Giunti	Bambine buone e servizievoli	sessista
La Scuola	Le donne piangono	fort. sessista
La Scuola	Bambina vanitosa	antisessista
La Scuola	Il matrimonio, la nascita di un figlio e le faccende domestiche come momenti emblematici nella vita di una donna.	fort. sessista
La Scuola	La donna non ha gli stessi diritti dell'uomo	antisessismo extratestuale
Nicola Milano	La mamma cucina	fort. sessista

<sup>450</sup> I. Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari* cit., p. 213.

Nicola Milano	Bellezza come criterio di giudizio per una donna	fort. sessista
Nicola Milano	Bellezza come criterio di giudizio per una donna	fort. sessista
Nicola Milano	Donna che ama ricamare	antisessista
Nicola Milano	Bellezza come criterio di giudizio per la donna	fort. sessista
Nicola Milano	La donna va dall'estetista	fort. sessista
Nicola Milano	Bambina che gioca con la Barbie	antisessista
Nicola Milano	Bambina paurosa e piagnucolosa	fort. sessista
Nicola Milano	Bambina educata e buona	antisessista
Piccoli	Bambina paurosa	antisessista
Piccoli	Femmine che amano cucinare	fort. sessista
Piccoli	La moglie deve cucinare	fort. sessista
Raffaello	La donna deve essere bella	fort. sessista
Raffaello	Nonna casalinga, brava a cucinare	fort. sessista

Tab. 3 - *Stereotipi riferiti al genere maschile per casa editrice*<sup>451</sup>

	<b><i>Stereotipi</i></b>	<b><i>Giudizio</i></b>
Capitello	Bambino iperattivo	fort. sessista
Capitello	Padre freddo e distaccato con il figlio	antisessista
Capitello	Bambini birbanti e temerari	sessista
Capitello	Bambino intraprendente e coraggioso	fort. sessista
Capitello	Uomini forti e gagliardi	antisessista
Capitello	Cavaliere impavido	fort. sessista
Capitello	Uomini coraggiosi	fort. sessista
De Agostini	Bambino intraprendente e autonomo	sessista
De Agostini	Bambino iper-attivo	sessista
De Agostini	Bambino attivo e caparbio	sessista
De Agostini	Padre silenzioso e distaccato	fort. sessista
De Agostini	I lavori di responsabilità sono riservati agli uomini	fort. sessista
De Agostini	Papà guida	fort. sessista
De Agostini	Le grandi scoperte scientifiche sono state fatte da uomini	fort. sessista

<sup>451</sup>*Ibidem.*

Elmedi	Padre assente ma “eccezionale”	fort. sessista
Elmedi	Uomini forti e coraggiosi	sessista
Fabbri	Bambini dispettosi	fort. sessista
Giunti	Maschio colto e saccente	antisessista
La Scuola	Vecchio saggio	sessista
La Scuola	Bambino dispettoso	antisessista
La Scuola	Uomo avventuroso e scaltro	fort. sessista
La Scuola	Uomini intelligenti, razionali e pratici	fort. sessista
La Scuola	Il lavoro (extradomestico) è riservato all’uomo	fort. sessista
Nicola Milano	Uomo avventuroso e stravagante	sessista
Nicola Milano	L’uomo ama le moto	fort. sessista
Nicola Milano	La storia è fatta dagli uomini	fort. sessista
Nicola Milano	L’uomo si occupa del sostentamento della famiglia	fort. sessista
Nicola Milano	Bambino indipendente e coraggioso	fort. sessista
Nicola Milano	Uomo studioso	fort. sessista
Nicola Milano	Bambino movimentato e dispettoso	fort. sessista
Nicola Milano	Mondo fatto di soli uomini	fort. sessista
Nicola Milano	Il lavoro (extradomestico) è riservato all’uomo	fort. sessista
Nicola Milano	Bambino amante del computer	fort. sessista
Piccoli	Maschio forte e audace	fort. sessista
Piccoli	Uomo avventuroso e viaggiatore	fort. sessista
Piccoli	Maschio forte e coraggioso	sessista
Piccoli	Maschio sicuro di sé	antisessista
Piccoli	Ragazzo coraggioso e pratico	sessista
Piemme	Uomo coraggioso	sessista
Raffaello	Il papà guida la macchina	fort. sessista
Raffaello	Padre assente ma “formidabile”	fort. sessista
Raffaello	Padre severo e violento	fort. sessista
Raffaello	Uomo colto e saccente	antisessista
Raffaello	Maschio colto e saccente	antisessista

Tab. 4 - *Antistereotipi riferiti al genere femminile per casa editrice*<sup>452</sup>

	<b>Stereotipi</b>	<b>Giudizio</b>
Capitello	Donna intelligente e libera	neutro
De Agostini	Bambina energica, coraggiosa, attiva, avventurosa	anticonv. positivo
De Agostini	Bambina intraprendente	anticonv. positivo
Elmedi	Donna spiritosa e sicura di sé	neutro
Elmedi	Bambina intelligente e fantasiosa	neutro
Fabbri	Bambina brillante, fantasiosa e intelligente	anticonv. positivo
Fabbri	Bambina avventurosa e fantasiosa	neutro
Fabbri	Bambina avventurosa	neutro
Fabbri	Bambina maschiaccio	neutro
Nicola Milano	Bambina esperta di computer	neutro
Piccoli	Bambine avventurose	neutro
Piccoli	Femmine decise e intraprendenti	neutro
Piccoli	Bambina intelligente e spiritosa	anticonv. positivo
Piccoli	Bambina energica, coraggiosa, attiva, avventurosa	anticonv. positivo
Piemme	Bambina spiritosa e movimentata	anticonv. positivo
Piemme	Donne astute e fantasiose, che combattono in duello	neutro
Piemme	Bambina estroversa, disordinata, dispettosa, amante dello sport	neutro
Raffaello	Bambine creative e intraprendenti	neutro
Raffaello	Mamma che non cucina	antiparitario
Capitello	Donna intelligente e libera	neutro

Tab. 5 - *Antistereotipi riferiti al genere maschile per casa editrice*

453

	<b>Stereotipi</b>	<b>Giudizio</b>
Fabbri	Uomo pauroso	antiparitario
Nicola Milano	Bambino pauroso e obbediente	anticonv. positivo
Piccoli	Padre affettuoso intento a ... cucire	neutro
Piemme	Bambino timido e insicuro	neutro
Piemme	Bambino timido, silenzioso, delicato e tranquillo	neutro

<sup>452</sup>Ivi, p. 214.

<sup>453</sup>Ivi, p. 213.

Tab. 6 - *Contrasti stereotipati all'interno dello stesso testo per casa editrice*<sup>454</sup>

	<i>Stereotipi</i>	<i>Giudizio</i>
Capitello	La donna casalinga, l'uomo al lavoro	fort. sessista
Capitello	La bambina gioca con le bambole, il bambino ai videogiochi	fort. sessista
De Agostini	Il babbo al lavoro e la mamma a casa	fort. sessista
La Scuola	Gli uomini desiderano essere forti, le donne belle	antisessista
La Scuola	Uomo astuto, donna ingenua	fort. sessista
La Scuola	Il maschio forte e dinamico, la femmina docile e servizievole	antisessismo extratestuale
Nicola Milano	L'avventura è riservata all'uomo, le donne restano a casa	fort. sessista
Piemme	Figlia-femmina brava e premurosa, figli-maschi cattivi ed egoisti	fort. sessista
Raffaello	Uomo astuto e maligno, donna ingenua	fort. sessista
Raffaello	Papà è risoluto e manesco, la mamma sensibile e Comprensiva	contrastante

<sup>454</sup>*Ibidem.*

## **Bibliografia**

ABBATECOLA E, STAGI L., *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Torino, Rosenberg & Seller, 2017.

ACCADEMIA DELLA CRUSCA, ITTIG- CNR, (a cura di), *Guida alla redazione degli atti amministrativi. Regole e suggerimenti.*, Firenze, 2011.

ANTONELLI P., DETTORE D., RISTORI. J., (a cura di), *Il bullismo. omofobico a scuola. Strategie di analisi e intervento basate sugli stereotipi e i ruoli di genere*, Roma, Alpes Italia, 2014.

AUSTER C.J., OHM S.C., *Masculinity and Femininity in Contemporary American Society: A Reevaluation Using the Bem Sex-Role Inventory*, «Sex Roles», Vol. 43, Nos. 7/8, pp. 499-528, Pennsylvania (USA) 2000, <DOI: 10.1023/A:1007119516728>; (ultima consultazione del 30/01/2020).

BAINOTTI L., TORRIONI P.M., *Che genere di socializzazione? Crescere in famiglia: percorsi di costruzione delle identità femminili e maschili*, «AG-About Gender», 6, 12, 2017, pp. 190-217.

BARONE L., GOLOMBOK S., LINGIARDI V. (a cura di), *Famiglie moderne. Genitori e figli nelle nuove forme di famiglia*, Kindle e-book, Milano, Edra, 2016.

BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1936.

BATINI F., *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*, Roma, Armando Editore, 2011.

BETTIO F., VERASHCHAGINA A., *Gender segregation in the labour market. Root causes, implications and policy responses in the EU*, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (European Commission), Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2009.

BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino, Rosenberg & Seller, 2016.

BIEMMI I., *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle scuole elementari*, Torino, Rosenberg & Seller, 2017.

BIRNER B., *Does the way I speak influence the way I think?* «LSA (Linguistic Society in America)», Washington DC, USA, 1999 In: <<https://www.linguisticsociety.org/content/does-language-i-speak-influence-way-i-think>>; (ultima consultazione del 21 novembre 2019).

BOMBI A. S., PINTO G., *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini*. Bologna. Il Mulino, 1993.

BORODOSKHY L., *How does our language shape the way we think*, «Edge», San Diego, University of California USA, 2009. In: <[https://www.edge.org/conversation/lera\\_boroditsky-how-does-our-language-shape-the-way-we-think](https://www.edge.org/conversation/lera_boroditsky-how-does-our-language-shape-the-way-we-think)>;(ultima consultazione del 21 novembre 2019).

BUCCOLIERO E., MAGGI M., *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti di intervento*, Milano, Franco Angeli, 2005.

BURGIO G. (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*, Milano, Franco Angeli, 2018.

BUTLER J., *Fare e disfare il genere*, Milano, Mimesis, 2004.

CADINU M., GALDI S., TOMASETTO C., *Quando l'implicito precede l'esplicito: gli stereotipi di genere sulla matematica in bambine e bambini di 6 anni*, «Psicologia sociale» n. 2, Bologna, Il Mulino, maggio-agosto 2012, pp. 169-185.

CAMBI F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006.

CARDELLINI M., *Il genere nelle parole di bambini e bambine di scuola primaria in Italia: tra stereotipi ed esperienze*, «AG About Gender. International Journal of gender studies», Bologna, Vol. 6, n. 12, anno 2017, pp. 74-101.

CAVALLARO F., SALVI M., *Nei panni di Zaff*, Casalecchio di Reno (Bo), Fatatrac, 2015.

CESPI – CENTRO STUDI DI POLITICA INTERNAZIONALE (a cura di), *La Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica (Convenzione di Istanbul)*, «Osservatorio di Politica internazionale», n. 85, Roma, dicembre 2013.

CHIAPPI F. et al., *Genere e formazione. Proposte per lo sviluppo del potenziale femminile*. Milano, Angeli, 2016.

CIVITA A., *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile*, Milano, Franco Angeli, 2008.

COMMISSIONE EUROPEA, *Libro bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni della Comunità europea, 1996, pp. 72-73. [http://www.mydf.it/DOC\\_IRASE/librobianco\\_Cresson.pdf](http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf), pp. 72-73. (ultima consultazione del 15 novembre 2019)

COMMISSIONE EUROPEA/ACEA/EURYDICE, *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno. Rapporto Eurydice*, Lussemburgo: Ufficio delle

pubblicazioni dell'Unione europea, 2018. In: < doi: 10.2797/855181>; (ultima consultazione del 26 gennaio 2020).

CONNEL R. W, *Questioni di genere*, Urbino, Il Mulino, 2016.

CRESPI I. (a cura di), *Culture socializzative, identità e differenze di genere. Approcci disciplinari a confronto*, Macerata, eum edizioni, 2011.

DAVID L., *Social Learning Theory (Bandura)*, in *Learning Theories*, February 7, 2019. In: <<https://www.learning-theories.com/social-learning-theory-bandura.html>>; (ultima consultazione del 26 gennaio 2020).

DE ANGELIS B., *Donne immigrate e mediazione interculturale*, «Pedagogia oggi», Genere, etnia e formazione. Donne e cultura del Mediterraneo, «Rivista SIPED», XV, 1, Milano, 2017, pp. 297-308.

DE BEAUVOIR S., *Il secondo sesso*, Milano, Il Saggiatore, 1961.

DE SIMONE A., *Identità, alterità, riconoscimento. Tragitti filosofici, scenari della complessità sociale e diramazioni della vita globale*, «POST-FILOSOFIE», I/2005, Bari, Cacucci editore, pp. 165-191: 172.

DELLO PREITE F., *Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti*, «Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di scienze della formazione e dell'educazione», XI, 3, Lecce, Ed. Pensa MultiMedia, 2013, pp. 207-2103. <DOI 10.2767/1063 > (ultima consultazione del 26 gennaio 2020).

EACEA, EURYDICE, *Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, Bruxelles, Eurydice, 2010. In: <doi 10.2797/48154>. (ultima consultazione del 16 gennaio 2020).

ELLERANI P. (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2014.

FIERLI E. et al., *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Cagli (PU), Edizioni Settenove, 2017.

FIORUCCI M., PINTO MINERVA F., PORTERA A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS, 2017.

FONDAZIONE AMIOTTI, IBIDEM, *Pari opportunità di genere dalla scuola primaria alla società interculturale*, I quaderni della fondazione Amiotti, Novara, Bloom Design, 1, 2012.

FOUCAULT M. *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*. Trad. di Mauro Bertani, Milano, Feltrinelli, 2004.

GALLINO T., *Stereotipi sessuali nei libri di testo*, in «Scuola e città» n. 4, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

GAMBERI C., MAIO M., SELMI G., *Educare al genere: riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci, 2010.

GAMBERI C., MELCHIONI D., *Identità Di Genere e Bullismi. Alcune Riflessioni Su Cosa Fare*, «Pedagogika.it, Rivista di educazione, formazione e cultura», XVIII, 2014. In: <Pedagogia.it> (ultima consultazione del 20 novembre 2019).

GANDOLFI C., *Maschile e femminile nella letteratura per bambini e ragazzi. Trasmissione di stereotipi e ruoli di genere*, Saarbrücken, Edizioni Accademiche Italiane, 2016.

GHERARDI S., *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del maschile e del femminile nella vita organizzativa*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

GIANINI BELOTTI E., *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1973.

GIUSTI G., *Lingua italiana e parità di genere, ricerca e formazione linguistica a Ca' Foscari*, in (a cura di) Cardinaletti A., Cerasi L., Rigobon P. (a cura di), *Le lingue occidentali nei 150 di storia di Ca' Foscari*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2018, p. 361. In: <<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-262-8>>, (ultima consultazione del 24 novembre 2019).

GUERRINI V., *Educazione e differenza di genere: una ricerca nella scuola primaria*, Pisa, Edizioni ETS, 2017.

HABERMAS I., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli, 2013.

HYMEL S., SWEARER S. M., *Four decades of Research on School Bullying: An Introduction*. «American Psychologist», 70, 4:293-299., May-June 2015. In: <<https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0038928.pdf>> (ultima consultazione del 6 dicembre 2019).

LEONELLI S., *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Bologna, 2011, 6, 1 – Pedagogia di Genere.

LEONELLI S., SELMI G., & La Bottega dello Storico, *Educare al genere: appunti di un seminario*. «La Camera Blu. Rivista Di Studi Di Genere», (6), Centro di Ateneo per le Biblioteche dell'Università degli studi di Napoli Federico II, 2012, pp. 131-140. In: <<https://doi.org/10.6092/1827-9198/1248>>; (ultima consultazione il 26 gennaio 2020).

LEPSCHY G., *Lingua e sessismo*, in «L'Italia dialettale», Pisa, Edizioni ETS, n. 7, 1988.

LEVORATO M. C., *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente*, Torino, Einaudi, 2002.

LOPEZ A.G., *Pedagogia delle differenze*, Pisa, Edizioni ETS, 2018.

MACCOBY E., JACKLIN C., *The Psychology of sex differences*, Stanford, Stanford University Press, 1975.

MACCOBY E., *The two sexes: Growing apart and coming together*, Cambridge, Harvard University Press, 1998.

MAPELLI B., *Educare nel tempo, generi e generazioni*, in Demetrio D., Giusti M., Iori V., et al, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini, 2001.

MENESINI E., (a cura di) *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Trento, Erickson, 2003.

MOLINA P., TOSELLI M., *Il bambino davanti allo specchio: l'interazione e la costruzione di sé*, «ATQUE. Materiali tra filosofia e psicoterapia», n.11, Bergamo, Ed. Moretti & Vitali, maggio 1995, pp. 149-176.

NEISSER U., *Five kinds of self-knowledge*. *Philosophical Psychology*, 1(1), 1988, pp. 35–59. «APApsycNet. American Psychological Association», <<https://doi.org/10.1080/09515088808572924>>; (ultima consultazione del 29 dicembre 2019).

NOCERINO R., *Complessità e diritto. Brevi riflessioni su Niklas Luhmann e Bruno Romano*, «i-lex. Scienze Giuridiche, Scienze Cognitive e Intelligenza artificiale» Rivista quadrimestrale on-line: [www.i-lex.it](http://www.i-lex.it)», n. 11, 12/2010, pp. 525-539. In: <<http://www.i-lex.it/articles/volume5/issue11/nocerino.pdf>>; (ultima consultazione del 02/02/2020).

OLWEUS D., *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell Publisher, 1993, trad. it. *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Firenze, Giusti, 1996.

PACE R., *Immagini maschili e femminili nei testi delle elementari*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Roma, 1986.

PADOAN I., *I generi in formazione: apprendimento e trasformazione*, in Padoan I., Sangiuliano M. (a cura di), *Educare alla differenza*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2008.

PADOAN I., *Cultura, intercultura, transcultura*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS, 2017.

PEDITTI M.L., Lo sviluppo dell'identità di genere, «Famiglia Oggi», n. 5, Alba (Cuneo), Edizioni San Paolo, settembre-ottobre 2009.

PIAGET J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Trad. di Maria Villaroel, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.

PIAZZA M., (a cura di), *Questo esperimento deve essere fatto. E lo sarà. Bambine e bambini: percorsi di educazione alla differenza di genere*, Parma, edizioni junior, 2010.

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI. DIPARTIMENTO PER LE PARI OPPORTUNITÀ, AIE (Associazione Italiana Editori), CISEM, Poliedra, Federaciòn de Gremios de Editores de Espana, Commissao par a Igualdade e para los direitos das mulheres del Portugallo, *Codice di Autoregolamentazione Polite. Pari opportunità nei libri di testo*, 1999. In: <<https://www.aie.it/Portals/38/Allegati/CodicePolite.pdf>>; (ultima consultazione del 26 novembre 2019):

PUGGELLI F.R., *Spot generation: i bambini e la pubblicità*, Milano, Franco Angeli, 2002.

QUINN D., SPENCER S., STEELE M., *Stereotype Threat and Women's Math Performance*, «Journal of Experimental Social Psychology», n. 35, University of Kent, Canterbury, United Kingdom, Editor Roger Giner-Sorolla, n. 5, 1998, pp. 4-28.

RISMAN B. J., *Gender as a Social Structure: Theory Wrestling with Activism*, in *Gender and Society*, «SAGE Journals», University of Illinois at Chicago, USA, vol. 18, n. 4, 2004, pp. 429-451, In: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0891243204265349>> (ultima consultazione del 18 novembre 2019).

ROBUSTELLI C., *L'uso del genere femminile nell'italiano contemporaneo. Teoria, prassi e proposte*, in "Politicamente o linguisticamente corretto?" Maschile e femminile: usi correnti della denominazione di cariche e professioni", Atti della X Giornata della Rete per l'Eccellenza dell'italiano istituzionale (REI), Roma, 29 novembre 2010, Commissione europea – Rappresentanza in Italia, Roma. *L'uso del genere femminile nell'italiano contemporaneo: teoria, prassi e proposte*, 2012, pp. 1-18.

ROBUSTELLI C., *Donne, grammatica e media. Suggerimenti per l'uso dell'italiano*, Roma, GIULIA giornaliste, 2014.

ROVERSELLI C., *La formazione in servizio degli insegnanti in Italia. Quali spazi per sensibilizzare alle questioni di genere? Suggestioni dalla ricerca comparativa*, in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2018. Versione E-book.

RUBIN G., *The traffic in Women-Notes on the political economy of sex*, in R. Reiter R. (a cura di), *Towards Anthropology of Women*, New York, Monthly Reviewed Press, 1975.

RUSPINI E., *Le identità di genere*, Roma, Carrocci, 2009.

SABATINI A., *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, 1986.

SABATINI A., *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento per l'informazione e l'editoria, Roma, 1987. In: <[https://web.uniroma1.it/fac\\_smfn/sites/default/files/IlSessismoNellaLinguaItaliana.pdf](https://web.uniroma1.it/fac_smfn/sites/default/files/IlSessismoNellaLinguaItaliana.pdf)>; (ultima consultazione del 26 gennaio 2020).

SAINT-PIERRE F., *Bambini e bullismo. Tutto ciò che bisogna sapere per poter agire*, Cornaredo (MI), red! Edizioni, 2015, pp. 11-12. Trad. di Silvia Meroni dall'originale canadese: *Intimidation, harcèlement*, Montréal, Québec, Éditions du CHU Saint-Justine, 2013.

SAPEGNO M. S., *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma, Carocci, 2014.

SARSINI D., *Pedagogia di genere*, in Cambi F. et al., *Pedagogia generale, identità, percorsi, funzioni*, Roma, Carocci, 2017.

SCIERRI I., *Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria*, in «AG About gender. International journal of gender studies», vol 6, n. 12, Genova, 2017, pp. 15-44. In: <DOI: 10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.438>; (ultima consultazione del 28 novembre 2019).

SCLAVI M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Mondadori, 2003.

SCOTT W. J., *Gender a useful category of Historical Analysis*, in «American Historical Review» 5/91, 1986, trad. it. *Il genere un'utile categoria di analisi storica*, in «Rivista di storia contemporanea», 4, Torino, Loecher, 1987.

TACCONI C., *Donne da leggere. Bambine (e bambini) da crescere senza stereotipi*, «La vita scolastica», n. 7, Firenze, Ed. Giunti scuola, marzo 2017.

TERRANEO M., *Bourdieu, gli onnivori, i post-moderni e le pratiche culturali*, «Quaderni di Sociologia», 54, 2010, pp. 165-202, <<https://doi.org/10.4000/qds.686>>; (ultima consultazione del 16/02/2020).

ULIVIERI S., (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Garzanti, 2007.

ULIVIERI S., *Genere, etnia, formazione*, In «Pedagogia oggi», Rivista SIPED, XV, n. 1, Milano, 2017.

UN WOMEN, *Beijing Declaration and Platform for Action*, United Nations, New York (USA), 1995.

VENERA A. M., *Genere, educazione e processi formativi* (a cura di), Parma, Edizioni junior, 2014.

VOLPATO C., *Psicodocimologia del maschilismo*, Roma-Bari, La Terza, 2013.

VOLTURO S., *Bullismo, Definizioni, ricerche e strategie d'intervento*, «Autonomie locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare», Bologna, Il Mulino, 1/2011, pp. 81-94, in: <DOI: 10.1447/35072>; (ultima consultazione del 16 febbraio 2020).

WHORF B. L., *The relation of habitual thought and behaviour to language*, Standford, California USA, Stanford University, 1939, in: <<https://web.stanford.edu/dept/SUL/library/extra4/sloan/mousesite/Secondary/Whorffframe2.html>> (ultima consultazione del 26 gennaio 2020).

WILL J. A., SELF P. A., & DATAN N., *Maternal behavior and perceived sex of infant*. «American Journal of Orthopsychiatry», 46(1), Washington DC, 1976, pp. 135–139. In: <<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1976.tb01234.x>>; (ultima consultazione del 18 novembre 2019).

WINNICOTT D. W., *Gioco e realtà*, Milano, Armando Editore, 2005.

ZAMMUNER V. L., *Identità di genere e ruoli sessuali*, in S. Bonino (a cura di), *Dizionario di psicologia dello sviluppo*, Torino, Einaudi, 2002.

## **Normativa**

CARTA DEI DIRITTI FONDAMENTALI DELL'UNIONE EUROPEA. Pubblicata in G.U. delle Comunità europee (2000/C 364/01) il 18/12/2000.

CEDAW (*Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women*, trad. Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne), approvata il 3 dicembre 1979 nell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, entrò in vigore il 3 settembre 1981. In: <<https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw.pdf>>; (ultima consultazione del 25 gennaio 2020),

CIRCOLARE MINISTERIALE del MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA, n. 4333 del 19 febbraio 2014, in materia di "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri".

CIRCOLARE del MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA n. 1972 del 15 settembre 2015 in materia di "Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art. 1 comma 16 legge 107/2015", <<https://www.istruzione.it/allegati/2015/prot1972.pdf>>; (ultima consultazione del 21 dicembre 2019).

CODICE CIVILE, art. 2048, Regio decreto 16 marzo 1942, n. 262. Approvazione del testo del Codice civile. (042U0262). Pubblicato in Gazzetta Ufficiale n.79 del 4 aprile 1942.

CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO del 7 marzo 2011 sul Patto europeo sulla parità di genere (2011-2020). Pubblicate in G.U. dell'Unione europea n. C 155/10 il 25 maggio 2011.

CONVENZIONE SUI DIRITTI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA, Approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176, depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991. Pubblicata in G.U. 11 giugno 1991.

COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, Gazzetta Ufficiale n. 298 del 27 dicembre 1947. Entrata in vigore del provvedimento: 1/1/1948.

DECISIONE 803/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 21 aprile 2004 che istituisce un programma di azione comunitaria (2004-2008) per prevenire e combattere la violenza contro i bambini, i giovani e le donne e per proteggere le vittime e i gruppi a rischio. Pubblicata in Gazzetta ufficiale L 143 del 30 aprile 2004. “Combattere la violenza contro i bambini, gli adolescenti e le donne: programma Daphne II (2004-2008)”.

DECRETO del MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA del 16 novembre 2012, n. 254 in materia di “Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89”. Pubblicato in G.U. Serie Generale n. 30, del 5 febbraio 2013. Entrata in vigore del provvedimento: 20/02/2013.

DECRETO DEL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA del 19 ottobre 2016, n. 797 in materia di “Piano nazionale di formazione del personale docente per gli anni scolastici 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019”.

DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 28 ottobre 1997, n. 405 Regolamento recante istituzione ed organizzazione del Dipartimento per le pari opportunità nell'ambito della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Pubblicato in G.U. Serie Generale n. 278 del 28 novembre 1997. Entrata in vigore del decreto: 13/12/997.

DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 7 luglio 2015, n. 1861 in materia di “Piano di azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere”.

DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 24 novembre 2017 in materia di “Linee guida nazionali per le Aziende sanitarie e le Aziende ospedaliere in tema di

soccorso e assistenza socio-sanitaria alle donne vittime di violenza”. Pubblicato in G.U. Serie Generale n. 24 del 30 gennaio 2018.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REGIONE FRIULI VENEZIA GIULIA 17 ottobre 2007, n. 0330/Pres., in materia di “Regolamento concernente criteri e modalità per la concessione di contributi previsti in materia di pari opportunità ai sensi dell’articolo 2, comma 3, lettere g) ed h) ed art. 3, comma 9 della legge regionale del 21 maggio 1990, n. 23 (Istituzione di una Commissione regionale per le pari opportunità tra uomo e donna) e successive modifiche e integrazioni.” Pubblicato nel B.U.R. del 31 ottobre 2007, n. 44.

DECRETO LEGISLATIVO 11 aprile 2006, n. 198, in materia di “Codice delle pari opportunità tra uomo e donna, a norma dell'articolo 6 della legge 28 novembre 2005, n. 246”. Pubblicato in G.U. n.125 del 31 maggio 2006 - Suppl. Ordinario n. 133. Entrata in vigore del decreto: 15/6/2006.

DICHIARAZIONE SULL’ELIMINAZIONE DELLA VIOLENZA CONTRO LE DONNE, adottata dall’Assemblea generale delle Nazioni Unite con risoluzione 48/104 del 20 dicembre 1993.

DIRETTIVA 75/117/CEE del Consiglio, del 10 febbraio 1975, “per il ravvicinamento delle legislazioni degli Stati Membri relative all'applicazione del principio della parità delle retribuzioni tra i lavoratori di sesso maschile e quelli di sesso femminile”. Pubblicata in G.U. n. L. 045 del 19 febbraio 1975.

DIRETTIVA DEL CONSIGLIO DELLE COMUNITÀ EUROPEE 9 febbraio 1976, n. 207 “Relativa all'attuazione del principio della parità di trattamento fra gli uomini e le donne per quanto riguarda l'accesso al lavoro, alla formazione e alla promozione professionali e le condizioni di lavoro”. Pubblicata in G.U. delle Comunità europee del 14 febbraio 1976, N. L 39/40.

DIRETTIVA del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, in materia di "Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo" del 5 febbraio 2007. <[https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dir16\\_07.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dir16_07.shtml)>; (ultima consultazione dell'8 dicembre 2019).

DIRETTIVA DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 27 marzo 1997, n. 116, in materia di "Azioni volte a promuovere l'attribuzione di poteri e responsabilità alle donne, a riconoscere e garantire libertà di scelte e qualità sociale a donne e uomini". Pubblicata in G.U. Serie Generale, n. 116 del 21 maggio 1997.

LEGGE 1° dicembre 1970, n. 898 in materia di "Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 306 del 03-12-1970.

LEGGE 19 maggio 1975, n. 151 in materia di "Riforma del diritto di famiglia". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 135 del 23 maggio 1975.

LEGGE 9 dicembre 1977, n. 903 in materia di "Parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 343 del 17 dicembre 1977.

LEGGE 22 MAGGIO 1978, n. 194 in materia di "Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza. Pubblicata in G.U. n. 140 del 22 maggio 1978.

LEGGE 10 aprile 1991, n. 125 in materia di "Azioni positive per la realizzazione della parità uomo-donna nel lavoro". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 88 del 15 aprile 1991. Entrata in vigore della legge: 30/04/1991.

LEGGE 27 maggio 1991, n. 176 in materia di "Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989". Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 135 del 11 giugno 1991 - Suppl. Ordinario n. 35. Entrata in vigore della legge: 12/6/1991.

LEGGE 15 febbraio 1996, n. 66 in materia di “Norme contro la violenza sessuale”.  
Pubblicata in Gazzetta Ufficiale del 20 febbraio 1996 n. 42.

LEGGE 4 aprile 2001, n. 154 in materia di “Misure contro la violenza nelle relazioni familiari”. Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 98 del 28 aprile 2001.

LEGGE 4 novembre 2010, n. 183 in materia di “Deleghe al Governo in materia di lavori usuranti, di riorganizzazione di enti, di congedi, aspettative e permessi, di ammortizzatori sociali, di servizi per l'impiego, di incentivi all'occupazione, di apprendistato, di occupazione femminile, nonché misure contro il lavoro sommerso e disposizioni in tema di lavoro pubblico e di controversie di lavoro”. Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 262 del 9 novembre 2010 - Suppl. Ordinario n. 243. Entrata in vigore del provvedimento: 24/11/2010.

LEGGE 27 giugno 2013, n. 77 in materia di “Ratifica ed esecuzione della Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica”, fatta a Istanbul l'11 maggio 2011. Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 152 del 1° luglio 2013. Entrata in vigore del provvedimento: 02/07/2013.

LEGGE 15 ottobre 2013, n. 119 in materia di “Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, recante disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province”. Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 242 del 15 ottobre 2013. Entrata in vigore del provvedimento: 16/10/2013.

LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 in materia di “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”. Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 162 del 15 luglio 2015. Entrata in vigore del provvedimento: 16/07/2015.

LEGGE 29 maggio 2017, n. 71 in materia di “Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo”. Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 127 del 3 giugno 2017. Entrata in vigore del provvedimento: 18/06/2017.

LEGGE 11 gennaio 2018, n. 4 in materia di “Modifiche al codice civile, al codice penale, al codice di procedura penale e altre disposizioni in favore degli orfani per crimini domestici”. Pubblicata in G.U. Serie Generale n. 26 del 1° febbraio 2018. Entrata in vigore del provvedimento: 16/02/2018.

LINEE GUIDA PER L’ACCOGLIENZA E L’INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI. Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, febbraio 2014. In:<[https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_al\\_unni\\_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_al_unni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890)>; (ultima consultazione del 29 gennaio 2020).

MIUR, “Aggiornamento LINEE DI ORIENTAMENTO per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo”, Roma, 2017.

PROTOCOLLO D’INTESA tra il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca e il Dipartimento per le Pari Opportunità – Presidenza del Consiglio dei Ministri, “per la realizzazione congiunta di azioni di sostegno, monitoraggio e valutazione degli interventi per la promozione e lo sviluppo della cultura della differenza di genere e delle pari opportunità uomo – donna” del 18 marzo 2004.

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a “competenze chiave per l'apprendimento permanente” (2006/962/CE). Pubblicata in G.U. dell’Unione europea del 30 dicembre 2006.

RELAZIONE FINALE della COMMISSIONE PARLAMENTARE D’INCHIESTA (Istituita con deliberazione del Senato della Repubblica del 18 gennaio 2017). SENATO DELLA REPUBBLICA XVII LEGISLATURA. Doc. XXII-bis n. 9. “Sul femminicidio nonché su ogni forma di violenza di genere”. In:

<<http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/1066658.pdf>>;(ultima consultazione del 20 dicembre 2019).

RISOLUZIONE del Parlamento europeo 11 giugno 1986 in materia di “Violenza contro le donne”. Pubblicata in G.U. delle Comunità europee N. C 176 del 14 luglio 1986.

TRATTATO SULL’UNIONE EUROPEA (di Maastricht). Pubblicato in G. U. delle Comunità europee, N. C 191 del 29 luglio 1992.

TRATTATO DI AMSTERDAM. Pubblicato in G.U. dell’Unione europea N. C 340 del 10 novembre 1997.

TRATTATO DI LISBONA che modifica il trattato sull’ Unione europea e il trattato che istituisce la Comunità europea (2007/C 306/01). Pubblicato in Gazzetta Ufficiale dell’Unione europea C 306 del 17 dicembre 2007.

## **Sitografia**

<<http://digicult.it/it/digimag/issue-050/monsieur-morin-for-a-complex-thought-ethic/>>: *Monsieur Morin: per un'etica del sistema complesso*. 2010; (ultima consultazione del 25 gennaio 2020).

<[http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder\\_id=0&dvs=1577618864814~837&usePid1=true&usePid2=true](http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1577618864814~837&usePid1=true&usePid2=true) J>: A. Kyle, *Phylosophy for children*, Montreal, Thesis, McGill University, 1976; (ultima consultazione del 21 novembre 2019).

<<http://freetochoose.eu/>>: *Progetto europeo Free to choose*; (ultima consultazione del 22 dicembre 2019).

<<https://www.ingenerere.it/articoli/il-diritto-e-la-violenza-le-tappe-di-una-lentissima-evoluzione>>; (ultima consultazione del 31 gennaio 2020).

<<http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/teorie/costruttivismo>>: Prenna V., *Costruttivismo*. (ultima consultazione del 10 novembre 2019).

<[http://pti.regione.sicilia.it/portal/page/portal/PIR\\_PORTALE/PIR\\_LaStrutturaRegionale/PIR\\_Assessoratoistruzioneeeformazioneprofessionale/PIR\\_PubblicazioneIstruzione/PIR\\_Areeematiche/PIR\\_Istruzione/PIR\\_IIFSESicilia20142020inbreve/PIR\\_ParitaadigenereedisabilitaCondizionalitaexante/25%20manuale.pdf](http://pti.regione.sicilia.it/portal/page/portal/PIR_PORTALE/PIR_LaStrutturaRegionale/PIR_Assessoratoistruzioneeeformazioneprofessionale/PIR_PubblicazioneIstruzione/PIR_Areeematiche/PIR_Istruzione/PIR_IIFSESicilia20142020inbreve/PIR_ParitaadigenereedisabilitaCondizionalitaexante/25%20manuale.pdf)>: Regione siciliana, *Assessorato Regionale dell'istruzione e della Formazione professionale, Parità di genere e disabilità. Applicazione dei principi trasversali nella PA. POR FSE Regione siciliana 2014-2020. Asse IV- Capacità istituzionale e amministrativa*; (ultima consultazione del 10 gennaio 2020).

<<http://qualitapa.gov.it/sitoarcheologico/customer-satisfaction/ascolto-e-partecipazione-dellutenza/rendicontazione-sociale/bilancio-di-genere/index.html>>: Dipartimento Funzione Pubblica, Presidenza del Consiglio dei ministri. *Bilancio di genere. Come redigere un bilancio sociale in ottica di genere*; (ultima consultazione del 24 dicembre 2019).

<<http://www.educarealldifferenze.it/ucarealldifferenze.it/>>; (ultima consultazione del 19 gennaio 2020).

<<http://www.education4equality.eu/>>: *Education for Equality. Going beyond stereotypes*; (ultima consultazione del 10 novembre 2019).

<<http://www.pariopportunita.gov.it/cultura-scientifica-e-stereotipi-di-genere/>>: *Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento per le pari opportunità: cultura scientifica e stereotipi di genere*; (ultima consultazione del 14 novembre 2019).

<<http://www.regione.fvg.it/rafv/cms/RAFGV/formazione-lavoro/lavoro/pari-opportunita-qualita-lavoro/FOGLIA1/>>: *Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia. Iniziative per diffondere la cultura di parità di genere e del rispetto tra i sessi*; (ultima consultazione del 22 dicembre 2019).

<<http://www.regione.fvg.it/rafv/cms/RAFGV/formazione-lavoro/lavoro/pari-opportunita-qualita-lavoro/FOGLIA6/#id1>>: *Regione Friuli Venezia Giulia. Consigliera di parità*; (ultima consultazione del 23 dicembre 2019).

<<http://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/>>: *Leggere senza stereotipi*; (ultima consultazione del 30 novembre 2019).

<[http://www.sinapsi.unina.it/identgener\\_bullismoomofobico](http://www.sinapsi.unina.it/identgener_bullismoomofobico)>: *Pinto V. (a cura di), Costruzioni identitarie. L'identità di genere, 2013*; (ultima consultazione del 30 dicembre 2019).

<<http://www.treccani.it/vocabolario/>> ; (ultima consultazione del 3 febbraio 2020).

<<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/cultural-diversity/>>: *UNESCO, Migration and inclusive societies*; (ultima consultazione del 14 novembre 2019).

<<http://www2.liberweb.it/CMpro-v-p-53.htm>>: *I sondaggi di LIBER*; (ultima consultazione del 25 gennaio 2020).

<[https://ec.europa.eu/employment\\_social/equal\\_consolidated/data/document/gendermain\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/employment_social/equal_consolidated/data/document/gendermain_it.pdf)>: *Occupazione & Fondo sociale europeo. Guida al Mainstreaming di genere. EQUAL, Il fase"*; (ultima consultazione del 19 dicembre 2019).

<[https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Employment\\_statistics/it](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Employment_statistics/it)>: *Eurostat. Statistiche dell'occupazione di maggio 2019*; (ultima consultazione del 18 novembre 2019).

<<https://eige.europa.eu/men-and-gender-equality>>: *Eige (Istituto europeo per l'uguaglianza di genere), Men and gender equality. Gender equality is also a men's issue*; (ultima consultazione del 31 gennaio 2020).

<<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10404>>: *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni – Una tabella di marcia per la parità fra le donne e gli uomini 2006-2010 [COM (2006) 92 def. - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale]*; (ultima consultazione del 23 novembre 2019).

<<https://giulia.globalist.it/chi-siamo>>: *GiULIA (Giornaliste unite libere autonome)*; (ultima consultazione del 24 novembre 2019).

<<https://icfontanafredda.gov.it/wp-content/uploads/sites/272/REGOLAMENTO-BULLISMO-E-CYBERBULLISMO-2017-2018-docenti.pdf>> (ultima consultazione del 9 dicembre.2019).

<[https://learn.eduopen.org/eduopenv2/course\\_details.php?courseid=373](https://learn.eduopen.org/eduopenv2/course_details.php?courseid=373)>: *Corso MOOC Unive. Linguaggio, identità di genere e lingua italiana, 2019*; (ultima consultazione del 19 gennaio 2020).

<<https://lesley.edu/article/perception-is-reality-the-looking-glass-self>>: *Lesley University. Perception is reality: the looking-glass self*; (ultima consultazione del 28 dicembre 2019).

<<https://paroleostili.it/manifesto/>>: *Il Manifesto della comunicazione non ostile*; (ultima consultazione del 2 gennaio 2020).

<<https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>>: *Consiglio d'Europa. Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e multiculturale, 2010-2016*. (ultima consultazione del 15 novembre 2019).

<<https://unric.org/it/agenda-2030>>: *Nazioni Unite, Agenda 2030. Obiettivi per lo sviluppo sostenibile, 2015*; (ultima consultazione del 26 gennaio 2020).

<<https://www.ais-sociologia.it/sezioni/sg/studi-genere/>>: *AIS (Associazione italiana di Sociologia). Studi di genere*. (ultima consultazione del 8 novembre 2019).

<<https://www.britannica.com/science/attachment-theory/Individual-difference-features-of-attachment-theory>>: *Encyclopaedia Britannica: Simpson J. A., Beckes L. Individual-Difference features of attachment Theory*; (ultima consultazione del 21 novembre 2019).

<<https://www.comune.udine.it/files/comune/pari-opportunita/bilancio-genere/bilancio-di-genere-2016-2017.pdf>>: *Comune di Udine. Bilancio di genere 2016-2017*; (ultima consultazione del 26 dicembre 2019).

<<https://www.eadp.info/news/kandersteg-declaration-against-bullying-in-children-and-youth/>>: *EADP (European Association Developmental Psychology). Kandersteg Declaration Against Bullying in Children and Youth*; (ultima consultazione del 16 gennaio 2020).

<[https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0031\\_IT.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0031_IT.html)>:  
*Commissione per i diritti della donna e l'uguaglianza di genere. Proposta di risoluzione del Parlamento europeo sulla parità di genere nel settore dei media nell'Unione europea (2017/2210(INI)) del 23.02.08; (ultima consultazione del 23 novembre 2019).*

<<https://www.generazioniconnesse.it/site/it/0000/00/00/cyberbullismo--2/>>:  
*Cyberbullismo a cura del "safer internet centre"; (ultima consultazione del 6 dicembre 2019).*

<[https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto\\_PISA\\_2015.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf)>: *INDAGINE OCSE-PISA 2015: I RISULTATI DEGLI STUDENTI ITALIANI IN MATEMATICA; SCIENZE E LETTURA, OCSE PISA, 2015; (ultima consultazione del 10 gennaio 2020)*

<[https://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2015/documenti/Rapporto\\_nazionale\\_TIMSS\\_2015.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/timss2015/documenti/Rapporto_nazionale_TIMSS_2015.pdf)>: *INDAGINI IEA TIMSS 2015. I risultati degli studenti italiani in matematica e scienze; (ultima consultazione del 3 dicembre 2019).*

<<https://www.kcl.ac.uk/ecs/research/aspires/aspires-final-report-december-2013.pdf>>: *ASPIRES, Young people sciences's and carrer aspirationa age 10-14, final report, Department of Education & Professional Studies, London, King's Kollege, 2013; (ultima consultazione del 5 dicembre 2019).*

<<https://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/istruzione-ricerca/regione-per-orientatori/FOGLIA21/>>: *Regione Friuli Venezia Giulia, Progetto europeo Free to choose/Liberi di scegliere, 2019; (ultima consultazione del 10 gennaio 2020).*

<<https://www.stateofmind.it/2017/07/identita-sessuale-naturacultura/>>; (ultima consultazione del 10 novembre 2019).

<<https://www.stateofmind.it/2018/09/concetto-di-se-psicologia/>>:

Cozzi A., *Il Sé e lo sviluppo del Sé. Una panoramica storica sulle principali teorie*, Milano, OPEN SCHOOL Psicoterapia Cognitiva e Ricerca, 2018; (ultima consultazione del 28 dicembre 2019).

<[https://www.unive.it/pag/fileadmin/user\\_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/so stenibilita/Linee\\_guida\\_linguaggio\\_genere.pdf](https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/so stenibilita/Linee_guida_linguaggio_genere.pdf)>: Unive. *Linee guida per il linguaggio di genere*; (ultima consultazione del 25 novembre 2019).

<<https://www4.istat.it/it/violenza-sulle-donne/il-contesto/normativa-internazionale>>: ISTAT. *Normativa internazionale in materia di violenza sulle donne*; (ultima consultazione del 19 dicembre 2019).

ANALISI TECNICA, OSSERVAZIONI E CRITICITA' DEI DDL 735-768-118-45 DELL'ASSOCIAZIONE DIRE, SENATO DELLA REPUBBLICA XVIII LEGISLATURA. Commissione Giustizia. Audizione ddl nn. 45, 118, 735 e 768 dell'Associazione DIRE Donne in Rete contro la violenza, 13 novembre 2018; (ultima consultazione del 20 dicembre 2019).

<<https://www.apa.org/helpcenter/sexual-orientation>>:

APA (American Psychological Association). APA (American Psychological Association). (2008). *Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality*. Washington DC, 2008. (ultima consultazione del 29 gennaio 2020)

<[https://www.coe.int/t/dg2/equality/domesticviolencecampaign/default\\_en.asp](https://www.coe.int/t/dg2/equality/domesticviolencecampaign/default_en.asp)>:

Council of Europe. *Campaign to combat violence against women, including domestic violence* (2006-2008); (ultima consultazione del 20 dicembre 2019).

<<https://www.differenzadonna.org/autovalutazione-del-rischio/>>: *Valutazione del rischio*. S.A.R.A; (ultima consultazione del 26 gennaio 2020).

<[https://ec.europa.eu/justice/grants1/programmes-2014-2020/rec/index\\_en.htm](https://ec.europa.eu/justice/grants1/programmes-2014-2020/rec/index_en.htm)>; (ultima consultazione del 31 gennaio 2020).