

Luoghi ed ambienti per crescere
secondo i valori della parità e delle differenze.
Contesti educativi e famiglie in dialogo

Places and environments to grow according
to the values of equality and differences.
A dialogue between educational contexts and families

Francesca Dello Preite

PhD | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | francesca.dellopreite@unifi.it

abstract

Respect for otherness and enhancement represent fundamental pedagogical horizons for educating new generations to a democratic coexistence in which all differences become resources for the construction of a fairer and more inclusive society. These aims, however, need to be recognized/practiced not only within school contexts but also in non-formal educational places such as families, where girls and boys acquire their first “alphabets” to enable them to understand each other and make sense of reality.

This paper seeks to analyse the goals, phases and first outcomes of an exploratory research project on gender education undertaken by nursery schools and pre-schools educators/teachers and parents. In addition to highlighting the uncertainties, doubts and “fears” that persist concerning the gender issue, this article underlines the importance of dialogue and the exchange of ideas/practices between educators/teachers and families to educate children to gender equality and respect for difference using a method of joint responsibility.

Keywords: educational contexts, families, gender education, training, joint responsibility

Il rispetto e la valorizzazione delle alterità rappresentano orizzonti pedagogici fondamentali per educare le nuove generazioni ad una convivenza democratica in cui tutte le differenze diventano risorse per la costruzione di una società più equa ed inclusiva. Tali finalità necessitano, però, di essere riconosciute/praticate non solo all'interno dei contesti scolastici, ma anche nei luoghi educativi non formali come le famiglie dove bambine e bambini apprendono i primi “alfabeti” per conoscersi e dare un senso alla/e realtà. Il contributo intende analizzare gli obiettivi, le fasi e i primi esiti di una ricerca qualitativa sull'educazione di genere a cui hanno partecipato educatrici/insegnanti di nidi e scuole dell'infanzia e genitori. Oltre a evidenziare le incertezze, i dubbi e le “paure” che ancora sussistono sulle tematiche in questione, l'articolo rileva l'importanza che

assumono il dialogo e lo scambio di idee/pratiche tra educatrici/insegnanti e famiglie per educare in modo corresponsabile alla parità di genere e al rispetto delle differenze.

Parole-chiave: contesti educativi, famiglie, educazione di genere, formazione, corresponsabilità

1. Spazi di vita e identità di genere

Ogni essere umano, fin dalle prime fasi della propria esistenza, si trova immancabilmente a vivere all'interno di ambienti che, dall'accogliente e protettivo grembo materno, si fanno via via più estesi e ricchi di stimoli offrendo al soggetto la possibilità di ampliare i propri orizzonti conoscitivi e di passare da esperienze centrate sul proprio sé a scoperte che valicano tali confini.

Cristiano Giorda (2014, p. 17) afferma che il soggetto sia frutto di un "incessante dialogo fra uno spazio personale, esclusivo, e le relazioni che questo centro intrattiene con luoghi vicini e lontani, con le persone ma anche con le culture, gli ambienti e le società che li caratterizzano".

Infatti, bambine e bambini a partire dall'esplorazione del proprio corpo e dello spazio che esso occupa estendono progressivamente il proprio interesse alla conoscenza degli ambienti circostanti scoprendone le forme, le dimensioni, gli oggetti che li connotano e li contraddistinguono. Si tratta di un processo evolutivo che ciascuno compie in modo attivo e costruttivo e che conduce via via a nuove conquiste facendo sentire l'individuo sempre più sicuro di sé e capace di affrontare situazioni più complesse e svincolate dalla concretezza iniziale (Iori, 1996).

In questo stretto legame che l'individuo instaura con gli spazi e i loro artefatti anche la dimensione di genere gioca un ruolo fondamentale. Molti studi di settore hanno ampiamente dimostrato come nel corso dei secoli donne e uomini abbiano usufruito e operato in modi differenti nei vari ambienti tanto che i luoghi privati e la stanzialità sono divenuti una prerogativa del genere femminile mentre i luoghi pubblici e la mobilità una peculiarità del genere maschile (Cantarella, 2010; Covato, 2014; Seveso, 2001; Ulivieri, 1995). Come ricorda Simonetta Ulivieri (2012, p. 16):

[...] il tratto che contraddistingue[va] la donna è quello di rimanere in casa e di rimanere lì impegnata [...]. Un archetipo duro a morire che collocava la vita delle donne nel privato [...] e quella

degli uomini nel pubblico, all'esterno di essa. Questa destinazione diversa ha contraddistinto l'immaginario occidentale per lunghi secoli, se non per millenni.

Esiti analoghi si ritrovano in numerose ricerche che sono state rivolte all'esame della mobilità e della frequentazione degli spazi da parte di femmine e maschi durante l'infanzia e l'adolescenza. In particolare, l'indagine condotta da Belinda Brown, Roger Mackett, Yi Gong, Kay Kitazawa e James Paskins (2008) su più di mille bambini e bambine dagli 8 agli 11 anni residenti in un distretto a sud di Londra e in una contea suburbana a nord della stessa capitale, ha messo in risalto che, rispetto alla capacità di muoversi in modo indipendente dalla presenza degli adulti in vari ambienti (parchi, strutture sportive, cinema, centri commerciali e negozi locali), le femmine mostrano una autonomia inferiore a quella dei coetanei maschi. A tale proposito gli studiosi affermano che: *"Boys were consistently much more likely to travel to all places alone than girls were, with the biggest differences occurring with trips to the park and then to the local shops. This result is consistent with findings about home range, confirming that girls are less likely to move around the local area than boys"* (ivi, p. 391). I risultati ottenuti sottolineano, inoltre, che le bambine e le ragazze hanno una preferenza per gli spazi chiusi (cinema, negozi locali e centri commerciali) da visitare in compagnia di adulti e/o coetanee, mentre i bambini e i ragazzi amano di più i luoghi all'aperto (parchi e strutture sportive) dove prediligono trascorre il tempo e fare attività con amici e coetanei.

Queste differenti attitudini ad usufruire maggiormente di spazi chiusi (femmine) o di spazi aperti (maschi) si ritrovano in molte culture presenti in diverse zone geografiche. Uno studio condotto in Slovacchia su bambini/e e adolescenti di Bratislava (Blazek, 2011), che per ragioni familiari e sociali svantaggiate trascorrono molto tempo della loro infanzia in strada, è giunto a sostenere che in età adolescenziale mentre i ragazzi continuano a passare molto tempo nello spazio pubblico (strada e quartiere), le ragazze sono relegate alla sfera domestica per accudire i fratelli più piccoli. Evidenze similari emergono, altresì, dalla ricerca che Sylvia Chant e Gareth A. Jones (2005) hanno condotto in Ghana e in Gambia. Anche in questi paesi i ragazzi svolgono prevalentemente attività extra-domestiche, mentre le ragazze sono occupate principalmente in compiti di accudimento e di cura dentro casa. Le ripercussioni che derivano da questa difforme padronanza degli spazi pubblici e privati non sono poche. Secondo Chant e Jones esse incidono soprattutto in modo restrittivo

sui vissuti delle giovani ragazze che vengono private sia dell'istruzione sia di trovare impieghi lavorativi remunerati (ivi, pp. 191-192).

Gli studi presi in considerazione, esplicativi di una letteratura in continua espansione, avvalorano la tesi secondo cui gli spazi di vita non siano affatto “neutri” ma dotati di una “identità culturale [...] che riproduce le strutture e le aspettative della società” (Giorda, 2014, p. 45) riverberando i suoi effetti sulla formazione identitaria di chi abita questi luoghi. Al loro interno e in relazione con le figure di riferimento, bambine e bambini cominciano ad apprendere anche le norme di genere e ad assumere i ruoli che il contesto sociale di appartenenza considera appropriati a seconda del sesso con cui sono nati. È questo un processo che condiziona in modo stringente lo sviluppo di tutta la personalità – dalla sfera cognitiva a quella emotiva – poiché veicolato da stereotipi talmente radicati nelle prassi educative da sembrare “natural”, impedendo così che si alimenti quella riflessione critica necessaria per crescere ed educare l'infanzia secondo i principi della parità e del rispetto.

2. Contesti familiari ed educazione di genere

La famiglia ha rappresentato per un lungo periodo storico e culturale il primo e principale luogo dell'educazione delle nuove generazioni tanto che la stessa Costituzione Italiana dedica a questo istituto tre articoli (29, 30 e 31) stabilendo che “La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio [...]” (art. 29), che “È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio [...]” (art. 30), ed infine che “La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose” (art. 31).

Dal 1948 ad oggi le condizioni giuridiche, sociali e culturali dell'istituto familiare sono decisamente cambiate (Barbagli, Castiglioni, Dalla Zuanna, 2003) tanto che molte discipline scientifiche, compresa la Pedagogia, hanno cominciato a utilizzare il termine “famiglie” al plurale in virtù dei molteplici modelli attualmente esistenti e dei nuovi assetti relazionali che si sono affermati al loro interno (Contini, Ulivieri, 2010; Loiodice, 2012; Saraceno, 2013²; Zanatta, 2011). A tal proposito Alessandra Gigli (2010, p. 100) asserisce che negli ultimi decenni nei paesi occidentali ci siano stati dei “cambiamenti antropologici” a cui hanno

fatto seguito fenomeni prima inesistenti che la studiosa sintetizza come segue:

Sono [...] cambiati le caratteristiche morfologico-strutturali (più tipologie familiari possibili), il piano relazionale (famiglia come unità di affetti e come scenario di realizzazione esistenziale), le modalità con cui vengono interpretate le differenze di genere (maggiore parità nei rapporti uomo/donna), gli stili genitoriali (afferinarsi del genitore autorevole e non autoritario) e l'idea stessa di educazione (come processo finalizzato a facilitare l'espressione della potenzialità dei soggetti). Sono cambiate, infine, le basi valoriali che regolano i comportamenti: si è passati da un "dover essere", socialmente definito e controllato, a una dimensione maggiormente individualizzata per cui i legami familiari sono frutto di scelte soggettive, che sono comunque specchio della società.

Nonostante le evidenze empiriche confermino che nelle famiglie attuali non si viva più come un tempo (ISTAT, 2017) e che tra i diversi membri si siano affermate nuove pratiche relazionali, affettive e di cura, in merito al genere continuano a sussistere preconcezioni e condizionamenti che rallentano il raggiungimento di una parità sostanziale tra le figure maschili e femminili (Sartori, 2009). Ad esempio, benché i giovani partner rispetto alle passate generazioni di mariti/compagni siano più propensi e sollecitati a dare un aiuto nelle faccende di casa, queste ricadono ugualmente in maggior misura sulle mogli/compagne anche quando svolgono un lavoro socialmente ed economicamente riconosciuto.

Nel Report "I tempi della vita quotidiana" pubblicato dall'ISTAT nel 2016 (dati riferiti all'anno 2014) si legge che "le donne occupate aggiungono alla giornata lavorativa un altro 16,1% di carico familiare (3h52'), raggiungendo una quota di lavoro totale pari al 35,1% del giorno medio (8h26'). Gli uomini occupati, invece, aggiungendo solo un 6,3% di lavoro familiare (1h31') assorbono con il lavoro totale il 31,1% della giornata media (7h28'): circa 58' in meno" (ivi, p. 5). Interessante notare che i disequilibri nella ripartizione dei carichi di lavoro familiare tendono a ridursi in particolari condizioni, ovvero: quando la coppia ha dei figli di età compresa fra i 3-5 anni, quando la donna è laureata e nelle giovani coppie in cui la donna appartiene alla generazione dei Millennial (nati tra il 1981 e il 1989).

Anche vivere al nord e al centro influisce sulla riduzione delle asimmetrie di genere cosa più difficile che accada al sud Italia dove gli stereo-

tipi sessisti permangono non solo nelle vecchie ma anche nelle nuove generazioni (ivi, pp. 9-11). Ad ogni modo, rispetto al passato, i padri di oggi trascorrono molto più tempo con figlie e figli dando importanza, soprattutto, alle attività di gioco, agli aspetti comunicativi e a seguirli nei compiti di scuola (Sartori, 2009, p. 172; ISTAT, 2016, p. 10).

I miglioramenti rilevati, comunque, da soli non sono sufficienti per garantire a maschi e femmine di raggiungere nel corso della vita condizioni di pari opportunità. Gli studi di genere che si addentrano nell'analisi delle pratiche genitoriali confermano che negli ambienti dove "la riflessione sulla differenza non trova momenti di discussione e di elaborazione" si verificano quotidianamente "episodi che indirizzano bambini e bambine verso un modo più o meno convenzionale e definito di vivere la propria identità sessuale" (Musi, 2008, p. 107). Le convinzioni che madri e padri possiedono sulla maschilità e sulla femminilità, se non ripensate secondo nuovi paradigmi educativi (Morin, 2014), ripropongono inevitabilmente proiezioni e pratiche stereotipate. È tutt'oggi viva l'idea che i bambini siano più sicuri di sé ed intraprendenti delle bambine che, invece, si mostrano più remissive ed inclini a svolgere attività di minore importanza rispetto a quelle dei coetanei maschi (Marañón, 2018). Queste rigide rappresentazioni portano madri e padri ad assumere comportamenti e regole differenziate a seconda del genere della prole senza valutare criticamente gli effettivi bisogni che ciascuno ha. Si ripropone così un circolo vizioso che invece di decostruire e di scardinare vecchi pregiudizi consolida lo *status quo* con le sue asimmetrie e le sue discriminazioni, mantenendo in essere relazioni di esclusione e di contrapposizione fra i generi.

Per uscire da questo stallo, divenuto oggi un'istanza sociale e culturale irrinunciabile, è necessario che i genitori imparino a "riconoscere la differenza, saperla 'pensare' cognitivamente e 'vivere' emotivamente" (Loiodice, 2012, p. 26), lasciando spazio a inedite interpretazioni dei vissuti e delle realtà e alla possibilità di costruire nuove tipologie del vivere insieme sia in ambito privato che pubblico. Così intesa, la differenza di genere costituisce l'*humus* per educare le nuove generazioni a riconoscere nell'alterità un valore umano da preservare e da coltivare come antidoto contro ogni forma di marginalizzazione e di prevaricazione. Questo significa costruire tra genitori e figli/e un dialogo costante, aperto ai diversi punti di vista e capace di stimare i problemi come opportunità per ascoltarsi, confrontarsi e crescere insieme. Un dialogo che dando "voce" alle differenze le renda visibili ed auspicabili e che crei le condizioni perché bambine e

bambini si sentano liberi di scegliere i “modelli” che meglio interpretano i loro desideri, sentimenti, emozioni ed aspirazioni per il futuro.

3. Educare alla parità. Per un patto di corresponsabilità tra servizi, scuole e famiglie

Dall'anno 2016 è in corso presso i Servizi per l'Infanzia del Comune di Livorno una ricerca-azione volta ad analizzare in chiave di genere le pratiche agite da educatrici ed insegnanti nella relazione con bambine e bambini, al fine di promuovere una formazione critica verso gli stereotipi sessisti che spesso, in modo subdolo, vengono riprodotti nei processi d'apprendimento-insegnamento (Dello Preite, 2018). Nel corso della ricerca, oltre alle necessità di imparare ad usare la lingua e il linguaggio secondo regole e accezioni non discriminanti (Biemmi, 2011; Robustelli, 2016; Sabatini, 1987) e di rimodulare la didattica nell'ottica della valorizzazione delle differenze (Gallelli, 2012), le partecipanti hanno ravvisato il bisogno di coinvolgere nel progetto anche le famiglie per promuovere una corresponsabilità rispetto ai principi dell'educazione di genere. Tale esigenza è stata messa a fuoco attraverso l'osservazione e l'analisi dei comportamenti che i genitori adottano (o comunicano di adottare) nei confronti dei figli e delle figlie, sia per quanto attiene l'ambito educativo e della cura sia per quanto riguarda l'acquisto dei beni materiali presenti sul mercato, dove gli stereotipi di genere sono appositamente utilizzati per attirare i potenziali clienti (si pensi al fenomeno del *gender marketing*). Proprio su quest'ultimo aspetto, è stato, infatti, appurato che le bambine arrivino al nido e alla scuola dell'infanzia vestite con abiti e accessori di colore rosa spesso arricchiti da pizzi e *paillettes*, mentre i bambini indossino capi meno appariscenti, dai colori scuri ma pur sempre caratterizzati da immagini di super eroi intenti a mostrare la propria forza e virilità. Parlare di genere con i genitori a cominciare da queste evidenze è sembrato un buon punto di partenza per affrontare in seguito anche temi più complessi quali, ad esempio, i processi implicati nella costruzione dell'identità di genere.

In quest'ottica, dal mese di maggio del 2018, sono iniziati i primi laboratori pilota dal titolo “Genere e genitorialità. Parliamone insieme...”, organizzati presso sette centri per l'infanzia e che, dalle fasi iniziali fino ad oggi, hanno visto la partecipazione 70 genitori (di cui 52 madri e 18 padri).

Le attività laboratoriali assumono come *framework* di riferimento il metodo narrativo, ritenuto scientificamente valido per comprendere il/i significato/i delle esperienze attraverso il dispositivo della narrazione. Luigina Mortari (2011, p. 178) sostiene infatti che: “Poiché tratto fondamentale dell’esperienza è che accade nel tempo e il tipo di pensiero in cui la temporalità è asse strutturante è la narrazione, allora narrare l’esperienza risulta essere il modo discorsivo privilegiato per comprendere di essa il significato”. Gli incontri di laboratorio sono quindi pensati e predisposti affinché i genitori, mediante l’uso della parola e della “conversazione socievole” (Boffo, 2005), possano esprimere i vissuti legati al loro essere femmine o maschi, raccontare le proiezioni elaborate sui figli e sulle figlie in base al sesso con cui sono nati/e, riflettere sui condizionamenti di genere che, intenzionalmente o meno, riproducono nelle loro pratiche educative, esplicitare le “paure” spesso riferite ad orientamenti sessuali che non rispecchiano il modello eterosessuale.

Per facilitare l’interazione dialogica tra le/i partecipanti, i laboratori si svolgono all’interno di un *setting* circolare, solitamente allestito in un’aula spaziosa del nido o della scuola. All’interno del circolo si siedono anche le educatrici/insegnanti, la coordinatrice pedagogica dei servizi e l’esperta ricercatrice che durante l’incontro hanno il ruolo di creare un clima di accoglienza, di apertura al confronto, di facilitare lo scambio di esperienze e di idee, di mettere a fuoco le buone pratiche così come le problematiche che vengono percepite e/o esplicitate (Rogers, 1971). Il *setting* è inoltre dotato di una lavagna con fogli mobili su cui, nei momenti dedicati al *brainstorming*, si fissano le parole, i concetti, le frasi ritenute significative rispetto all’oggetto della discussione.

Sotto il profilo della struttura organizzativa, i laboratori prevedono tre fasi consecutive e strettamente connesse.

Nella prima fase la coordinatrice pedagogica illustra e motiva alle famiglie le finalità e gli obiettivi della ricerca-azione sull’educazione di genere che il Comune di Livorno in collaborazione con l’Università di Firenze porta avanti da alcuni anni, ritenendo fondamentale formare le educatrici e le insegnanti su queste tematiche e coinvolgere attivamente nel percorso anche i genitori al fine di stringere tra questi e i servizi un patto di corresponsabilità educativa che veda la parità, il rispetto verso gli altri e la valorizzazione delle differenze principi basilari per crescere bambine e bambini secondo uno spirito democratico e inclusivo.

La seconda fase, condotta dall’esperta ricercatrice, comprende due focus. Il primo è dedicato alla elaborazione di un lessico condiviso su alcu-

ne “parole chiave” dell’educazione di genere tra cui: sesso, genere, femminilità, maschilità, stereotipo, pregiudizio, sessismo, patriarcato. Nonostante siano termini noti a tutti/e, il dialogo e il confronto che si sviluppano attingendo alle conoscenze possedute da ciascuno/a permettono di approfondirne il significato facendo chiarezza su dubbi, equivoci e/o fraintendimenti che spesso si generano nel “parlare comune”. Fra tutti, il concetto di genere è quello che si rivela più complesso da mettere a fuoco anche perché utilizzato spesso come sinonimo di sesso e, pertanto, ricondotto erroneamente alla sfera biologica dell’individuo. Per questo sono necessari diversi passaggi prima di riuscire a definirlo come un costrutto socio-culturale che il soggetto acquisisce, interiorizza e modella lungo tutto l’arco della propria esistenza in relazione agli altri e all’ambiente in cui vive. Le narrazioni dei genitori di origine straniera intorno al genere si rivelano molto efficaci per comprendere le differenti accezioni che esso può avere nelle altre culture e come tutto ciò influisca sui rapporti di potere tra uomini e donne e su una diversa interpretazione/assegnazione dei ruoli maschili e femminili all’interno della società di appartenenza. Si configurano così realtà socio-culturali in cui i codici normativi di genere tendono a rinforzare il rapporto dicotomico fra universo maschile e femminile, alimentando vecchie e nuove forme di subordinazione e di violenza verso le donne, e realtà in cui, grazie a dispositivi linguistici, religiosi e legislativi caratterizzati da minore asimmetria, la parità tra i generi aumenta. Il secondo focus si concentra, invece, sulle narrazioni di esperienze che le madri e i padri hanno direttamente o indirettamente vissuto e di cui il genere costituisce una variabile centrale del discorso. Questo è un momento che genera un’elevata partecipazione ed empatia poiché, nonostante ogni storia abbia le sue peculiarità che la rendono “unica”, ciascuno/a ritrova nei racconti degli altri/e un aneddoto, un’emozione, un punto di vista in cui potersi rispecchiare comprendendo anche quelle opinioni e/o situazioni che inizialmente potevano sembrare in contrasto con le proprie. Il narrare e il confrontarsi attorno all’educazione di genere diventano, così, un processo formativo e trasformativo (Bruner, 2004⁴; Cambi, 2010; Demetrio, 1995), attraverso cui i genitori possono scoprire di possedere risorse, qualità e competenze prima ignorate e trovare insieme nuove traiettorie per affrontare i bisogni educativi che bambine e bambini mostrano ogni giorno.

Durante la terza fase le educatrici e le insegnanti illustrano alle famiglie le modalità attraverso cui è stata introdotta l’educazione di genere nei nidi e nelle scuole dell’infanzia sottolineando che non si tratti un percor-

so educativo-didattico aggiuntivo, condotto in parallelo alle attività di *routine*, bensì di un nuovo *modus operandi* che investe l'intero piano educativo – riconfigurandone la cornice teorica – e che guida il personale educativo a ri-pensare e ri-formulare in ottica di genere i metodi, gli spazi, i materiali, i contenuti, i linguaggi, le relazioni. In sintesi, nell'agire professionale questo significa: strutturare attività di coeducazione che abituino maschi e femmine a confrontarsi, ascoltarsi, a risolvere insieme problemi e a superare i conflitti attraverso strategie di mediazione; scegliere materiali didattici (libri, giocattoli, sussidi, ...) che possano incontrare l'interesse e la motivazione sia delle bambine che dei bambini; promuovere una lingua e un linguaggio dove il genere maschile e femminile siano equamente utilizzati. È, quindi, un cambiamento paradigmatico che impegna, innanzitutto, le educatrici e le insegnanti a riflettere su di sé, sui propri stereotipi e sull'idea di educazione a cui fanno riferimento nel relazionarsi con i bambini e le bambine. Il nodo cruciale di questa fase consiste nel riuscire a stabilire con le famiglie una corresponsabilità sugli intenti e sulle azioni precedentemente descritte in modo che bambine e bambini possano trovare una continuità tra le esperienze effettuate nei contesti educativo-scolastici e quelle vissute a casa con le figure di riferimento. Questa sollecitazione fa ravvisare nei genitori la necessità di approfondire le proprie conoscenze e di sperimentare nuove modalità di interazione con i figli e le figlie manifestando un vivo interesse per nuovi incontri laboratoriali di approfondimento su questi temi.

4. Il questionario. Spunti di riflessione e considerazioni per il futuro

Prima di chiudere l'incontro, i genitori sono invitati a compilare un questionario articolato in venti *items*, con risposte chiuse e aperte, volto a raccogliere informazioni su: dati anamnestici (*items* 1, 2, 3, 4); precedenti esperienze di formazione/informazione sull'educazione di genere (*items* 5, 6); grado di conoscenza dei concetti: sesso, genere, stereotipi sessisti e loro funzionamento (*items* 7, 8); percezione di avere/trasmettere stereotipi di genere (*items* 9, 10, 11, 12); significato dei termini femminilità e maschilità (*items* 13, 14); ricadute dell'educazione di genere su bambini e bambine (item 15); contesti adeguati a promuovere l'educazione di genere (*item* 16); interesse a continuare l'esperienza formativa (*item* 17); considerazioni sull'incontro ed eventuali proposte (*items* 17, 18, 19, 20).

Dalla rielaborazione dei 66 questionari finora raccolti (di cui in questa

sede è possibile presentare solo una breve sintesi) si colgono aspetti significativi sia sulla posizione del campione rispetto all'educazione di genere sia sull'efficacia dell'incontro laboratoriale.

In primo luogo tutti i genitori sono convinti che l'educazione di genere serva a "far crescere bambini e bambine più liberamente" e che debba essere fatta "sia dai genitori sia dalle educatrici/insegnanti" (76% delle preferenze). Prima dell'incontro la metà delle/dei partecipanti aveva "poca" conoscenza dei temi trattati mentre ad averne un'ottima conoscenza è solo un ristretto numero (4%). Le/i partecipanti sostengono di aver ricevuto durante la loro infanzia un'educazione "poco" (40%) o addirittura "per niente" (30%) condizionata da stereotipi di genere e anche al momento attuale si sentono "poco" (58%) o "per niente" (24%) influenzati dagli stessi. Tali risposte trovano una sorta di riscontro nel dirsi pienamente disponibili a regalare ad un bambino una cucina giocattolo (76%) e a una bambina una cassetta giocattolo con strumenti per elettricista (53%), anche se alla richiesta di associare ai concetti di femminilità e maschilità alcuni aggettivi e/o sostantivi (fino a 3 preferenze) riemergono i classici abbinamenti. Infatti, le prime dieci parole attribuite al termine femminilità sono: dolcezza (17 preferenze), sensibilità (12 preferenze), grazia e sensualità (6 preferenze), delicatezza, pazienza, empatia (5 preferenze), eleganza e intelligenza (4 preferenze); fa eccezione la parola "forza" con 8 preferenze. Per quanto riguarda il concetto di maschilità abbiamo invece: forza (30 preferenze), virilità (7 preferenze), coraggio, paternità, sicurezza (4 preferenze); istintività, praticità, protezione, responsabilità, rispetto (3 preferenze).

Infine, i parerei sul laboratorio. I genitori dicono che questa occasione sia servita per fare chiarezza sui concetti e i principi su cui si fonda l'educazione di genere (il 59% risponde "molto" e il 41% risponde "abbastanza"), che sarebbero interessati a proseguire l'esperienza (91%) e che la consiglierebbero ad altri genitori (98%).

Questi risultati, senza alcuna pretesa di essere generalizzati, offrono comunque un interessante *feedback* per implementare il progetto pilota e renderlo operativo presso i contesti educativi dove ancora non è stato proposto. La complessità che caratterizza gli attuali scenari sociali, in cui le violenze, le disuguaglianze e le discriminazioni fra uomini e donne sono all'ordine del giorno, fa emergere con chiara evidenza il bisogno di avviare fra educatrici/insegnanti e famiglie un dialogo costruttivo sull'educazione di genere non solo per chiarirne le finalità e sgomberare il campo dalle ideologie che tentano di screditarne la valenza formativa, ma anche

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

Riferimenti bibliografici

- Barbagli M., Castiglioni M., Dalla Zuanna G. (2003). *Fare famiglia in Italia. Un secolo di cambiamenti*. Bologna: il Mulino.
- Biemmi I. (2011). Che genere di linguaggio? Lingua, sessismo e identità femminile. In S. Ulivieri, I. Biemmi (eds.), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria* (pp. 111-129). Milano: Guerini.
- Blazek M. (2011). Place, Children's Friendships, and the Formation of Gender Identities in a Slovak Urban Neighbourhood". *Children's Geographies*, 9: 285-302.
- Boffo V. (2005). *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Pisa: ETS.
- Brown B., Mackett R., Gong Y., Kitazawa K., Paskins J. (2008). Gender differences in children's pathways to independent mobility. *Children's Geographies*, 4: 385-401.
- Bruner J. (2004⁴). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1996).
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cantarella E. (2014⁵). *L'ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell'antichità greca e romana*. Milano: Feltrinelli.
- Contini M. (ed.) (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Contini M., Ulivieri S. (eds.) (2010). *Donne, famiglia, famiglie*. Milano: Guerini.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Dello Preite F. (2013). Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti. *Formazione & Insegnamento*, 3: 207-213.
- Dello Preite F. (2018). Genere e formazione. Una ricerca-azione nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 847-853). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

- Gallelli R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Gigli A. (2010). Molte famiglie: quelle “normali” e... le altre. In M. Contini (ed.), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia* (pp. 99-118). Roma: Carocci.
- Iori V. (1996). *Lo Spazio Vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- ISTAT (2016). I tempi della vita quotidiana. In <https://www.istat.it/it/files/-/2016/11/Report_Tempidivita_2014.pdf> (ultima consultazione 05/03/2019).
- ISTAT (2017). La vita degli uomini e delle donne in Europa. Un ritratto statistico. In <https://www.istat.it/it/files//2017/10/WomenMenEurope-DigitalPublication-2017_it.pdf> (ultima consultazione: 05/03/2019).
- Loiodice I. (2012). Ripensare i rapporti tra i generi. Per un nuovo modello relazionale di coppia e di famiglia. In I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell (eds.), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione* (pp. 17-40). Pisa: ETS.
- Loiodice I. (ed.) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (ed.) (2018). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Macinai E. (ed.) (2011). *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Marañón I. (2018). *Educare al Femminismo. Come formare persone libere, sicure di sé e rispettose degli altri a prescindere dal sesso*. Milano: Salani.
- Marone F. (ed.) (2016). *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marzano M. (2015). *Papà, mamma e gender*. Novara: UTET.
- Mortari L. (2011). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Musi E. (2008). *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati L. (ed.) (2005). *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola.
- Robustelli C. (2016). *Sindaco e sindaca. Il linguaggio di genere*. Roma-Firenze: Gruppo Editoriale L'Espresso-Accademia della Crusca.
- Rogers C.R. (1971). *I gruppi d'incontro*. Roma: Astrolabio (Ed. orig. pubblicata 1970).
- Sabatini A. (1987). *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri e Commissione Nazionale per le Pari Opportunità.
- Saraceno C. (2013²). *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*. Milano: Feltrinelli.

- Saraceno C. (2016). *Mamme e papà. Gli esami non finiscono mai*. Bologna: il Mulino.
- Sartori F. (2009). *Diffidenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: il Mulino.
- Seveso G. (2001). *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.
- Sirignano F.M. (2005). L'incontro educativo tra famiglia e servizi per l'infanzia. In L. Pati (ed.), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni* (pp. 427-444). Brescia: La Scuola.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S., Pace R. (eds.) (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanatta A.L. (2011). *Nuove madri e nuovi padri. Essere genitori oggi*. Bologna: il Mulino.