



## L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

### Educazione al genere: conoscere e ri-conoscersi attraverso percorsi di lettura condivisa

**Fiorella Paone**

Temporary Research Fellow | Department of Philosophical, Pedagogical and Economic-Quantitative Sciences | University of Chieti (Italy) | [fiorella.paone@unich.it](mailto:fiorella.paone@unich.it)

### Gender Education: knowing and self-knowing through shared reading paths

#### Abstract

*The work reflects on gender education starting from the theoretical framework in order to analyse two specific aspects to “make” pedagogy open to differences and complexities. The pedagogical practice is intended both as a place to problematise and deconstruct stereotyped and binary gender expectations and representations, and as process of listening to oneself and to the other aiming to relational modalities based on awareness, attention/care, and approval. The conclusions of the reflection propose the fundamental traits of a gender education practice based on shared reading as a way to open up to the pedagogical unexpected. This reading is key to activate questions, negotiations and identity re-constructions able to overcome standards and conformisms in order to imagine unusual paths of self-discovering and transformation.*

#### Keywords

pedagogical practice, shared reading, education, differences, gender identity

Il lavoro riflette sull'educazione al genere a partire dal definire la cornice teorica della tematica, per arrivare ad approfondire due aspetti specifici di un “fare” pedagogico aperto alle differenze e alla complessità. L'agire pedagogico è interpretato sia come spazio per problematizzare e decostruire aspettative e rappresentazioni di genere stereotipate e binarie, sia come processo di ascolto di sé e dell'altro teso a modalità relazionali basate su consapevolezza, attenzione e consenso. La riflessione si conclude illustrando i tratti fondamentali di una pratica di educazione al genere basata sulla lettura condivisa come via per aprirsi all'inatteso pedagogico, generando questionamenti, negoziazioni e ri-costruzioni identitarie in grado di superare omologazioni, canoni e conformismi e immaginare inusuali sentieri di scoperta e trasformazione di sé.

#### Parole chiave

pratiche pedagogiche, lettura condivisa, educazione, differenze, identità di genere

Ricevuto: 13-10-21

Accettato: 28-06-22

Pubblicato: 30-06-22

## 1. Spunti introduttivi

Il presente lavoro si inserisce in un fecondo e vivace filone di studi pedagogici teso a riflettere sull'educazione al genere con l'idea di contribuire a rafforzare e approfondire una visione culturale in materia di identità di genere che sia quanto più possibile complessa e articolata. Una visione che tenga insieme diversi piani fra loro interconnessi, riflettendo su identità di genere, orientamento sessuale, stereotipi, sessismo e diritti, e che faccia della pluralità il perno generativo di un approccio che, muovendosi dalla dimensione dell'uguaglianza a quella della complessità, arrivi ad aprirsi alla ricchezza di orientamenti, scelte e stili che caratterizzano la nostra società (Ulivieri, 2007). Si ritiene, infatti, che sia sempre più importante riconoscere alla differenza di genere espressa da ogni persona un piano di pensabilità e legittimità, costruendo spazi di confronto per interrogare e ascoltare le specificità personali, visibilizzandole e valorizzandole come risorse imprescindibili di un contesto contemporaneo che, al di là della frammentarietà dei saperi e delle esperienze, riesca a creare quelle occasioni di connessione e dialogo irrinunciabili per fare cittadinanza e costruire democrazia.

In particolare, il focus della trattazione si incentra sugli studi di ambito prevalentemente pedagogico sulla dimensione dei generi, vista come matrice socioculturale di precise modalità di costruzione di sé, di relazione, di visioni del mondo e di agire sociale che cominciano ad essere usate con competenza già attorno ai due-tre anni, per divenire pienamente comprese ad appena cinque anni (Yee, Brown, 1994). Si incentra, inoltre, sul ruolo decisivo giocato dalle pratiche educative sulle proprie identificazioni di genere, domandandosi cosa significhi scoprire autenticamente se stessi e come si possa favorire l'intenzionalità di tale processo. L'intenzione è di smascherare la presunta neutralità del "fare" pedagogico e esplicitare la necessità di rendere consapevoli i posizionamenti di genere di coloro che sono coinvolti in tale "fare". Nelle sue articolate interazioni con la dimensione dei generi, in sé molteplice e complessa, l'identità diviene, quindi, il nucleo centrale di una proposta educativa che voglia aprirsi alla pluralità senza appiattirla, facendo emergere le contraddizioni e le potenzialità dei vissuti personali, troppo spesso "normalizzate" e "occultate" da una visione aprioristicamente normativa e dicotomica.

Chi si occupa di professioni pedagogiche ha, quindi, la responsabilità di individuare un territorio di applicatività dei principi di rispetto e valorizzazione delle specificità personali enunciati, interrogandosi su quali percorsi possano rendere il quadro teorico presentato utile a pratiche educative capaci di dar spazio, corpo e voce a processi di riconoscimento e rispetto delle differenze di genere in ottica dialogica e trasformativa. La pedagogia professionale è, infatti, una *teoria pratica* (Blezza, 2020, p. 21) che supera visioni chiuse e dualistiche per accogliere e farsi carico delle istanze che emergono dal contesto sociale con i suoi complessi e specifici bisogni che sono sia oggetto di studio che di applicazioni nella direzione del cambiamento trasformativo e dell'emancipazione delle persone con cui si opera (Loiodice, 2014).

A partire da tali spunti introduttivi di sfondo che collocano il lavoro in una ben più ampia corrente di approfondimento (Demetrio *et alii*, 2001; Connel, 2002; Lipperini, 2007; D'Addelfio, 2016), la riflessione muove dal delineare alcuni dei tratti fondamentali del contesto teorico in cui si inserisce la tematica e l'approccio oggetto di studio. Giunge, poi, ad un'analisi degli aspetti peculiari di una educazione al genere tesa a far emergere complessità e pluralità attraverso la pratica della lettura condivisa fra adulto e bambino/a, o in piccoli gruppi di pari, come possibilità per generare questionamenti, negoziazioni e ricostruzioni identitarie, aprendosi al confronto e alla trasformazione (Gamberi *et alii*, 2010; Batini, 2011; Biemmi, 2016, Ghigi, 2019). L'utilizzo del libro mostra come, spostandosi dalla propria zona di comfort professionale e utilizzando le storie, si possa trovare e valorizzare potenziale pedagogico in prassi ancora non pienamente esplorate in ogni loro sfaccettatura e che sono in grado di spingerci al di là dei consueti equilibri, invitandoci a spostare lo sguardo su aspetti impreveduti, inattesi e inconsueti del processo educativo.

## 2. La pedagogia di genere: teorie e fasi di sviluppo

La pedagogia di genere si costituisce come insieme di studi di carattere metariflessivo sull'educazione al genere e sulle sue modalità, metodologie, linguaggi, significati, esiti. Essa propone un quadro teorico aperto e evolutivo con funzione critica e regolativa capace di interrogare le pratiche educative, di proporre

indicazioni in merito ai bisogni formativi emergenti e di individuare e interpretare le più nuove tendenze delle questioni di genere in via di delineazione nella società (Cambi *et alii*, 2009). Gli sviluppi della pedagogia di genere, sebbene si tratti di studi relativamente recenti, sono oggetto di un dibattito molto ampio, vario ed articolato. Pertanto, per esigenze espositive, in questa sede si sceglie di far riferimento solo a quanto ha influenzato il confronto pedagogico italiano. Innanzitutto, si sottolinea che i suddetti studi hanno attraversato differenti fasi, cui di seguito si farà riferimento, sulla base della periodizzazione proposta da Leonelli (2014, pp. 150-161).

A partire dal 1968, l'impatto dei movimenti femministi sui costrutti ideologico-culturali fondanti la società occidentale è sempre più dirompente ed in grado di scardinare gli assi portanti dell'intero sistema socio-culturale occidentale. Nel corso degli anni Sessanta e Settanta, le donne rivendicano a gran voce spazi e diritti uguali agli uomini nella consapevolezza del fatto che nei loro confronti è stata per secoli esercitata una doppia discriminazione. La prima riguarda il piano materiale, che le ha rese marginali nel lavoro, nel mercato e nella rappresentanza, negandone il ruolo decisivo nella vita quotidiana della società (Giannini Belotti, 1973; Lipperini, 2007), e la seconda riguarda il piano del linguaggio che ha sovraesteso, anche a livello simbolico, il predominio maschile, occultando e/o subordinando le categorie del femminile (Sabatini, 1986; Priulla, 2013; Somma, 2020). Sono gli anni in cui si fa largo la discussione sui distinguo fra "sesso", categoria che fa riferimento ad un dato biologico, e "genere", categoria che si definisce a partire dai significati culturali e le norme sociali attribuiti all'appartenenza ad un sesso. I concetti cardine di questo periodo della riflessione pedagogica femminista sono quelli di "emancipazione", "uguaglianza" e "pari opportunità"; attorno a tali parole chiave si sviluppa un lavoro teorico che arriva a coinvolgere i molteplici campi del sapere, denunciando i pregiudizi sessisti e le relazioni di potere che da essi discendono e che collocano il modello femminile in una posizione di debolezza e subalternità (Cambi *et alii*, 2009). Uno studio che è stato in grado di contribuire in modo notevole a tali posizioni e rivendicazioni è stato quello di Giannini Bellotti (1973). L'autrice sceglie un registro divulgativo che raggiunge l'obiettivo di coinvolgere un vasto pubblico di lettori e lettrici, facendo sì che quanto documentato si diffonda anche al di fuori della ristretta cerchia degli studiosi e delle studiose. L'indagine presenta in modo scrupoloso e saldo gli stereotipi sessisti che, muovendosi in modo invisibile attraverso ben precisi percorsi educativi formali, non formali e informali, portano a confondere quanto è frutto di un processo di inculturazione con inclinazioni naturali, influenzando la costruzione identitaria di bambini e bambine, limitandone la libertà e incasellandone i destini all'interno di un modello fortemente sessista. In primo luogo, vi è da evidenziare che gli anni di rivendicazione e denuncia dell'occultamento del femminile a vantaggio di un maschile assolutizzato e universalizzato, probabilmente proprio per il loro afflato egualitario, hanno spesso portato a dinamiche di "indifferenziazione", ovvero che hanno confuso l'emancipazione con l'omologazione ad una identità tutta costruita sui modelli "degli uomini". Come scrive Leonelli: "la sintesi più efficace è costituito da due frai sempre circolanti: *io tratto tutti uguale, allievi e allieve e il fatto che io sia donna o uomo non ha alcuna influenza sul mio modo di insegnare*" (Leonelli, 2016, p. 38). In secondo luogo, un approccio egualitario alla questione dei generi non ha realmente inciso sul mettere in discussione i condizionamenti sessisti impliciti anche nell'agire di chi ricopre un ruolo educativo, in quanto, come sostiene Sarsini, si "riproponeva l'omologazione delle donne ai valori del maschio e una parità/liberazione ancora una volta tutta giocata dentro un universo solo al maschile" (Cambi *et alii*, 2009, p. 204).

Da tali posizioni, negli anni Ottanta e Novanta si passa alla costruzione e alla proposta di un nuovo paradigma interpretativo capace di superare le suddette contraddizioni e decostruire il sistema simbolico che porta ad adeguarsi inconsapevolmente al modello socio-culturale dominante, introiettandolo e naturalizzandolo per poi agirlo acriticamente. Si pone, cioè, maggiore attenzione al "perché" e al "come" del processo di rimozione del femminile prodotto dei meccanismi di potere sessista. Tale discontinuità di approccio teorico si deve al superamento, soprattutto grazie al contributo delle femministe francesi e italiane (Marone, 2003), dell'idea di "uguaglianza" a favore dell'affermarsi di un nuovo concetto cardine, quello di "differenza", che diviene una vera e propria categoria progettuale in grado di affermare la specificità delle donne. Gli studi sulla differenza vogliono proporre una sorta di contro-cultura alternativa ai modelli dominanti, facendo emergere nei metodi, nei temi e nelle modalità di costruzione e condivisione del sapere la differenza fra i generi (Irigaray, 1987; 1990). Questo è possibile valorizzando la peculiarità femminile a partire da una riflessione su di sé, sulla propria storia, sui propri vissuti e sul proprio portato di condizionamenti che divengono oggetto di questionamenti, problematizzazioni e scoperte. In questi anni, le pra-

tiche di autocoscienza hanno portato a evidenziare le caratteristiche di cura, accoglienza, empatia e responsabilità che hanno caratterizzato nei secoli l'esperienza femminile, dando visibilità e riconoscendo valore al sapere e all'agire delle donne. D'altro canto, occorre riconoscere che questo approccio, nonostante abbia avuto una funzione importantissima nell'evoluzione del pensiero pedagogico di genere, corre il rischio di scivolare in sterili posizioni generalizzanti, essenzialiste e separatiste che "naturalizzano" la differenza, nascondendo nuovamente i condizionamenti socio-culturali che la alimentano.

Negli anni Duemila, quindi, l'approccio della differenza viene messo in discussione per allontanarsi da una visione dicotomica femmina/maschio, basata su categorie universali e omogenee, per orientarsi al riconoscimento del valore della singolarità di ognuno, nella sua unicità e complessità. Si ritiene, infatti, che le differenze anatomiche non si traducano in una differenziazione altrettanto netta, rigida e definitiva sul piano comportamentale e che questa sia, piuttosto, frutto di operazioni associate e continue di molteplici influenze sociali. Si superano posizioni essenzialiste basate su una scissione causale, rigida e binaria dei ruoli di genere che, cristallizzandosi nel tempo, porta ad una ripartizione dei comportamenti attesi e agiti. Il quadro teorico, ancora in via di sistematizzazione, si è ormai aperto ad un ripensamento critico del concetto di "genere", da ridefinire alla luce dei cambiamenti socio-culturali contemporanei, che moltiplicano le differenze, facendo sì che la riflessione allarghi il suo orizzonte di analisi, agganciando i propri interessi di approfondimento non solo al femminile e al maschile, ma anche, solo per fare alcuni esempi non esaustivi, alle questioni sollecitate dai contesti interculturali o dall'omosessualità, dall'intersessualità e dal transgenderismo. Se si volessero individuare i concetti cardine e le categorie esplicative della fase di cambiamento epistemologico ancora in corso nella riflessione pedagogica potremmo orientarci a quelli di "complessità" e "pluralità", in quanto c'è bisogno che l'identità di genere venga ripensata e risignificata all'interno di una molteplicità sempre più differenziata di esperienze e esistenze per potersi declinare in forma dialettica, problematizzante, fluida, aperta e interculturale alla luce dei processi rielaborativi personali (Burgio, 2021). Si fanno strada nuovi ambiti specifici di interesse, quali, ad esempio, quelli che si occupano di famiglie non tradizionali (Gigli, 2007; Contini, 2010; Perillo, 2011), di bullismo omofobico (Burgio, 2012; Fiorucci, 2018), di prevenzione delle violenze di genere (Muscialini, 2013; Ulivieri, 2016) e di mascolinità tossica (Mantegazza, 2008; Bellasai, 2011; Gasparrini, 2016; Burgio 2021). Questi ultimi complessificano il quadro esistente, articolandolo in direzioni nuove e inattese.

### 3. Educazione al genere come educazione alle differenze

La riflessione educativa sul genere muove dalla consapevolezza che l'esperienza vissuta si colloca sempre in una posizione parziale e situata e che, dunque, non si possa parlare di questa categoria in astratto. La differenza di genere si interseca, infatti, con altre distinzioni legate all'età, alla classe sociale, alle origini culturali, agli orientamenti sessuali e a tutte le circostanze particolari che costituiscono la storia di ogni persona. Non basta, dunque, superare un approccio binario che veda tutto ciò che sfugge ad un ordine duale maschile-femminile come pericolosa anomalia o patologia, ma è altresì necessario far emergere la gerarchia che colloca il maschile in posizione di forza rispetto al femminile, e che interpreta l'eterosessualità e il cisgenderismo come dominanti rispetto all'omosessualità e il transgenderismo (Abbatecola, Stagi, 2017).

L'apertura alla differenza diviene, quindi, costitutiva di ogni progetto formativo che voglia proporsi come in grado sia di prevenire comportamenti violenti e discriminatori sia di accogliere e sostenere ognuno nella propria specificità, promuovendo il dialogo, accrescendo la consapevolezza, spronando al confronto e alla problematizzazione di posizioni di genere stereotipate, che possono divenire gabbie che impediscono di riconoscersi, accettarsi e crescere in modo sereno, sano e critico. I modelli di genere dominanti funzionano, infatti, come principi ordinatori di verità da assumere, sin dalla più tenera età, come norma da introiettare acriticamente. Tale processo si basa su una presunta neutralità e naturalità dei posizionamenti di genere in un gioco di reciproche interazioni fra la dimensione del sé personale, che porta a distinguersi dagli altri, e la dimensione del sé sociale, che si basa su operazioni di rispecchiamento nei confronti di particolari gruppi. L'influenza del complesso intreccio fra variabili biologiche, cognitive e socio-culturali porta così allo strutturarsi di un percorso identitario che si nutre sia di rappresentazioni genderizzate rispetto al proprio sesso sia di pregiudizi e atteggiamenti discriminatori nei confronti degli appartenenti all'altro sesso (Bussey, Bandura, 1999; Fagot *et alii*, 2000; Blakemore *et alii*, 2009).

Nella complessità di tale quadro è certamente coerente che l'educazione al genere non venga intesa come una "materia" specifica, ma come un "fare" pedagogico che favorisca una cultura delle differenze e della pluralità nel pieno rispetto di sé e dell'altro in tutte le sue dimensioni. In primo luogo, l'educazione al genere, quindi, è vista come il luogo della problematizzazione e della decostruzione di prospettive, orientamenti, rappresentazioni e stili relazionali di genere stereotipati, eteronormati e binari. In secondo luogo, è interpretata come opportunità di ascolto di sé e dell'altro/a che permette di sperimentare prassi relazionali basate su consapevolezza, attenzione, consenso e reciproca fiducia e di costruire un clima paritario ed inclusivo.

Quanto detto è previsto e incoraggiato, oltre che dalla Costituzione della Repubblica Italiana (art. 3), anche dal più recente quadro normativo con provvedimenti quali:

- la "Convenzione di Instambul" del 2011, convertita dallo stato italiano nella Legge n.119/2013, che obbliga a predisporre un piano formativo in contesti formali e non formali che preveda azioni volte alla rottura degli stereotipi di genere e al sostegno della non violenza e del rispetto;
- la Legge 107/2015, comma 16 art. 1, con le successive "Linee Guida Nazionali" che prevedono, già nella premessa, "l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni al fine di sensibilizzare e informare gli studenti, i docenti e i genitori";
- le "Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" del 2012 e le "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari" del 2018 del MIUR che sostengono l'uguaglianza fra gli studenti, senza alcuna distinzione di sesso, come obiettivo educativo imprescindibile per la promozione della persona umana;
- l'"Agenda 2030" dell'ONU (2015), che fra i suoi obiettivi inserisce la promozione della parità fra i sessi e dell'autodeterminazione.

Nella prassi educativa, quindi, è necessario tener presente che la differenza di genere è una dimensione centrale e fondamentale dell'identità, trasversale all'intera postura di ognuno/a. Occorre, al contempo, considerare che essa è una categoria privilegiata per un lavoro volto, da un lato, a smascherare l'illusione di neutralità che caratterizza i vari posizionamenti socioculturali, generando concrete asimmetrie, disparità e disuguaglianze, e, dall'altro, a rendere maggiormente consapevoli di sé, al di là di visioni necessariamente eteronormate e binarie. Questo implica uno sguardo in grado di cogliere le molteplici variabili di contesto che, nella loro costante interazione con i bisogni e le risposte comportamentali di ognuno, possono influire così fortemente da condizionare la vita dei singoli, "costringendo" i "futuri possibili" su sentieri genderizzati e, dunque, conformi alle aspettative sociali, che spesso non tengono conto delle caratteristiche personali. Solo per fare alcuni esempi assolutamente non esaustivi, in Italia il confinamento di genere è evidente, oltre che nei gusti, nei giochi e nello sport (Abbatecola, Stagi, 2017), anche nel fatto che:

- sono più numerosi gli studenti che scelgono studi scientifici e più numerose le studentesse che approfondiscono il campo della cura e dell'educazione (Biemmi, 2016);
- il lavoro domestico è svolto per l'81% dalle donne e per il 20% dagli uomini (Eurofound, 2017);
- il 32,5% della popolazione è convinto che per l'uomo, più che per la donna, sia molto importante avere successo nel lavoro (ISTAT, 2019);
- il 38,3% sono le occupate che hanno modificato aspetti professionali per conciliare lavoro e famiglia, mentre gli occupati con le stesse caratteristiche il valore è 11,9% (Istat, 2019a);
- la popolazione convinta che le donne che non vogliono un rapporto sessuale riescano ad evitarlo è circa il 40% (ISTAT, 2019b);
- circa il 20% della popolazione ritenga che sia accettabile che un uomo controlli il cellulare e i social della compagna (ISTAT, 2019b);
- solo il 28% delle posizioni manageriali sono ricoperte dalle donne (Istat, 2020).

Con le parole del titolo di un famoso saggio di Butler (2004) si sostiene, dunque, che l'obiettivo generale dell'educazione al genere sia quello di "disfare e fare il genere", in modo che ogni persona possa coltivare a pieno le proprie potenzialità nella direzione di un'autentica realizzazione personale, liberandosi da visioni genderizzate e vincolanti che, di fatto, limitano le scelte, incanalandole sulla base di pregiudizi.

#### 4. Pratiche pedagogiche di lettura condivisa per aprirsi all'inatteso

Il “genere”, come si è visto, non esiste in assoluto, ma è il risultato di un sistema di pratiche legate al linguaggio, alle aspettative sociali, alle norme culturali e alle abitudini quotidiane. Come sostiene Connell, dunque, il “genere” “deve essere creato attivamente, ma è al tempo stesso qualcosa che nella pratica può essere anche disfatto, alterato o reso meno importante” (2002, tr. it. 2011, p. 52). A partire dalla consapevolezza del carattere contingente, parziale e situato delle identificazioni di genere, si supera, quindi, l'idea di classificare le esperienze all'interno di categorie rigide e vincolanti. È importante, allora, che chi ha un ruolo educativo promuova processi di codifica e decodifica del mondo plurali e competenti che permettano la riappropriazione, rielaborazione e trasformazione personale, potenzialmente trasgressiva rispetto ai modelli dominanti, della propria identità di genere, nell'ottica del rispetto per quella altrui.

A tal fine, le prassi pedagogiche hanno la responsabilità di sostenere nella costruzione di strumenti e competenze interpretative atte a decostruire rappresentazioni di genere stereotipate e a liberarsi dell'obbligo di doversi necessariamente identificare in una norma predeterminata, aiutando a definirsi in base alle peculiarità personali.

Un'efficace metodologia per accrescere la consapevolezza in merito ai ruoli di genere in modo da interrogare, ascoltare, scoprire e riconoscere se stessi, elaborando la stessa dimensione del genere come una risorsa per la propria identità, è quella che utilizza la lettura condivisa ad alta voce fra adulto e bambino/a, o in piccoli gruppi di pari, già a partire dall'età precoce (Blackemore *et alii*, 2009; Fierli *et alii*, 2015) e in ottica di apprendimento permanente (Batini, 2022).

La relazione vygotskijana fra pensiero e linguaggio è, infatti, nutrita dalla pratica della lettura condivisa, che, come atto comunicativo di natura sociale, è valido supporto in senso evolutivo per il percorso di apprendimento e crescita (Wolf, 2018). Leggere insieme rafforza competenze di elaborazione critica necessarie alla sistematizzazione dell'esperienza e alla costruzione della realtà (Bruner, 1986), mettendo in gioco le capacità di interpretare, confrontarsi, rielaborare ed andare al di là delle narrazioni dominanti, visibilizzando le radici socio-culturali. La natura coinvolgente di tale pratica, inoltre, supporta e sostiene la partecipazione attiva di lettori e ascoltatori, calandoli in un contesto in cui, attraverso le intersezioni fra l'esperienza di vita di ognuno e il mondo del testo, si rendono possibili nuove organizzazioni della realtà, si costruiscono nuovi punti di vista sul sé e sull'altro e si attivano processi di *empowerment* (Batini, 2012, 2022; Chambers, 2015).

La pratica della lettura condivisa ad alta voce, opportunamente specificata e declinata in relazione agli obiettivi specifici di interesse, può essere agita con beneficio per la crescita della persona in ogni contesto formativo, ad esempio in famiglia, nei servizi educativi per la prima infanzia, nella scuola, nei centri territoriali di educazione permanente, nell'università, nei corsi di aggiornamento professionale, negli ambienti di educazione non formale, ecc. (Dunst, Simkus & Hamby, 2012; Bacchetti, 2013; Batini, 2022).

Tale pratica non deve mai avere carattere di estemporaneità, bensì deve essere progettata con cura come percorso continuativo, sistematico e progressivo con obiettivi chiari, raggiungibili e osservabili. Chi, dunque, ricopre un ruolo di facilitazione del gruppo avrà cura di scegliere, in fase iniziale, testi che tengano presente il livello attentivo e i bisogni più espliciti e immediati di chi ascolta, facendo attenzione alla lunghezza della storia, alla complessità linguistica, alla comprensibilità della tematica, per, poi, allargare a successivi compiti di sviluppo o a esperienze in relazione agli obiettivi individuati. Avrà, inoltre, cura di stimolare la conversazione attorno al testo letto insieme, al fine di estrarne i significati, mettere a fuoco le molteplici e personali risonanze che si attivano in ognuno, aprire il confronto e la rielaborazione critica (Chambers, 2015; Andruetto, 2013).

L'intenzionalità pedagogica che orienta la lettura condivisa ad alta voce è tesa ad agire sulle tre aree nelle quali si articolano le competenze di vita, ossia quelle cognitive, emotiva e relazionale, in modo da favorire una salda consapevolezza identitaria, di cui il genere è parte costitutiva, in ottica di benessere e piena realizzazione personale (Batini, 2022).

La lettura condivisa ad alta voce ha, quindi, funzione essenzialmente formativa e risulta, pertanto, molto valida nel favorire l'esplorazione di differenti mondi rappresentativi, smascherandone e discutendone visioni stereotipate e problematizzanti in relazione al genere attraverso il confronto fra vissuti e punti di vista di coloro che sono coinvolti nel processo.

La condivisione delle storie dei libri, lette ad alta voce o ascoltate grazie alla mediazione altrui in una

dinamica dialogica, favorisce, infatti, la rappresentazione di sé e dell'altro, la concettualizzazione e l'elaborazione della propria realtà e il confronto con quella altrui in un contesto protetto (Tamburlini, 2015). È, dunque, un'opportunità preziosa per avviare processi educativi che si pongano obiettivi di visibilizzazione, problematizzazione e decostruzione degli stereotipi di genere in quanto offre tempi, strumenti e modalità per co-costruire una visione critica in relazione agli stessi, aiutando a liberarsi da pregiudizi che possono limitare l'espressione personale e viziare le relazioni.

In un percorso di lettura ad alta voce finalizzato alla decostruzione degli stereotipi di genere si vogliono favorire esperienze di condivisione di storie ricche di stimoli e in grado di rappresentare la complessità della vita, pertanto la selezione dei libri da proporre dovrà essere particolarmente oculata e basata su criteri di:

- coerenza, in base al fine specifico postosi e alle caratteristiche dei partecipanti;
- qualità dell'offerta editoriale, cioè di accuratezza e originalità della storia e, laddove presenti delle illustrazioni e del loro rapporto di complementarità col testo;
- bibliovarietà, cioè di pluralità di generi letterari, personaggi, temi, grafiche e tipologie editoriali (Batini, 2022).

Occorre fare attenzione al fatto che ancora troppo spesso nell'offerta editoriale permangono rappresentazioni fortemente stereotipate in relazione al genere, per le quali sembrerebbe che:

la funzione delle donne è occuparsi del lavoro domestico e dei bambini e quella degli uomini guadagnare denaro. Che gli uomini sono responsabili, creativi, eroici, leali, capaci di amicizia disinteressata e che, con l'eccezione della madre, fonte di attenzioni, consolazione e soprattutto di servizi, e della bella principessa che sposa il principe, le donne sono meno intelligenti e istruite degli uomini e sovente sono frivole, approfittatrici, spendaccione e malevole (Turin, 2003, p. 3).

Negli ultimi anni, in ogni caso, si osserva che gli stereotipi più resistenti riguardano la rappresentazione delle figure maschili, mentre è più frequente la presentazione di figure femminili con interessi e comportamenti diversificati e che ricoprono ruoli più vari e qualificati. Inoltre, cominciano ad essere rappresentate tipologie di famiglie plurali, che vanno da quella monogenitoriale, a quelle adottive, a quelle con genitori omosessuali ecc. (Giannini Belotti, 1978; Turin, 2003; Biemmi, 2010; Corsini, Scierri, 2016; Fierli *et alii*, 2020).

Nello scegliere un testo da condividere in una lettura ad alta voce, dunque, occorre tenere presente che i libri costruiscono e veicolano immaginari in cui riconoscersi e, quindi, è opportuno rivolgersi a proposte che offrano visioni non omologate e canoniche della realtà, capaci di ampliare il bagaglio di modelli di riferimento attraverso i quali si definisce e costruisce l'identità personale anche in riferimento ai generi, favorendo la costruzione di concezioni identitarie intese come frutto del desiderio e della scelta consapevole, piuttosto che del destino. In questo senso, i libri di qualità aprono alla pluralità e all'inusuale, donando la possibilità di un viaggio interiore che porti a scoprire e visibilizzare parti inesplorate e inedite di sé, rendendo pensabili alternative al proprio modo di essere capaci di superare la censura della normalizzazione.

Il lavoro educativo mediato dalla lettura condivisa e gli stessi libri utilizzati, sia come oggetti simbolici che materiali, sono, infatti, dispositivi potentissimi per aprire orizzonti divergenti, in grado di alimentare l'immaginazione pedagogica, spingendola al di là del già noto e aprendola ad un processo culturale che si nutra di dissonanze, sorprese e sbilanciamenti. È, dunque, proprio attraverso una perdita degli equilibri canonici, che possono venire facilitate elaborazioni e ipotesi di lavoro educativo che si collochino fuori delle consuete cornici interpretative (Sclavi, 2003).

Questa attitudine allo squilibrio guida anche i percorsi di lettura condivisa ad alta voce che si pongano finalità di educazione al genere, aprendoli all'inatteso e al nuovo. Tale prassi educativa, infatti, permette:

- di esplorare, all'interno di una trama narrativa, quindi in modo mediato e protetto, stereotipi e pregiudizi di genere al fine di aprire a problematizzazioni e decostruzioni;
- di divenire consapevoli, attraverso operazioni di identificazione, confronto e rispecchiamento con le esperienze narrate, dell'impatto che i modelli culturali proposti dai media, dai pari, dalla scuola e dalla famiglia hanno sulla vita quotidiana e l'identità di genere (Spitz, 2001);

- di combattere visioni genderizzate che naturalizzino la disuguaglianza a partire dalla consapevolezza di sé e dal rispetto per l'altro (MacNaughton, 2000, p. 243).

La lettura condivisa, infatti, per la sua natura immanentemente problematizzante, alimenta la curiosità verso le differenze, il desiderio di esplorazione di altri punti di vista, l'empatia e l'attenzione e la cura per gli altri (Fierli *et alii*, 2015). Favorisce, inoltre, l'utilizzo di:

- metodologie attive che implicano una messa in gioco con il corpo, la mente e la parola di ogni partecipante;
- linguaggi inclusivi che diano visibilità linguistica anche alle donne;
- setting flessibili e accoglienti che sostengano l'interesse e l'ascolto reciproco (Gamberi *et alii*, 2010).

Questo aiuta a sostenere processi di riflessività, rispecchiamento, empatia ed auto-empatia che alimentano una progressiva crescita di consapevolezza in relazione ai propri vissuti e ai loro percorsi di elaborazione e rielaborazione in relazione al genere (Fierli *et alii*, 2015).

Facilita, infine, un'attitudine educativa in grado di integrare il piano del "sapere", del "saper fare" e del "saper essere", valorizzando la complessa articolazione di dimensioni di cui si costituisce l'identità di ognuno.

La lettura condivisa è, quindi, sia territorio favorevole per far nascere domande sulla propria identità di genere, sul proprio modo di stare al mondo e sulle scelte e azioni conseguenti, sia spazio efficace per promuovere una cultura delle differenze in grado di valorizzare ogni persona. Si guarda, infatti, al sé e alla propria identità di genere come luogo di sperimentazione e scoperta e non come destino legato alla propria appartenenza sessuale e ai vincoli sociali che da questa discendono. Attraverso la lettura condivisa, si educa lo sguardo ad assumere una postura riflessiva nei confronti dell'oggettività e dell'universalità dei saperi, degli stili cognitivi, delle modalità relazionali e delle pratiche agite, facendo divenire il genere oggetto di apprendimento critico per aprirsi alla pluralità delle esperienze e alla complessità di un mondo che si articola nelle differenze.

## 5. Per concludere e rilanciare: educare al genere per interrogare la complessità e valorizzare le differenze

Come mostrato nel corso della riflessione, è ancora oggi urgente un'assunzione di responsabilità atta a "restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene" (Gianini Belotti, 1973, p. 8). È importante sottolineare che le possibilità di una riflessione pedagogica tesa a progettare e accompagnare pratiche di educazione al genere capaci di sostenere nella scoperta della propria identità al di là di un approccio cis-eterosessista e discriminatore siano ancora in larga parte da esplorare. In questo territorio in cui la "trasposizione educativa" vive ancora in una situazione embrionale, c'è spazio per porsi al di là dei conformismi culturali e accogliere l'inatteso pedagogico, assumendo una postura professionale aperta alla ricerca e alla sperimentazione, capace di mettere in crisi le certezze, di formulare ipotesi che aprano a nuove domande, di proporre esperienze destabilizzanti che spingano alla costante messa in gioco. Una postura che permetta di osservare la realtà da altri e molteplici punti di vista per costruire percorsi di senso che si basino sulla consapevolezza che non tutto s'impara con e attraverso il ragionamento logico-deduttivo e che si nutrano anche della dimensione *invisibile della formatività* (Bonetta, 2017).

A questo proposito, come si è visto, si ritiene che la pratica della lettura condivisa sia un'ottima strategia per interrogare la complessità a partire dalla scelta di libri che proponano modelli aperti e plurali, che smontino rappresentazioni stereotipate e etero-normative per sostenere autentici processi di autodeterminazione e prevenire forme di violenze di genere e di discriminazioni omo-transfobiche. Questo vuol dire adottare un approccio educativo trasversale e articolato che, attraverso la lente del "genere", problematizzi e valorizzi la ricchezza culturale e interculturale, e la pluralità di esperienze.

Sarebbe centrale a questo proposito che una formazione specifica in materia di genere per coloro che ricoprono ruoli educativi divenisse una prassi consolidata sia nella scuola che nell'extrascuola. Questo permetterebbe di mettere a fuoco le dinamiche naturalizzate, in relazione ai processi di interiorizzazione delle



norme di genere, che influenzano la scelta dei temi, delle modalità di comunicazione, degli stili di relazione, delle aspettative sociali, in modo da problematizzarle e divenirne consapevoli a partire da sé, così da poterle agire in maniera critica, al di là di automatismi culturali che possono essere stigmatizzanti o svalutanti, e da aprirsi alla creazione e sperimentazione di alternative possibili. Allo stesso modo, al fine di non creare una frattura educativa fra i differenti ambienti di vita di ognuno, sarebbe fondamentale lavorare per costruire una alleanza con le famiglie. Queste ultime andrebbero coinvolte in processi formativi di confronto sui propri modelli impliciti di genere in modo da metterli in discussione, scoprirne le origini, comprenderne la natura condizionante e farli divenire oggetto di rielaborazione critica. Questo potrebbe rendere in grado di assumere un'attitudine non censurante, ma capace di incoraggiare e valorizzare la piena e libera espressione personale.

L'educazione al genere può essere una strada per rafforzare un'attitudine a prendersi cura della pluralità e della complessità delle esperienze, articolandole in ottica di valorizzazione delle differenze, autenticamente intese e agite come una ricchezza per sé e per la comunità.

## Riferimenti bibliografici

- Abbatecola E., Stagi L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Seller.
- Andruetto M.T. (2013). *La costruzione dei lettori*. Milano: Mondadori.
- Bacchetti F. (ed.) (2013). *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*. Bologna: Clueb.
- Batini F. (2011). *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Roma: Armando.
- Batini F. (2012). Lettura e lettura ad alta voce. *Lifelong Lifewide Learning*, 20, 1-7.
- Batini F. (2022). *Letture ad alta voce. Strumenti per educatori, insegnanti, genitori*. Roma: Carocci.
- Bellassai S. (2011). *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Biemmi I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Blakemore J. E. O. et alii (2009). *Gender Development*. New York: Psychology Press.
- Bleza F. (2020). *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*. Pisa: ETS.
- Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo*. Roma: Armando.
- Bruner J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Burgio G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Milano: Mimesis.
- Bussey K., Bandura A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Butler J. (2004). *Undoing gender*. New York-London: Routledge.
- Cambi F. et alii (2009). *Pedagogia genereale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
- Connell RW. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press. Tr.it. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.
- Contini M. (Ed.) (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Corsini C., Scierri I. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica*. Roma: Nuova Cultura.
- D'Addelfio G. (2016). *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Demetrio D. et alii (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Dunst C. J. et alii (2012). Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development. *CEL-Lreviews*, 5 (4), 1-10.
- Eurofound (2017). *European Quality of Life Survey 2016: Quality of life, quality of public services, and quality of society*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fagot B. I. et alii (2000). Theories of gender socialization. In Eckes T., Trautner H. M. (Eds.). *The developmental social psychology of gender* (pp. 65-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fierli E. et alii (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagliari: Settenove.
- Fierli E. et alii (2020). Fammi Capire. Una ricerca tra le rappresentazioni di corpi, affettività e sessualità negli albi illustrati, per decostruire stereotipi e pregiudizi. *Education Sciences & Society*, 2, 484-507.
- Fiorucci A. (2018). *Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*. Trento: Erickson.

- Gamberi C. et alii (eds.) (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Gasparrini L. (2016). *Diventare uomini. Relazioni maschili senza oppressioni*. Cagliari: Settenove
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.
- Giannini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Gianini Belotti E. (ed.) (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.
- Gigli A. (2007). *Famiglie mutanti: pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Irigaray L. (1987). *Sexes et parentés*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Irigaray L. (1990). *Je, tu, nous. Pour une culture de la différence*. Paris: Grasset.
- ISTAT (2019a). *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le pari opportunità. In: <<https://www.istat.it/it/archivio/235994>> (ultima consultazione: 12/06/2022)
- ISTAT (2019b). *Conciliazione tra lavoro e famiglia | anno 2018*. In: <<https://www.istat.it/it/files//2019/11/Report-Conciliazione-lavoro-e-famiglia.pdf>> (ultima consultazione: 18/05/2022)
- ISTAT (2020). *La vita delle donne e degli uomini in Europa*. In: <<https://www.istat.it/donne-uomini/wide-menu.html?lang=it>> (ultima consultazione: 12/05/2022)
- Lipperini L. (2007). *Ancora dalla parte delle bambine*. Feltrinelli: Milano.
- Loiodice I. (2014). La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia. In Corsi E. (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 79-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Leonelli S. (2014). Donne docenti: genere, pedagogie e modelli educativi. In M. Cavazza, P. Govoni, T. Pironi (eds.), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente* (pp. 150-161). FrancoAngeli: Milano
- Leonelli S. (2016). Un necessario inquadramento teorico: la pedagogia di genere. In I. Biemmi, S. Leonelli. *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative* (pp. 71-110). Torino: Rosenberg & Sellier.
- MacNaughton G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. St Leonards (Australia): Allen & Unwin.
- Mantegazza R. (2008). *Per fare un uomo*. Pisa: ETS.
- Marone F. (2003). *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi del Novecento*. Milano: Unicopoli.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.
- MIUR (2015). *Linee Guida Nazionali*. Roma.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*. Roma.
- Muscialini N. (2013). *Di pari passo. Percorso educativo contro la violenza di genere*. Cagliari: Settenove.
- Perillo P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. FrancoAngeli: Milano.
- Priulla G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi. Storie, corpi, immagini e parole*. Milano: FrancoAngeli.
- ONU (2015). *L'Agenza 2030 per uno sviluppo sostenibile*. Ginevra.
- Sabatini A. (1986). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Istituto Poligrafo e Zecca dello Stato.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Somma A. L., G. Maestri (Eds.) (2020). *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini*. Pavia: Blonk.
- Tamburlini G. (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino. *Medico e Bambino*, 34, pp. 505-510.
- Spitz E.H. (2001). *Libri con le figure. Un viaggio tra parole e immagini*. Milano: Mondadori.
- Turin, A. (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi. Città di Torino*. In: <<http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm-doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf>> (ultima consultazione: 13/06/2022)
- Ulivieri S. (Ed.) (1992). *Educazione e ruolo femminile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (Ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini e associati.
- Ulivieri S. (Ed.) (2016). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Yee M. D., Brown R. J. (1994). The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology*, 33, 183-196.
- Wolf M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper.