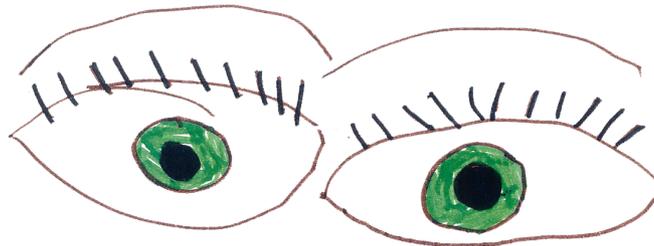


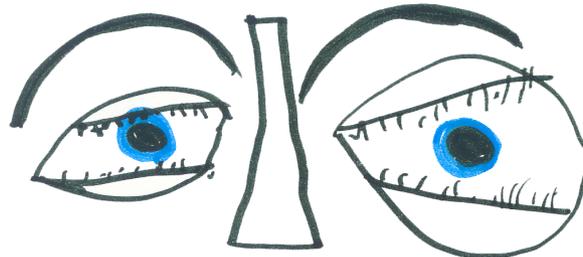
EDUCAZIONE ALLA CURA E CONTRASTO DEGLI STEREOTIPI INIZIO DI UNA SPERIMENTAZIONE

"Occhi da femmina" con le ciglia in su



Teresa: 5 anni

"Occhi da maschio" con le ciglia in giù



Timoteo: 5 anni

"...si vede dalla faccia che sono diversi...gli occhi, gli occhi sono diversi..."



Comune di Firenze
Assessorato alla Pubblica Istruzione
e Politiche Tempi e Spazi

ASSOCIAZIONE RTD
Rete Toscana Donne



Pubblicazione realizzata dall'Ufficio Tempi e Spazi all'interno del progetto

TEMPO - Territorio e Mainstreaming per le Pari Opportunità

Iniziativa Comunitaria Equal fase II - IT- G2 - TOS- 060

In collaborazione con:

Rete Toscana Donne

Servizio Scuola dell'Infanzia – Comune di Firenze

Servizio Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia – Comune di Firenze

Progetto grafico: Barbara Scartoni



COMUNE DI FIRENZE
Direzione Istruzione – Ufficio Tempi e Spazi
Via Nicolodi, 2
50137 Firenze

Telefono 055 2625846/7/ 8

Fax 055 262 5849

E-mail temps1@comune.fi.it

www.comune.fi.it

INDICE

INTRODUZIONE

Daniela Lastri, Assessora alla Pubblica Istruzione e Politiche Tempi e Spazi..... p. 2

INTERVENTI AL SEMINARIO DI APERTURA DEL PROGETTO..... p. 4

La sensibilizzazione nelle scuole all'interno del sistema complessivo di

conciliazione, Marina Piazza..... p. 4

Una proposta di lavoro sugli stereotipi, Letizia Lambertini..... p. 10

Diventare donne, diventare uomini, Stefano Ciccone..... p. 22

Pratiche e pensiero educativo di cura.L'impensato pedagogico, Barbara Mapelli..... p. 28

LA SUPERVISIONE DELLE SPERIMENTAZIONI

Letizia Lambertini..... p. 34

LE SPERIMENTAZIONI: RELAZIONI DI EDUCATRICI/INSEGNANTI DEGLI

ASILI NIDO E DELLE SCUOLE DELL'INFANZIA..... p. 38

Non parlare di me. Un'offerta educativa polisemia per contrastare gli stereotipi,

Asilo nido Erbastella..... p. 38

Dentro lo specchio, Asilo nido Palloncino..... p. 40

Quando inizia una storia, i primi mesi al Centro gioco Tartaruga Fortini,

Centro gioco Fortini..... p. 42

Il gioco dello scambio dei grembiuli, Scuola dell'Infanzia Andrea del Sarto..... p. 44

Il libro dei bambini e delle bambine, Scuola dell'Infanzia Giulio Bechi..... p. 46

Il libro gigante dei cavalieri rossi e delle carte stellari rosse, Scuola dell'Infanzia

Giulio Bechi..... p. 49

Draghi, principi e principesse: occhi di genere, Scuola dell'Infanzia Fioretta Mazzei..... p. 52

Raccontandoci, Scuola dell'Infanzia Vittorino da Feltre..... p. 58

CONCLUSIONI

Marina Piazza e Letizia Lambertini..... p. 61

INTRODUZIONE

All'interno del progetto Equal "TEMPO – Territorio e Mainstreaming per le Pari Opportunità" è stata implementata un'azione specifica finalizzata ad evidenziare quanto l'assunzione dei ruoli sociali sia condizionata da paradigmi culturali orientati dalle differenze di genere. L'azione ha voluto tematizzare questi ruoli per rendere evidente che la loro assegnazione non è affatto "naturale", bensì fondata su stereotipazioni culturali consolidate nella riproduzione dei modelli sociali.

Si tratta pertanto non di superare i ruoli di cura all'interno della famiglia e delle formazioni sociali, quanto invece di mettere in evidenza come essi possono essere svolti da soggetti diversi, indipendentemente dalla caratterizzazione di genere.

Il progetto ha voluto dimostrare, con interventi innovativi, che la centralità del tempo e la sua flessibilità sono elementi fondamentali per la partecipazione femminile al mercato del lavoro e che la conciliazione tra vita lavorativa e familiare è un bisogno sempre più sentito, a cui dare risposta in modo concreto.

Il percorso formativo **Educazione alla cura e contrasto degli stereotipi. Inizio di una sperimentazione** ha coinvolto quattro Scuole dell'infanzia, due Asili nido e un Centro gioco ed ha inteso contribuire attivamente alla promozione della parità di opportunità tra donne e uomini attraverso un'azione educativa sugli stereotipi di genere.

Obiettivo: modificare atteggiamenti e mentalità, superare gli stereotipi attraverso l'elaborazione di strumenti educativi e "azioni positive" dirette a sensibilizzare e formare operatori e genitori.

Gli stereotipi, infatti, sono alla base della conservazione della divisione sociale dei ruoli. È importante agire con interventi educativi fin dalla prima infanzia per proporre modelli culturali liberi da stereotipi a vantaggio delle realizzazioni personali e della specificità dei due sessi. La costruzione del ruolo maschile e femminile è un processo che inizia molto presto nell'infanzia e va di pari passo con la costruzione dell'identità sessuale dell'individuo. I bambini

inevitabilmente si identificano nei modelli proposti dall'ambiente che li circonda, modelli solitamente stereotipati che possono intrappolare gli individui in ruoli rigidi e difficili da mettere in discussione. L'eliminazione degli stereotipi sessisti rappresenta un motivo ricorrente, assolutamente fondamentale, una specie di filo conduttore che percorre in orizzontale tutte le politiche per combattere le disuguaglianze fra uomini e donne.

Mi auguro che i risultati di questa prima sperimentazione presentati nella pubblicazione siano di stimolo per tutti coloro che, a qualsiasi titolo, sono impegnati nell'educazione della prima infanzia e rappresentino l'inizio di un lungo percorso.

Daniela Lastri

Assessora alla Pubblica Istruzione e Politiche Tempi e Spazi



INTERVENTI AL CONVEGNO DI APERTURA DEL PROGETTO

La sensibilizzazione nelle scuole all'interno del sistema complessivo di conciliazione

Marina Piazza*

Non è un caso, se tra le misure auspiccate per favorire la conciliazione tra lavoro professionale e lavoro familiare, abbia un posto fondamentale nella strategia europea la promozione della condivisione del lavoro di cura tra uomini e donne.

Nella relazione del febbraio 2005 della Commissione delle Comunità Europee sull'uguaglianza tra donne e uomini, un paragrafo è esplicitamente dedicato a questo tema, con il titolo "Rivolgersi agli uomini per raggiungere l'uguaglianza dei sessi". Vi si afferma che "la promozione dell'uguaglianza tra le donne e gli uomini implica cambiamenti sia per gli uomini che per le donne" e che, per favorire tali cambiamenti, "gli Stati membri e le parti sociali devono lanciare azioni di sensibilizzazione per incoraggiare gli uomini a condividere le responsabilità in materia di custodia dei figli e delle altre persone dipendenti".

Dunque, l'attenzione alla presenza maschile nel lavoro di cura e alla condivisione tra uomini e donne non è un tema "culturale" *a latere*, la ciliegina che si può mettere sopra la torta per abbellirla, ma che non tocca la sostanza delle altre disposizioni in materia di conciliazione nelle aziende e nel territorio. Vorrei sostenere che è la base fondante, in un certo senso contemporaneamente il fondamento delle politiche di conciliazione e l'obiettivo strategico, perché rimanda a un diverso assetto sociale, perché mette in atto una partita che non riguarda solo le donne, ma la definizione di una nuova mappa del welfare, attenta ai bisogni e alle strategie individuali di uomini e donne, impegnati a vivere e muoversi nella società in una situazione di "stabile incertezza", dovuta alle trasformazioni delle identità individuali e alle trasformazioni epocali nell'organizzazione del lavoro.

Ma come si affronta questo tema? Come si può portare gli attori in campo a un maggiore livello di consapevolezza della complessità, ma anche della strategicità della partita, di cui è parte fondante la condivisione del lavoro di cura?

Credo si possano individuare tre aree di intervento su questo tema:

* Marina Piazza – Sociologa Istituto Gender – Milano

La prima è l'area dell'intervento legislativo.

Vorrei solo accennare all'importanza dell'accompagnamento delle leggi in vigore. La legge 53/2000 ha introdotto importanti innovazioni nel campo dei congedi parentali, in particolare favorevoli ai padri, tuttavia in questi ultimi cinque anni, ben pochi sono stati i padri ad usufruirne, neppure nel pubblico impiego, dove pure c'è una clausola migliorativa (pagamento al 100% per il primo mese).

A che cosa è dovuta questa latitanza? Certamente all'importo troppo basso dell'assegno di congedo, ma anche agli stereotipi ancora molto forti sulla figura del "padre responsabile" e quindi stigmatizzato nelle organizzazioni come inaffidabile, "traditore" del proprio genere, sottoposto a riprovazione aziendale e a lazzi e frizzi dei colleghi. Ma mancano anche campagne informative allargate e circostanziate sulle possibilità che offre la legge. Si potrebbe intervenire anche in altri modi, ad esempio, con una nuova legge sul congedo di paternità, su un congedo cioè riservato ai padri nel periodo attorno alla nascita del figlio/a. Questo istituto è in atto in quasi tutti i paesi europei. Per fare un esempio, dal 2002, quando in Francia il congedo di paternità è stato aumentato da 3 a 14 giorni a stipendio quasi intero, è stato usufruito dal 73% dei padri sotto i 35 anni.

La seconda area è l'area della sensibilizzazione, soprattutto tra i giovani, soprattutto nelle scuole, a cominciare dalle scuole dell'infanzia.

E' in questa seconda area che si inserisce il progetto di Firenze di sperimentazione nei nidi e nelle scuole dell'infanzia.

Vi sono state molte esperienze in diversi Paesi europei, basate su metodologie differenziate ma con obiettivi condivisi: dare visibilità al lavoro di cura e farne risaltare l'asimmetria. E' un percorso lungo, ancora molto poco frequentato, ma è un investimento strategico.

Nelle indagini su valori e atteggiamenti condotte in Europa vi è una domanda standard: pensa che un bambino piccolo soffra se la mamma lavora?

L'80% delle donne italiane risponde affermativamente, una percentuale tra le più alte in Europa. La domanda è parzialmente tendenziosa, perchè pone la questione del benessere dei bambini in età prescolare esclusivamente in relazione al tempo/presenza della madre. Una domanda del genere riferita a un uomo appare inconcepibile: questa è una faccenda che riguarda il rapporto madre-bambino. L'aver figli accentua innanzitutto il ruolo di "breadwinner" del padre, simmetricamente a quanto avviene per le madri in direzione del ruolo di "caregiver".

In Italia appena l'11% dei padri si occupa in modo sostanziale dei figli in età prescolare, contro il 57% dei danesi, il 31% dei finlandesi, il 16% dei francesi, ecc.

Bisogna al contrario sottolineare, con Chiara Saraceno, che il fatto che entrambi i genitori siano coinvolti, sia pure in modo asimmetrico, nella cura e relazioni quotidiane dei e con i figli diversifica le relazioni significative e di intimità in cui un bambino cresce, articolandone il registro emotivo e cognitivo.

Non è quindi solo un problema di arginare la disuguaglianza di genere, di diminuire la fatica e lo stress delle donne/madri, di liberare energie sociali, è anche un problema di fornire un accesso a riserve emotive e cognitive più ricche alle giovani generazioni.

L'innovazione è stata centrata, nei Paesi membri che hanno adottato campagne di sensibilizzazione nelle scuole, sullo spostare l'asse da generici corsi sulle pari opportunità, a animazioni concrete sugli stereotipi di genere, sull'essenza e sul valore del lavoro di cura e sulla necessità che tutti vi siano coinvolti, uomini e donne, adulti e ragazzi/e. Infatti, qualsiasi vero percorso formativo deve innanzitutto analizzare i pre-giudizi, il retro-pensiero che ciascuno di noi ha rispetto a un determinato argomento. Anche nelle classi, sia con i piccoli che con i più grandi, questa analisi è necessaria, soprattutto se parliamo di identità di genere perché può succedere, altrimenti, che la reazione dei ragazzi e delle ragazze sia improntata al "politicamente corretto", a ciò che l'insegnante vuole ascoltare, ma non risponda affatto a percezioni, giudizi e sentimenti reali e molto profondi.

Bisogna lasciare spazio all'espressione di sé, anche negativa, anche piena di pregiudizi, anche appesantita da stereotipi. Solo a partire da qui, la formazione può avere un senso. Nella formazione – in qualsiasi formazione – ciò che resta davvero è ciò che è legato ad una emozione, un'emozione conoscitiva, affettiva, altrimenti viene cancellato.

Nelle raccomandazioni politiche dei progetti europei "Equal" si mette l'accento molto fortemente sulla necessità che la questione della condivisione diventi parte integrante di materie diverse come educazione civica, storia, scienza. Inoltre questa tematica specifica dovrebbe essere affrontata anche nella formazione degli insegnanti e nella formazione permanente ed essere al centro di discussioni e dibattiti anche con i genitori nelle scuole, nei nidi, nei centri di comunità, ecc.

Nelle esperienze condotte in vari Paesi membri, questo è stato il filo conduttore, che si è declinato poi in modalità diverse, secondo lo specifico contesto culturale.

Possiamo fare qualche esempio:

In Francia, la Scuola dei genitori (Ecole des parents) ha organizzato laboratori nei quali i genitori scoprono insieme soluzioni pratiche per la condivisione del lavoro familiare.

Nel corso del tempo questi incontri sono stati frequentati da molti padri, che apprendono anche "copiando" comportamenti più avanzati da altri maschi.

In altre città francesi, i "caffè dei genitori" hanno favorito un "approccio discorsivo" sulle competenze necessarie per i lavori familiari, scoprendo anche inedite trasversalità di genere e iniziando a intraprendere attività pratiche che comportavano cambiamenti di ruolo.

In Spagna, un partenariato Equal ha messo a punto e testato dei corsi innovativi per scuole primarie e secondarie. Questi programmi hanno preso avvio dai processi del lavoro familiare, come la cucina o la stiratura per spiegare certi fenomeni chimici e fisici. Il modello ha avuto successo: i giovani, in particolare i maschi, hanno cominciato a rendersi conto del valore del lavoro gratuito fatto dalle donne e ad accettare qualche responsabilità in più nel lavoro domestico. Il programma è stato seguito con attenzione dai media e suscitato dibattiti tra genitori e insegnanti.

Nei Paesi Bassi, una sperimentazione formativa ha individuato – in seguito ad una ricerca ad hoc – un gruppo di giovani ingegneri che svolgono la loro attività lavorativa in combinazione con la cura dei figli e li ha formati come “ambasciatori” di un nuovo modello gratificante di ruolo maschile. Hanno tenuto conferenze in diversi istituti di istruzione secondaria e terziaria. I materiali didattici e gli strumenti, incluso un modulo di formazione nel quadro di programmi di istruzione tecnica presso le università, sono richiesti da un numero crescente di istituti superiori.

In Italia, vi sono state in questi ultimi cinque anni esperienze condotte in molte città e con progetti diversi. Generalmente una pratica sperimentata a livello sia centrale che territoriale ha visto corsi di formazione per insegnanti sulla identità e sulla differenza di genere e sul concetto di cura.

Progetti più specifici sulla condivisione, con l’obiettivo di contrastare stereotipi e modalità tradizionali sono stati condotti a livello territoriale.

Qualche esempio:

a Bolzano, il progetto “Campagna di sensibilizzazione sulla condivisione del lavoro di cura familiare tra uomini e donne” ha avuto inizio nel settembre 2000 e termine nel dicembre 2001. La sperimentazione si è mossa su due piani:

- ❖ un’analisi del contesto culturale – attraverso interviste a testimoni privilegiati e l’analisi dei due maggiori quotidiani in Alto Adige (in lingua italiana e tedesca), per mettere a fuoco il tipo di cultura prevalente sulla divisione sessuale dei ruoli;
- ❖ la presenza concordata nelle scuole per un progetto educativo ad ampio respiro (riunioni di gruppo dell’equipe di ricerca, focus groups in classe con gli/le allieve, riunioni con gli insegnanti). Sono state coinvolti/e gli/le allievi/e e gli/le insegnanti di otto scuole superiori della provincia di Bolzano. Il lavoro nelle classi è consistito in due incontri di tre ore ciascuno, condotti da animatori/animatrici esperti, non direttamente dagli insegnanti. Le tematiche sulle quali si sono snodati gli incontri sono state: il femminile e il maschile (il senso comune e la percezione individuale), la cura di sé, la cura degli altri, i lavori di cura.

Ad Arezzo, all’interno del Progetto per la conoscenza, la diffusione, l’applicazione della legge 53/2000 promosso dalla Provincia, è stata condotta una campagna di sensibilizzazione sul lavoro di cura, condotta nel 2004-2005 in via sperimentale in alcune scuole. La campagna è consistita :

- in una fase di formazione dei docenti delle scuole interessate;
- nel lavoro con i bambini/e delle scuole dell’infanzia, condotto in prima persona dalle educatrici delle sezioni coinvolte sotto la supervisione di una animatrice esperta;
- nel lavoro con le studentesse e gli studenti delle scuole superiori coinvolte (licei e istituti tecnici), condotto da una coppia (maschio e femmina) di animatori esterni.

La campagna nelle scuole ha poi trovato visibilità nei “prodotti” degli/lle allievi/e, esposti in una mostra aperta alla cittadinanza e in un convegno finale.

I materiali sono stati raccolti in una pubblicazione “*Chi lavora a casa tua?*” distribuita nelle scuole a cura del Centro Pari Opportunità della Provincia di Arezzo.

La terza area è l’area delle campagne mediatiche sul tema della condivisione.

In questi ultimi dieci anni, molte campagne di questo tipo sono state promosse nei Paesi europei, attraverso la stampa, la televisione, la radio, l’affissione di manifesti nelle città, ecc, mentre in Italia questo tipo di comunicazione è stato singolarmente trascurato.

Sono campagne che si rivolgono a target giovani, ancora “influenzabili” e meno sottoposti al peso della tradizionale divisione di genere. Rivolte quindi ai giovani uomini perché possano percepire non solo la fatica, ma anche la ricchezza e la nutritività del lavoro di cura. Il messaggio è di rendere “attractive” la cura e che condividere il lavoro di cura – in particolare per quanto riguarda la cura dei figli – non toglie, anzi aggiunge qualcosa alla qualità della propria vita. Ma rivolte anche alle giovani donne perché smascherino le implicazioni sottese all’autoattribuzione del lavoro di cura e per spingerle ad abbandonare un atteggiamento “possessivo”, da *gate keeping*.

Quindi, obiettivo complessivo delle campagne è di promuovere, in primo luogo, una maggiore visibilità e condivisione del lavoro di cura da parte maschile, e in secondo luogo di attenuare le eventuali resistenze da parte femminile a rinunciare al controllo esclusivo sulle attività di cura.

Sono dunque tre i “pilastri” su cui si regge un progetto di condivisione del lavoro di cura. Sono tutti essenziali e devono procedere con una coerenza interna, ma forse il più strategico è proprio il progetto rivolto alle scuole perché basato sulla speranza della crescita di una generazione di donne e di uomini legati da un nuovo e più equilibrato “patto di genere”.

Non è l’auspicio di una nuova, mielosa e impossibile armonia, contraddizioni e conflitto continueranno ad esistere perché essere da più parti comporta scelte difficili e patteggiamenti tra sé e sé e tra sé e gli altri. Ma perché non sperare che questi bambini e queste bambine diventino uomini e donne che condividano le difficoltà, ma anche la ricchezza di una vita “ambivalente”, in cui il governo della complessità sarà la nuova competenza richiesta?

Una proposta di lavoro sugli stereotipi

Letizia Lambertini*

Potremmo definire lo stereotipo come una veste tanto rigida da impedirci di accedere al corpo della realtà che è sempre complesso e pieno di intersezioni, di sfumature, di paradossi. La stereotipizzazione è una difesa contro i rischi della complessità. Non è vero che la realtà è bianco-nera ma questa rappresentazione risponde a criteri di occultamento utili alla sua organizzazione, ad una sua “funzionalità”.

“Perché regni l’assopimento occorre evitare tutto ciò che costituisce una differenza. “

Viviane Forrester, *La violenza della calma*, 1981¹

Difesa in questo caso va intesa come presupposto stesso della cultura dominante, di quello che alcune femministe hanno chiamato fallogocentrismo, cioè predominio dell’ordine simbolico maschile che difende se stesso e la presunzione di conoscenza di ciò che è altro da sé.

“L’uomo, come sessuato maschile, porta infatti in sé la finitezza, e tuttavia, con una straordinaria parabola logica, esso, attraverso una dinamica ascendente, assolutizza tale finitezza facendola assurgere ad universalità, di modo che tale universalità, attraverso una dinamica discendente, possa anche comprendere (specificarsi) sia quel maschile finito che l’ha generata sia l’altro sesso, [...] assente dal processo logico e tuttavia da esso raccolto, inglobato, assimilato. [...] Dicendosi e pensandosi l’uomo parla il suo linguaggio e pensa il suo pensiero [...]: essi sono così il linguaggio e il pensiero semplicemente. [...] Ne consegue per la donna che essa non può riconoscersi nel pensiero e nel linguaggio di un soggetto universale che non la contiene, anzi la esclude, senza rispondere di tale esclusione.

Adriana Cavarero, *Per una teoria della differenza sessuale*, 1987²

¹* Letizia Lambertini – Formatrice esperta di differenza e relazioni di genere
Forrester V., *La violenza della calma*, Spirali, Milano 1981

² Cavarero A., *Per una teoria della differenza sessuale*, in Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 1987

Gli stereotipi di genere sono una rappresentazione delle differenze sessuali che si riferisce ad un sistema di controllo molto potente e pervasivo.

FEMMINILE
tranquillità
introspezione
meditazione
custodire
nominare
parola
paura
dentro
silenzio
intimità

MASCHILE
irruenza
estroversione
azione
difendere
indicare
corpo
coraggio
fuori
rumore
diffidenza

Insegnanti di scuola dell'infanzia, 2006

Sono qualcosa che, a partire da particolari caratteri, tende a costruire la genericità dell'unico discorso validato. Il discorso dicotomico della negazione di se stesse, di se stessi (e delle altre, degli altri) e dell'affermazione dell'astratta regola che presume e pretende di sostituirci. Il corpo dell'evidenza è tolto di mezzo e in suo luogo rimane solo l'abito cucito per nascondere.

E quando cominciamo ad interrogarci sul lavoro da fare ci ritroviamo spesso di fronte ai mondi separati della comunicazione impossibile e dell'obbligo drammatico di bastare a se stesse, a se stessi.

“Fare i conti con la differenza senza creare un'opposizione è forse il problema centrale del femminismo [...]. La differenza produce una grande ansia. La polarizzazione, che è la rappresentazione teatrale della differenza, addomestica quell'ansia imbrigliandola.”

Jane Gallop, *Feminism and Psychoanalysis*, 1982³

Nel lavoro con grandi gruppi accade spesso di osservare, soprattutto nelle fasi iniziali, modalità dell'espressione ricorsive, piatte, e impermeabili a qualsiasi interlocuzione critica. Lo

³ Gallop J., *Feminism and Psychoanalysis*, MacMillan, London 1982

scontato, il luogo comune, la ripetizione con funzione di reciproco rinforzo sembrano essere l'unica possibilità di comunicazione con chi non è parte del gruppo.

Se decidiamo di dare innanzitutto la parola a coloro con cui intendiamo lavorare, può accadere che l'impatto sia per noi talmente stridente, addirittura innervosente, da indurci a dichiarare la nostra posizione e a sciorinare una serie di obiezioni, di controinformazioni, che tuttavia rischiano il più delle volte di ottenere un effetto contrario a quello immaginato.

Spesso questo avviene quando i nostri convincimenti sono prevalenti e prevaricanti rispetto alla nostra esperienza.

- *Noi vogliamo essere belle...*
- *Sempre belle...*
- *Siamo femmine perché siamo belle...*
- *Belle con i fiocchi in testa e i vestiti tutti rosa.*
- *Come la bella addormentata nel bosco.*
- *Vogliamo essere tutte delle principesse.*
- *E i maschi ci difendono.*
- *Dai draghi!*
- ***Ma anche voi sapete difendervi!***
- *Nooo!*
- ***Sono sicura che anche voi sapete combattere i draghi.***
- *I draghi a noi ci fanno paura e ai maschi no.*
- ***Non ci credo che ai maschi non fanno paura... Bimbi chi di voi ha paura dei draghi?***
- *Nessuno. Perché noi siamo più forti.*
- ***Le bambine sono forti come i bambini perché...***
- *Non è vero. I maschi sono più forti di noi.*

Conversazioni con l'insegnante in una sezione di 5 anni, 2001

- *Io gioco sempre a Dragon Ball e vinco tutti.*
- *Anch'io vinco tutti.*
- *Se sono io che vinco tutti tu non mi vinci a me.*
- *Ma io ti avevo già vinto l'altra volta.*
- *Sì ma poi io sono diventato più forte e adesso vinco tutti...*
- ***Non sarebbe meglio fare un gioco meno violento?***
- *Noi siamo Dragon Ball!*
- *Siamo i più forti!*
- *Io sono forte come Dragon Ball.*
- ***E le bambine cosa dicono di Dragon Ball?***
- *A noi piace vedere i maschi giocare a Dragon Ball...*
- ***Non vi piace fare qualcos'altro?***

-
- *No ci piace solo guardarli.*
 - ***Guardarli senza neanche giocare***
 - *Dragon Ball è un gioco da maschi perché è violento.*

Conversazioni con l'insegnante in una sezione di 5 anni, 2005

Quali strumenti dunque per scoprire la complessità? Per restituirla alla dignità di esperienza, di tutte e di tutti, e liberarci dai convincimenti con i quali tentiamo di negarla o, peggio ancora, di esaltarla, quasi avesse bisogno delle nostre didascalie per manifestarsi?

Quello che da dodici anni vado conducendo insieme al gruppo di ricerca *Alla scoperta della differenza* è fondamentalmente un lavoro di osservazione e di documentazione.

Un lavoro avviato a partire dall'intuizione che la posizione dell'osservare e del documentare ci avrebbe a poco a poco educato a percepire e ad interrogare qualcosa di assolutamente presente e concreto, ma a tal punto soggiogato e zittito da mostrarsi solo "per errore" o nell'intimità di discorsi "privati".

È stata una scelta determinata dalla sperimentazione, da parte di alcune e alcuni di noi che sono stati i promotori di questo progetto di ricerca, di vicende umane molto drammatiche, di difficile comprensione e spesso giudicate sbrigativamente "negative" dalle più comuni rappresentazioni.

Ma è stata anche una scelta strategica dettata dalla consapevolezza del potere del sistema cosiddetto fallologocentrico e dell'impossibilità di contrastarlo se non attraverso la stessa voce che esso presumeva di aver corrotto e soggiogato. La nostra voce.

"Perché quando uno decide di fare una cosa gli nasce una forza... Tutti hanno inizio una volta, tutti devono nascere... Cioè tutti iniziano da nato. Se uno non nasce non vive. La forza che uno ha dentro deve nascere da un punto altrimenti non crescerà mai."

Marta, 9 anni, *Conversazioni* 1997

"Pensare "a partire da sé" è il primo connotato originale del pensiero di donna, generato dal femminismo. In tutta evidenza la soggettività è in primo piano nella presa di distanza dal pensiero oggettivo [...] pensare a partire da sé si è posto tra le donne innanzitutto quale esigenza semplice, ma essenziale di prendere la parola tra donne in nome e ragione di una competenza e autorevolezza che vengono dalla propria vita."

Maria Luisa Boccia, *La differenza politica*, 2002⁴

⁴ Boccia M.L., *La differenza politica*, Il Saggiatore, Milano 2002

Lo stereotipo, nel lavoro all'interno del grande gruppo, ha una iniziale funzione protettiva. Si tratta dell'utilizzo convenzionale di un'espressione che permette di riconoscersi. Per molti e molte costituisce il punto di partenza reale senza l'affermazione del quale il tragitto che porta alla sua elaborazione non ha motivo di cominciare.

Lasciare allo stereotipo il tempo di esprimersi, senza contrastarlo immediatamente, significa essere disposti a riconoscere la persona così come sceglie o è costretta a presentarsi e accettare di cominciare il lavoro da quell'innegabile dato di fatto.

Significa ancora, nella posizione di educatrici ed educatori, contribuire a disseppellire l'esperienza anziché ancorarci ai convincimenti e lasciare che siano i vitali contrasti che ci propone a liberarci dalla prigione dello stereotipo.

- *I maschi difendono le femmine.*

- ***E come fanno a difenderle?***

- *Con la guerra.*

- *I maschi le salvano.*

- ***Perché le femmine da sole non si sanno salvare?***

- *Perché loro non hanno i muscoli e i maschi le difendono da...*

- *Chi vince... si prende una donna, invece se vince il cattivo il buono va via e si prende la sposa ma se la sposa vuole il cattivo, la sposa si prende l'altro e se, la sposa, vince il buono non vuole il buono prende il cattivo.*

Bambini, 5 anni, 1996

"Si potrebbe definire la posizione femminista come dis-identificazione delle donne dall'ideale di donna fabbricato dal fallologocentrismo come categoria astratta del femminile."

Rosi Braidotti, *Il paradosso del soggetto femminile e femminista*, 1991⁵

Dal punto di vista metodologico, l'obiettivo prioritario di un progetto educativo è quello di porre l'attenzione sui processi di costruzione del sistema-identità e di capire quali connessioni legano sovrastrutture e personalità. Non si tratta cioè di sostituire stereotipi con contostereotipi o di destrutturare gli stereotipi a partire dai nostri convincimenti culturali o sociali, quanto piuttosto di sostenere percorsi di costruzione di identità consapevoli e di

⁵ Braidotti R., *Il paradosso del soggetto "femminile e femminista". Prospettive tratte dai recenti dibattiti sulle gender theories*, in Il filo di Arianna (a cura di), *La Differenza non sia un fiore di serra*, Angeli, Milano 1991

progetti esistenziali sostenibili. Ancora, non si tratta di portare le persone dove pensiamo sia giusto andare ma di accompagnarle là dove possono e vogliono andare. Questa posizione porta alla scoperta di tragitti molto più ardui di quelli che avevamo immaginato e per loro tramite a impensate, forse impensabili, evidenze.

“Se il femminismo e il poststrutturalismo – ognuno nel suo modo specifico – ci hanno insegnato qualcosa è proprio la necessità di riconoscere la complessità; ossia la presenza simultanea eppure discontinua di aspetti potenzialmente contraddittori di tragitti diversi di soggettività, [...] punto fondamentale per resistere alla fede nella onnipotenza di un luogo di potere; non siamo mai pienamente contenuti/e da nessuna delle matrici di potere, tranne in condizioni di totalitarismo che è la negazione definitiva della complessità.”

Rosi Braidotti, *Femminismo, anche con altro nome...*, 2000⁶

“Se ce la metti tutta per guardare le cose che non hai capito... Per esempio io voglio sapere che cos'è questa cosa e non lo so... Lo voglio capire... Voglio capirlo ma... Voglio e non voglio... Voglio capirlo ma non lo faccio... quando mi verrà chiesto che cos'è questa cosa che io volevo capire non saprò dare una risposta... Io non la so questa cosa... oppure, la so ma non so spiegarla. Io vedo un'immagine, ma quando uno vede un'immagine non la riesce a spiegare, dovrebbero spiegarla i tuoi occhi che la vedono.”

Marta, 9 anni, *Conversazioni* 1997

L'osservazione e la documentazione sono stati gli strumenti della nostra formazione e una guida alla nostra azione.

Per anni abbiamo appuntato, registrato, riascoltato, sbobinato dialoghi, racconti, descrizioni, confidenze, esternazioni, riflessioni. Quelle di altre, di altri e le nostre. Molte di queste sono state trascritte, lette e rilette e ogni volta affiancate ad altri dialoghi, racconti, descrizioni, confidenze, esternazioni, riflessioni. Una pagina a fianco di un'altra pagina e poi di un'altra e di un'altra. Un esercizio di attenzione all'espressione. Quella di altre, di altri e la nostra.

E all'esperienza, alle sue contraddizioni, alla difficoltà di tradurla in parole, di affidarla all'incomprensione del mondo.

– Cinque figli ho fatto... se ti dicessi che mi è piaciuto... bè... proprio neanche un po'...

⁶ Braidotti R. e Butler J., *Femminismo, anche con altro nome...*, in Bellagamba A., Di Cori P. e Pustianaz M. (a cura di), *Generi di traverso*, Mercurio, Vercelli 2000

-
- *Nostro figlio lo abbiamo desiderato tanto e alla fine è venuto proprio come lo volevamo.*
 - *Adesso poi... proprio come lo volevate, vediamo poi quando diventa grande...*
 - *Certe cose si vedono subito. È un bambino molto coraggioso. Come suo nonno, mio padre.*
 - *Meglio diversi che troppo uguali i figli...*
 - *Si prende poi quel che viene eh... ma se sono come ci piacerebbe gli vogliamo più bene.*

Mamme, nidi e scuole dell'infanzia, 2002

- *Gli uomini non sanno neanche cosa vuol dire fare un figlio...*
- *Fare e crescere... gli importa soltanto di dire questo qua è mio figlio quando fa qualcosa di buono.*
- *E se non lo fa è sempre perché ha avuto una madre così e così.*
- *Gli manca l'amore delle viscere...*
- *Perché non l'hanno tenuto nove mesi nella pancia.*

Mamme, scuole primarie, 2005

- *A noi piace avere un bimbo nella pancia.*
- *A me piacerebbe avere un bimbo nella pancia.*
- *Anche a me perché lo vorrei tenere tutto per me...*
- *... Anch'io e dargli il nome, il nome Giovanni.*
- *A me piace molto averlo...*
- *Però farà un po' male alla pancia...*

Bambini, 5 anni, 1996

“Per la conferma della mia identità io dipendo interamente dagli altri; ed è la grande grazia della compagnia che fa del solitario un “tutto intero” salvandolo dal dialogo della riflessione in cui si rimane sempre equivoci, e ridandogli l'identità che gli consente di parlare con l'unica voce di una persona non scambiabile.”

Hanna Arendt, *Le origini del totalitarismo*, 1951⁷

Un lavoro di affinamento delle nostre posizioni attraverso la ricerca dei modi e dei tempi più utili ad esplicitarle. Un lavoro di distinzione tra intenti personali e propositi di gruppo, tra

⁷ Arendt H., *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, Milano 1997

sospensione del giudizio e importanza della valutazione, tra urgenza della risposta e necessità della domanda, della richiesta di chiarimento.

“Sbarazzarci della “donna” buttarla via come una vecchia pelle, per ascendere a una posizione di soggetto terzo appare come un tentativo volontaristico di strappare le donne dal paradosso cruciale della propria identità. [...] per le femministe il paradosso dell’identità femminile è di doverla rivendicare e, nello stesso tempo, decostruire. Un simile paradosso è quindi il luogo di un poderoso complesso di contraddizioni storiche, che devono essere esaminate a fondo e collettivamente prima di essere superate. Non sarà grazie a un volitivo auto-nominarsi che troveremo la via d’uscita dalla prigione-casa del linguaggio fallocentrico.”

Rosi Braidotti, *Femminismo, anche con altro nome...*, 2000⁸

- ***I maschi hanno un pisello e le femmine una pisella...***
- *Il pisello e la pisella sono segni della diversità e così nella scuola siamo partiti da quello per capire cosa vuol dire essere diversi o simili...*
- ***E cosa vuol dire buono o cattivo? Perché per la gente buono e cattivo sono due cose diverse ma non è così.***

Marta, 9 anni, *Conversazioni*, 1997

E costruzione di strategie di difesa, e di offesa, nei confronti del sistema della semplificazione. Accondiscendenza apparente e vigilanza, nota di ogni vacillamento, attenzione continua al manifestarsi di strappi, di passaggi verso la complessità celata.

Lo stereotipo è assunto come espressione significativa, non è snobbato, non viene sostituito forzatamente da controstereotipi, chi lo esprime non è ripreso o “corretto” in nessun modo ma piuttosto invitato a ribadirlo e a confermare via via la convinzione di ciò che dice.

- ***E i maschi?***
- *I maschi sono cattivi.*
- ***Ah, sono cattivi?***
- *Un pochino.*
- ***Cioè spiegatemi.***
- *Eh, fanno un po’ gli sciocchini.*
- *Fanno i dispetti, danno i calci.*
- *I pugni.*
- *Le sberle, gli schiaffi.*

⁸ Braidotti R. e Butler J., *Femminismo, anche con altro nome...*, in Bellagamba A., Di Cori P. e Pustianaz M. (a cura di), *Generi di traverso*, Mercurio, Vercelli 2000

- ***E voi no?***

- *No, noi non gli facciamo niente, ma dopo glieli ridiamo indietro.
Perché loro ci hanno fatto male a noi.*

Bambine, 5 anni, 1996

Fino al comparire dello strappo del dubbio. Il passaggio nel quale può infilarsi una domanda di senso e l'invito a ripensarsi e a ripensare.

- *Io ho sempre saputo fin da piccola che le femmine
maturano prima, che capiscono di più,
che sanno com'è la vita e il mondo.*

- *Perché i maschi quando vogliono una cosa insistono sempre.*

- *... Noi femmine invece non ci arrabbiamo mai...*

- *... Le femmine esprimono solo dolcezza...*

- ***Le femmine però non mi sembra che siano solo dolci...***

- *Certe volte quando sono al limite devono sfogarsi
e diventano aggressive.*

- ***Siete sicure che solo quando sono al limite?***

- *Però anche quando siamo a metà.*

- ***Chi è stanca di essere dolce?***

- *Io, vorrei essere amara, cattiva...*

- *Quando mi arrabbio sento una cosa dentro di me,
tipo un diavolo che ti dice:*

Dai sfogati, dai un calcio a quell'altro...

Lo sento nel cuore e nella mente.

Bambine, 9 anni, 1998

E un incoraggiamento a costruire reciprocità fiduciose nella possibilità di amare la complessità che siamo e di sostenere il cambiamento che ci chiede di compiere.

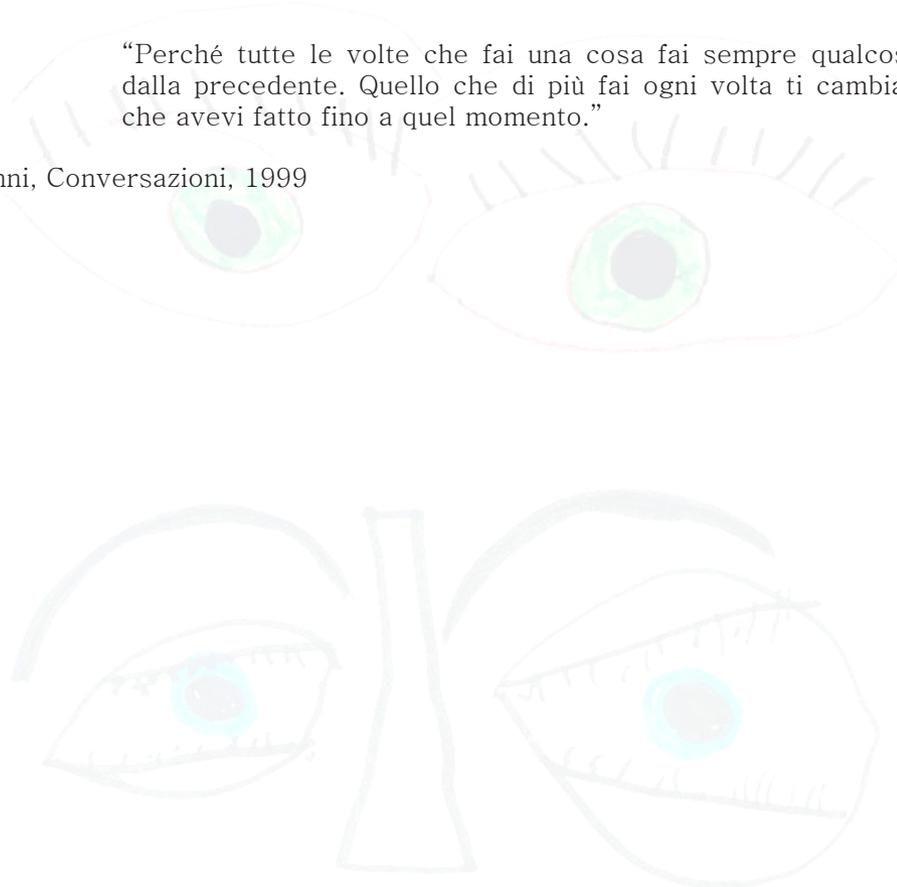
“Sebbene nessuno sappia chi riveli quando si esprime con gesti e parole, egli deve tuttavia correre il rischio della rivelazione [...]. Data questa sua inerente caratteristica di rivelare l'agente mentre agisce, l'azione ha bisogno per il suo completo manifestarsi della luce splendente che un tempo era chiamata gloria e che è possibile solo nella sfera pubblica.”

Hanna Arendt, *Vita activa*, 1958⁹

⁹ Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1998

“Perché tutte le volte che fai una cosa fai sempre qualcosa di diverso dalla precedente. Quello che di più fai ogni volta ti cambia tutto quello che avevi fatto fino a quel momento.”

Marta 11 anni, Conversazioni, 1999



Diventare donne, diventare uomini

Stefano Ciccone*

Il mio intervento nasce dall'esperienza di riflessione critica sul maschile sviluppata dall'associazione maschile plurale e dai gruppi "uomini" nati negli ultimi anni in diverse città italiane.

Il tema del "diventare uomini e diventare donne", la definizione dei processi di costruzione dell'identità di genere è certamente un nodo centrale per la riflessione sul maschile che come uomini abbiamo tentato di avviare. I processi sociali di costruzione dell'identità sessuata assumono infatti una peculiare valenza per il maschile dato il rapporto tra il corpo e la costruzione della soggettività. Una soggettività costruita sulla nozione di corpo come "strumento", ma anche come corpo rimovibile per il suo libero dispiegamento.

Diventare uomini, essere uomini non è un dato scontato. Non basta nascere con un corpo maschile. Anzi. La storia del maschile ci appare proprio segnata da un'incertezza a cui gli uomini hanno tentato di rispondere con la costruzione di istituzioni sociali e linguistiche; da un vuoto che gli uomini hanno tentato di riempire con il potere.

Questa "costruzione sociale e storica della mascolinità", spesso schiacciata sul canone riduttivo della virilità, trova nelle relazioni tra diverse generazioni di uomini e tra pari, il luogo della sua realizzazione e della sua continua verifica.

Nella nostra esperienza, però, la relazione tra generazioni diverse di uomini nella definizione dell'identità dei singoli si è incrinata. Non solo sono scomparsi molti dei luoghi di questa comunicazione, ma anche molti saperi e funzioni su cui essa acquisiva senso e dimostrava una propria vitalità.

La scuola e i luoghi della formazione sono dunque al centro di questa tensione da un lato come luoghi di costruzione e riproposizione di saperi e dall'altro come luogo di relazioni tra generazioni differenti di donne e di uomini.

La scuola è il luogo in cui si infrangono le genealogie maschili perché la scuola è il luogo in cui la costruzione dei saperi rende obsoleti i saperi maschili tradizionali e trasmessi di padre in figlio tra uomini e costruisce la possibilità di acquisire saperi sul mondo in forme che non sono legate alla genealogia tra uomini. La crisi maschile è, in questo, parte della modernità, della scolarizzazione di massa, della nuova mobilità sociale che hanno messo definitivamente in discussione la genealogia maschile basata sulla trasmissione di saperi e sull'accesso a ruoli sociali.

L'ordine che ha fornito identità alle precedenti generazioni di uomini si è forse incrinato e comunque non è più capace di fornire senso alle nostre vite, non è più capace di offrire una prospettiva per la costruzione di una vita che risponda ai nostri desideri.

* Stefano Ciccone – Associazione "Maschileplurale" – Roma

Eppure, al tempo stesso esercita ancora una grandissima capacità attrattiva e carica seduttiva sugli uomini, e si ripresenta come rifugio e fonte di sicurezza a fronte della crisi di stati nazionali, prospettive politiche di emancipazione dal colonialismo, capacità espansiva e progressiva del mercato.

La scuola è però anche il luogo in cui giovani uomini sperimentano una ricerca di identità nel rapporto con il gruppo dei pari, un'identità che non è mai certa, che si rincorre per approssimazione in una tensione tra crescita individuale e modelli di virilità a cui accedere. Il rapporto col gruppo dei pari come occasione di verifica e "costruzione" di una propria identità sessuale credo sia una chiave di lettura importante per molti comportamenti dei "giovani maschi".

A scuola i maschi "*vanno meno bene*" quasi che assumessero la necessità di esplicitare il conflitto storico del proprio genere con la rottura operata dalla trasmissione istituzionale di saperi formalizzati rispetto al "saperci fare" quasi snobbando quel luogo e quella comunicazione. In esperienze svolte nelle scuole questo aspetto è emerso più volte come occasione di tensione tra ragazze e ragazzi sia nella valutazione di cosa sia "importante", sia nell'emersione di tensioni rispetto al rendimento scolastico. Nella cura di sé e degli altri, e quindi nelle attività gratificanti o vissute come occasione di autorealizzazione, i maschi tendono ad enfatizzare luoghi esterni all'istituzione scuola (sport, amici, strada etc) marcando una distanza rispetto all'impegno delle ragazze nello studio (e nell'aiuto reciproco nello studio) e valutando in modo diverso da queste l'utilità di questa dimensione per la propria crescita e successo sociale. Nell'ascolto dei ragazzi e delle ragazze ritorna inoltre, nonostante le tante trasformazioni nei costumi e nei linguaggi, il permanere di una diversa qualità delle relazioni tra maschi e tra femmine: "cosa avranno da dirsi le amiche in quel loro parlare fitto fitto?". Quelle tra maschi appaiono ancora relazioni segnate dalla necessità di una mediazione, qualcosa da fare insieme come lo sport o la politica.

Anche quando ci poniamo il problema di come riportare nel fare scuola una riflessione che tenga conto della sessuazione dei soggetti e dell'identità sessuata e di come le identità si costruiscano a partire dalla differenza tra corpi, l'assunzione di un punto di vista maschile chiede una riflessione specifica che può contribuire a ridefinire approcci oggi diffusi nella scuola su questi temi.

Abbiamo vissuto spesso nella scuola l'idea che parlare di questi temi volesse dire parlare di cose *di donne* o che significasse fare un'operazione di riparazione rispetto alla rimozione delle donne nella storia e nei saperi ricostruendo genealogie femminili da valorizzare e da rileggere con chiavi di lettura differenti, dando valore a storie di donne rimosse dalla storia.

E' evidente che non è possibile per gli uomini riproporre semplicemente un'operazione simile, perché la Storia è la storia in cui gli uomini sono già presenti, i saperi sono segnati dal riferimento a modelli maschili assunti come norma neutra. Non si tratta dunque di riscoprire saperi, storie e domande di soggetti negati o discriminati ma di far emergere ciò che dell'esperienza maschile il suo farsi riferimento neutro dell'umanità ha negato e occultato.

L'irrompere della differenza sessuale nel sapere non può, dunque, essere neutralizzata e ridotta a semplice "ampliamento tematico", ma deve essere assunta nella sua portata dirompente e rappresentare una "rottura" epistemologica.

Ma è possibile sperare di recuperare nel rapporto formativo istituzionale, una comunicazione per molti versi difficoltosa tra generazioni?

Negli interventi di insegnanti uomini e donne emerge spesso con forza quanto la scuola sia prima ancora che luogo di trasmissione di sapere, luogo di socializzazione, di incontro tra generazioni, di relazione tra storie, linguaggi, corpi.

Non si tratta dunque di capire come "trasmettere" lo sguardo critico prodotto dal femminismo a scuola, ma come far vivere la differenza di genere e liberare relazioni e soggettività anche nel luogo "scuola".

Da questo punto di vista è necessaria una riflessione dei/delle insegnanti sul proprio stare a scuola, sulle strategie di comunicazione e seduzione messe in gioco nella classe, sui messaggi impliciti contenuti nel proprio porsi nello spazio, nelle proprie differenti aspettative rispetto a ragazzi e ragazze.

Il rifiuto della differenza

Nella relazione tra generazioni differenti esiste una difficoltà nel proporre uno sguardo sessuato sul mondo che percepisco spesso andando nelle scuole e discutendo con i ragazzi.

Molto spesso i ragazzi ci dicono "a me non interessa questa distinzione tra maschi e femmine: io sono innanzitutto una persona". Dietro questa affermazione che ovviamente è anche rivelatrice di una difficoltà a leggere e a vedere la differenza, credo ci siano anche due elementi che non dobbiamo perdere.

I ragazzi e le ragazze ci dicono da un lato che gli abbiamo raccontato un'idea ossificata e rigida della differenza che percepiscono come una gabbia identitaria, ma anche ci comunicano una domanda di libertà che credo opportuno valorizzare: la condizione sessuale non è un destino ma è un'esperienza che posso continuamente reinventare.

Quand'anche nella riflessione sull'identità maschile si è tentato di superare la molla puramente volontaristica e si è affacciato il tema della ricerca di una identità più ricca, lo si è fatto assumendo una polarità essenzialistica tra "qualità maschili e qualità femminili" (magari determinate in funzione dei ruoli riproduttivi da cui la *naturale* tendenza delle donne alla cura e all'accoglienza) e invitando gli uomini a "scoprire" gli "elementi femminili" dentro di sé rimossi, anziché tentare di reinventare un modo diverso di essere uomo che non fugga da questo corpo, ma sia capace di "risignificarlo", riscoprirne potenzialità che una storia millenaria di potere ha sepolto sotto i segni della virilità.

Una lettura dunque della differenza che non mi permette di vedere come io possa essere costruttore e artefice della mia storia, del mio destino e anche della mia identità cioè quell'idea di libertà che credo decisiva soprattutto per un ragazzo, ma anche per me.

Possiamo costruire un dialogo con le nuove generazioni a partire, dunque, da una differenza da reinventare, non una differenza come destino.

Paradossalmente, questa *negazione della differenza* si accompagna però alla riproposizione di stereotipi basati sulla fissità dei ruoli e delle differenze all'introiezione di modelli di genere inconsapevoli.

Spesso i ragazzi e le ragazze ripropongono questo rifiuto a identificarsi come donne e uomini ma, se si chiede loro di raccontare come stanno, come vivono, che aspettative hanno nelle relazioni, riproducono tutta una serie di stereotipi tipici per cui le donne sono più sensibili, gli uomini sono più concreti, le donne sono più attente alla cura e gli uomini sono più astratti etc. Ho inoltre l'impressione che sia sempre più diffusa una sorta di *illusione della libertà*, un'illusione della parità acquisita, e l'idea che questa tensione tra sessi e questa tensione tra libertà individuale e condizione di genere socialmente costruita, sia un dato ormai risolto che appartiene al passato, vivendo oggi in una società in cui ogni individuo appunto può costruire la propria libertà.

A questo proposito ritengo importante costruire lavorare soprattutto disvelando e rendendo percepibili le norme invisibili che legano la nostra pratica quotidiana, la nostra costruzione di identità.

L'analisi di quanto sia pervasiva anche nei nostri desideri, nei nostri comportamenti inconsapevoli, inconsci, la normazione che subiamo da parte di modelli, è un elemento su cui ritengo si possa scavare e fare un lavoro molto interessante con i ragazzi, partendo da una *risorsa* che può essere l'imbarazzo.

In tutti i lavori che ho fatto nelle classi e nelle scuole ho scoperto che l'imbarazzo è la chiave di lettura rivelatrice di un nodo irrisolto, che se si parla in termini astratti è percepito a livello consapevole come banale e risolto, mentre se si gioca appunto sull'immaginario, sull'inversione dei ruoli, l'imbarazzo rivela quanto ancora persistano stereotipi introiettati e normativi.

L'altro elemento che emerge dalla refrattarietà di giovani generazioni rispetto all'assunzione del tema della differenza è un'idea della libertà molto segnata da una cultura maschile, ma che spesso segna una cultura delle ragazze e cioè della libertà come libertà *dalla* relazione e come libertà *dal* corpo.

Il corpo è considerato come un limite, un vincolo o come materia da plasmare e la libera espressione della soggettività come qualcosa che è fondamentalmente libera dal vincolo di una relazione e libera dai vincoli che il mio corpo mi impone.

Torna l'idea di prescindere dai limiti del corpo riproponendo un'idea neoliberale di onnipotenza del soggetto artefice di sé stesso che rifiuta il fatto che la sua appartenenza sessuale possa vincolarne l'espressione e la soggettività.

Ecco questa idea di soggetto totalmente astratto che costruisce la propria libertà liberandosi dal corpo, *costruendo* il corpo, è un'idea propriamente maschile: gli uomini hanno basato la propria idea di libertà sul fatto di non avere un corpo ingombrante come il corpo femminile.

Un corpo ingombrante per tutti i segni che il corpo dà dalla gravidanza alla ciclicità del corpo femminile, mentre il corpo maschile, nel suo silenzio, è un corpo che appare non porre vincoli alla nostra potenzialità.

Oggi il corpo come viene spesso rappresentato e percepito dai ragazzi come una superficie su cui posso scrivere con i tatuaggi, il piercing, le tecnologie: la metafora è una lavagna su cui io scrivo la mia identità, mi rappresento segnando il mio corpo.

Credo emerga qui con forza un modello maschile basato sulla rimozione delle proprie dipendenze, del proprio limite, in continuo conflitto con la corporeità tout court e con la corporeità come limite alla libera espressione e alla libera soggettività che però penso permei anche le giovani ragazze.

Credo necessario proporre un percorso di costruzione di un'altra libertà, appunto un'altra libertà che non rimuova il corpo, una libertà che non rimuova le relazioni, che non rimuova anche le dipendenze che sono le relazioni ma che invece fa sperimentare questi limiti come luoghi in cui non cerco una libertà astratta ma la cerco come mia singolarità incarnata in quel corpo che io posso praticare e reinventare.



*Pratiche e pensiero educativo di cura.
L'impensato pedagogico*

Barbara Mapelli*

Uso il termine *impensato pedagogico* per due motivi.

In primo luogo perché nelle considerazioni che si fanno intorno al lavoro educativo, benché esso sia tutto intessuto di attività e attenzioni di cura – e questo vale, o dovrebbe valere per ogni ordine scolastico – esiste molto raramente una riflessione sui significati e sul valore educativo delle pratiche e della cultura di cura.

In secondo luogo, perché troppo poco si discute sul senso e sui motivi per i quali il lavoro educativo viene svolto prevalentemente – e in alcune situazioni esclusivamente – da donne. Questo fatto appare *naturale* e abbandonato quindi al terreno dell'ovvio, mentre si tratta in realtà di uno stereotipo, tenace, che accompagna da sempre la storia delle donne e degli uomini, il formarsi del senso di sé e del proprio posto nel mondo dei soggetti femminili e maschili.

Le due questioni sono tra loro legate: non si approfondisce il tema del valore pedagogico della cura poiché essa è considerata qualità *naturale* che appartiene alle donne e poiché la cura è qualità naturale e poiché appartiene alle donne viene svalutata, non se ne riconosce il valore culturale e sociale così come il lavoro educativo viene svalutato perché *femminile*. Viviamo ancora in una società in cui ciò che è femminile appare meno importante, irrilevante nelle strutture gerarchiche che regolano il vivere collettivo e formano i giudizi e i pregiudizi attraverso i quali si valutano le attività umane e il valore delle persone e del loro lavoro.

E' più importante il lavoro dell'ingegnere che costruisce i ponti o quello dell'insegnante cui sono affidati i piccoli e le piccole, le nuove generazioni, il nostro futuro? La risposta appare ovvia, eppure..

E intorno al *bravo* ingegnere, nel passato della sua vita e formazione, nel presente della sua esistenza non vi è forse un tessuto fitto di cura che non solo ne garantisce la sopravvivenza, ma gli offre il valore e il rispetto di sé per cui può continuare ad essere un *bravo* ingegnere? La cura è in realtà l'attività umana pervasiva che permette ad ogni soggetto di essere nel mondo e di sviluppare la fiducia e la dignità che consentono di conservare e dare un senso al proprio posto nel mondo.

* Barbara Mapelli – Docente di Pedagogia delle differenze di genere – Università degli studi Bicocca Milano

Su tutto questo intendo ragionare, a partire dalle origini di una cultura che ha affidato alle donne i compiti della cura e struttura ancora in profondità la formazione delle identità di genere e le relazioni tra i due sessi, per riflettere poi, entrando maggiormente nella specificità del lavoro educativo, sulle conseguenze che ha l'assenza maschile nei luoghi e nelle pratiche della cura.

Il problema del lavoro educativo, indubbiamente *lavoro di cura*, e la sua segregazione di genere è un problema culturale, un problema complesso, quindi, che ha radici antiche e lontane, relative alle differenti competenze di cura su cui si sono specializzati i due sessi e che ha influito profondamente sul formarsi stesso delle identità di genere. Mi sentirei anzi di affermare che l'essere, percepirsi ed essere percepite e percepiti come donne e come uomini si struttura sui differenti compiti di cura in cui i due sessi si sono specializzati nel tempo.

Le donne specializzate nella *cura degli altri*. Le donne che possiedono la capacità riproduttiva e si prendono cura nei primi tempi dalla nascita di figli e figlie divengono nel tempo coloro che si prendono cura di tutti e tutte, e non solo dei più deboli, bambini e bambine, anziani, malati, ma anche degli uomini. E si prendono cura non solo delle persone ma delle cose e delle case e consentono così agli uomini di dedicarsi ad altro, caccia, guerra, viaggi, imprese, politica o, più semplicemente, attività fuori casa.

Virtù minore, destino delle donne, la cura, quindi, ha sempre vissuto nei luoghi d'ombra, nelle stanze interne delle case, nel servizio ai più fragili, ma è anche stata accompagnamento silenzioso e nascosto alla vita pubblica e alle imprese degli uomini, condizione – prevalentemente non riconosciuta – perché esse si realizzassero.

Alle donne viene affidato – nel silenzio – il compito del mantenimento di un'organizzazione sociale in cui le energie, le forze e le intelligenze femminili sono prevalentemente volte a compiti di affettività, alla soddisfazione dei bisogni umani di attenzione e cura, condizioni indispensabili per la vita di un ordine sociale, che pur nel tempo è mutato, ma ha mantenuto finora – e solo da poco mostra evidenti segni di crisi – la caratteristica patriarcale.

Compiti, tempi e luoghi di vita diversi per i due sessi: l'esterno, l'agorà e la prospettiva di orizzonti, fisici e simbolici, sempre in espansione, il *pubblico*, come spazio dell'azione e del pensiero, per gli uomini; le case, i luoghi chiusi, le mansioni, materiali e spirituali, sollecitate verso gli altri, il *privato*, per le donne.

Questa divisione dei compiti è divenuta *norma*, che ha dettato regole ai destini, individuali e collettivi, di donne e uomini, mutata nei secoli, ma sempre reiterata, essa ha assunto l'aspetto della 'naturalità' – è *naturale* e giusto che sia così perché è sempre stato così – e, in questo modo, acquisito quell'autorevolezza che l'ha fatta penetrare nelle vite e nelle coscienze delle persone, nelle culture sociali,

nelle regole fondanti la convivenza civile e politica, ma anche la percezione di sé, la costruzione di identità di donne e uomini, come già dicevo.

Questa è una delle due storie della cura, che le donne hanno ormai da tempo imparato a raccontare criticamente, avviando così il cambiamento. Ma anche la storia degli uomini racconta di una cultura di cura: la cura di sé.

La cura di sé maschile ha origini nobili, tutta una filosofia greca e romana che l'ha teorizzata e praticata. La tralascio, ma è stata la matrice culturale che ha autorizzato e permesso agli uomini, mentre altre si occupavano dei loro bisogni, certamente non solo materiali, di perfezionare questa attenzione a sé, tuttora praticata, *con naturalezza*, anche nelle sue forme più modeste, banali e quotidiane. Questa è la storia, che ho naturalmente solo sfiorato, delle due culture di cura, delle donne e degli uomini, che appartengono a un passato millenario che ha plasmato le differenti identità di genere, creato regole, rigidità di ruoli e vive, tuttora potente e normativa, in ciascuno e ciascuna.

Ma le cose hanno iniziato a mutare, dopo decenni di lavoro delle donne su di sé. E il cambiamento propone anche agli uomini nuove direzioni di ricerca per non perdere, come è accaduto a causa delle norme sociali della virilità, il valore della dimensione privata, la legittimazione all'intimità e alla condivisione, espressione delle emozioni. E alle donne la necessità dell'apprendimento alla cura di sé, la sapienza del saper sempre ritornare a sé, con amore, vincendo le paure, i sentimenti della colpa, che ogni donna prova nel timore che la cura di sé tolga spazio e attenzione ai suoi compiti tradizionali rivolti agli altri.

Mi interessa ora riflettere sull'assenza maschile nei luoghi della cura educativa. A partire da un esempio a me molto vicino.

2007, Facoltà di Scienze della Formazione di Milano: gli studenti maschi sono circa il 14%, ma presenti soprattutto negli indirizzi di formatori aziendali, antropologia ecc., a Scienze della Formazione primaria rappresentano circa il 3%. I dati della nostra Facoltà sono del tutto simili alla situazione nazionale e attestano che questo indirizzo di studi è il più segregato tra tutte le scelte universitarie, ben più della Facoltà di Ingegneria, in cui naturalmente le presenze di genere sono rovesciate.

Proprio a causa di questi dati sconcertanti abbiamo svolto nella nostra Facoltà una piccola ricerca, intervistando, a questo proposito, alcuni docenti, alcuni testimoni del mondo del lavoro e, soprattutto, studenti maschi. Accenno ad alcuni risultati, brevemente.

Il/la docente intervistati riconoscono questa esiguità di presenze, la valutano nella sua significatività e negatività anche in relazione al lavoro formativo in Università, ma, ci chiediamo noi che abbiamo fatto ricerca, come mai non si è mai pensato di muoversi per ovviare a questa mancanza? Come mai non si sono fatte, ad es., azioni orientative in particolare verso i maschi? Non si è strutturata un'offerta

formativa che si svolgesse in questa direzione? La nostra è stata in assoluto, intendo su tutto il territorio nazionale, la prima, ma anche l'unica ricerca su questo tema. La *naturalità* di questa assenza ha paralizzato, ha fatto considerare come superfluo ogni intervento conoscitivo e correttivo. L'accademia rispecchia e non mette in discussione la cultura diffusa.

I/le testimoni privilegiati del mondo del lavoro verificano le stesse mancanze e dichiarano invece la necessità di figure maschili in educazione, anzi la necessità della presenza delle due figure di genere e confermano che si tratta di un mercato aperto, accogliente le professionalità maschili, una domanda di lavoro che supera l'offerta.

Gli studenti, infine. Sono generalmente soddisfatti e compiaciuti della scelta fatta, certamente si considerano un'eccezione, uomini *diversi*, alla ricerca di una diversa identità di genere, di valori differenti per la loro vita e realizzazione da quelli conclamati dalla virilità dominante¹⁰. E sono alla ricerca, più o meno consapevolmente, dei significati di un lavoro di cura al maschile. Certamente l'ambiente accademico non li aiuta, nella sua profonda ignoranza delle tematiche e problematiche di genere.

Le nostre interviste li sollecitano a pensarsi come uomini nel loro percorso formativo, nelle esperienze educative che alcuni già hanno, nelle attese del lavoro che svolgeranno. La *diversità della cura maschile* è per il momento nelle loro parole più che altro un dichiarato, che non sanno ancora riempire di contenuti e significati, ma vi è una tensione, un desiderio – almeno in questi pochi – innegabile, che con altre ricerche, altri lavori, le sollecitazioni che propongo nel mio corso (Pedagogia delle differenze di genere) cercheremo nel tempo di sviluppare.

Sono certa che partire dall'educazione sia essenziale per affrontare il tema più complessivo della cura, liberare bambini e bambine dai vincoli, rigidità che le norme di genere impongono alle scelte, alle vite, creando stereotipi limitativi per gli uni e le altre. Ma anche se una buona formazione delle docenti può aiutare in questo lavoro educativo, la perenne ed esclusiva presenza delle donne nel lavoro educativo e di cura, appare però come conferma di quegli stessi stereotipi sui quali si cerca di lavorare.

¹⁰ Tra le risposte più frequenti alla domanda sul perché della scelta sono nettamente prevalenti quelle che attengono a una sfera di significato che potrei così semplificare, “perché penso che questo lavoro, di prendermi cura, mi fa/farà star bene”. La risposta può apparire molto ingenua, ma in realtà credo che tocchi il senso più profondo delle pratiche e culture di cura educativa: prendersi cura di qualcuno per facilitare, rendere possibile che possa crearsi gli strumenti per stare il più possibile bene al mondo, è qualcosa che dà benessere anche a chi dà cura. Per questo considero necessarie e profondamente intrecciate le due pratiche della cura degli altri e della cura di sé, artificiosamente separate nella diversa attribuzione di compiti ai due sessi.

Avere a scuola un uomo che *si prende cura* è un grande insegnamento e un'esperienza che segna positivamente. Certamente non risolve tutti i problemi, ma sollecita a porsi.

Mentre lavorerete a questo progetto questi temi saranno presenti, al vostro lavoro, ma anche nella vostra vita, pervasa tutta, come già dicevo, in ogni età, in ogni luogo, in ogni momento del quotidiano e in ogni relazione dal tema, dalle pratiche della cura, dalle differenti culture, atteggiamenti e comportamenti che donne e uomini propongono, spesso inconsapevolmente, rispetto alla cura. Già la consapevolezza di tutto ciò muove cambiamento in ciascuna e ciascuno e vi renderà attente e intenzionali al mutamento non solo, credo inevitabilmente, nel lavoro.



LA SUPERVISIONE DELLE SPERIMENTAZIONI *

Letizia Lambertini †

TRE CONSIGLI PER L'OSSERVAZIONE E LA DOCUMENTAZIONE

Lo sguardo strabico

L'attenzione che ci permette di tenere presenti contemporaneamente bambine e bambini.

Lo zoom

La capacità che ci permette di non confondere il plurale del gruppo con il singolare di ciascuna bambina e di ciascun bambino ma invece di valorizzarne le diverse espressioni.

La parzialità

L'attribuzione di autorevolezza al proprio sguardo come espressione di una singolarità che non pretende di essere universalmente valida.

PROPOSTA PER LA REALIZZAZIONE DI UN QUADERNO DI DOCUMENTAZIONE

Non essendo quello del genere un tema quanto piuttosto un'esperienza non è necessario predisporre un'attività particolare per lavorare alla sua osservazione e documentazione ma è invece necessario focalizzare l'attività sulla quale si intende concentrare l'attività di osservazione e di documentazione (una conversazione, uno spettacolo teatrale, un gioco, l'inserimento, la lettura di una fiaba o racconto...)

Ogni documentazione va preceduta da un piano di osservazione che implica una serie di decisioni:

- cosa si vuole osservare;
- in quale contesto;
- per quanto tempo;
- chi osserva;

* Dagli appunti di: Anna Tomaselli – Coordinatrice Pedagogica Servizi Asili nido e Servizi complementari alla prima infanzia e Patrizia Vannini – Coordinatrice Pedagogica Servizio Scuola dell'Infanzia.

† Letizia Lambertini – Formatrice esperta di differenza e relazione di genere

-
- con quali strumenti supporta la propria osservazione (occhio e orecchi “nudi”, registrazione audio, fotografia, video);
 - quali materiali invitano a produrre coloro che osservano (disegni, testi scritti, fotografie...).

STRUTTURA DI UN QUADERNO DI DOCUMENTAZIONE

Un quaderno di documentazione può essere così organizzato:

- 1) titolo;
- 2) pagina delle autrici e degli autori (disegni o collages o fotografie che raffigurano coloro che partecipano all'esperienza);
- 3) introduzione/premessa;
- 4) **I° parte del quaderno**, costruita su tre colonne, dedicata al gruppo. Serve infatti a documentare le espressioni plurali;
- 5) **II° parte del quaderno** dedicata ai singoli bambini. Serve infatti per documentare le espressioni individuali;
- 6) Conclusioni.

I° parte del quaderno di documentazione

	I colonna	II colonna	III colonna
OBIETTIVI	<p>È destinata a descrivere il focus del lavoro.</p> <p>Lo scopo di questa colonna è quello di raccontare l'attività oggetto dell'osservazione.</p>	<p>È destinata alle voci fuori campo.</p> <p>Lo scopo di questa colonna è quello di riportare testi che valorizzano e commentano l'esperienza descritta nella I colonna. Serve a fornire indicazioni di approfondimento.</p>	<p>È destinata al momento in cui il lavoro viene letto e/o riletto sia da persone che non hanno lavorato alla sua elaborazione che da chi lo ha realizzato.</p> <p>Lo scopo di questa colonna è quello di riportare le note di chi legge in momenti successivi alla realizzazione.</p>
FASI DI COMPILAZIONE	<p>I fase di compilazione</p> <p>È il punto di partenza del lavoro di documentazione e lo racconta per tutto il tempo scelto per la durata dell'osservazione.</p>	<p>II fase di compilazione</p> <p>Ravvicinata alla prima, ma anche integrata successivamente.</p>	<p>III fase di compilazione</p> <p>Può essere compilata poco dopo la realizzazione delle prime due fasi, alcuni mesi dopo, ma anche a distanza di anni.</p>
AUTRICI E AUTORI	<p>Alla realizzazione di questa colonna partecipano le insegnanti/educatrici coinvolte nell'attività che si è scelto di osservare e documentare.</p>	<p>Alla realizzazione di questa colonna partecipano le singole insegnanti/educatrici che hanno realizzato la I colonna in base alle proprie conoscenze e competenze.</p>	<p>Alla realizzazione di questa colonna partecipano tutti coloro che leggono (genitori, insegnanti/educatrici, coordinatrici, responsabili, amministratori...).</p>
CONTENUTI	<p>Qui si riporta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'eventuale input (testo stimolo di una conversazione, consegna per un'attività...) + - le osservazioni realizzate sul gruppo sia in forma di descrizione di chi osserva che in forma di trascrizione dei dialoghi. 	<p>Qui si riportano alcune citazioni.</p>	<p>Qui lettrici e lettori scrivono i loro commenti.</p>

II° parte del quaderno di documentazione

Questa parte è dedicata all'espressione di ciascun bambino/bambina, alla documentazione dei lavori e delle esperienze individuali e raccoglie sia espressioni non verbali (disegni, pitture, collages.. che verbali (scritture o dettature di test..).

Se il/la bambino/a è molto piccolo/a si riporta accanto all'esperienza documentata solo il suo nome, altrimenti si possono riportare anche frasi pronunciate mentre svolge l'attività o raccolte al termine.

A ciascun bambino/bambina sono riservate una o più pagine.

Esempi:

- Si dà un obiettivo espressivo (raffigura quello che ti ha colpito della fiaba, del racconto, della conversazione, disegna un momento dello spettacolo che abbiamo visto..) e successivamente una consegna di verbalizzazione (con riferimento al lavoro prodotto si può chiedere "cosa vedi?").
- In una pagina si riporta il disegno realizzato e nella pagina accanto il nome del bambino e il suo commento al disegno.
- Foto del/della bambino/a con l'eventuale frase del bambino detta nel momento i cui è stata scattata la foto e il suo nome.

Complementi

- Quando il libro è completato se l'età di bambini e bambine lo consente lo si legge insieme e si sceglie insieme un titolo (per esempio attraverso la votazione di diverse proposte)
- Una pagina iniziale può essere dedicata ad autrici e autori (con i disegni o le foto di chi ha lavorato alla realizzazione)
- L'insegnante/educatrice completa il libro con un'introduzione/premessa (utile a contestualizzare e spiegare il lavoro prodotto) e con una conclusione (dove potrà riportare le sue considerazioni)
- Se lo ritiene necessario può anche aggiungere un'appendice e una bibliografia di testi (con particolare riferimento alle citazioni della seconda colonna ma non solo).

LE SPERIMENTAZIONI RELAZIONI DI EDUCATRICI/INSEGNANTI DEGLI ASILI NIDO E DELLE SCUOLE DELL'INFANZIA

*Non parlare di me.
Un'offerta educativa polisemica per contrastare gli stereotipi di genere*

Asilo nido Erbastella

Premessa

Le modalità con le quali gli adulti reagiscono di fronte a maschi e femmine, così come le richieste e le aspettative nei confronti dei bambini e delle bambine, contribuiscono al consolidamento degli stereotipi di genere. Bambine e bambini devono avere le stesse opportunità di sviluppare ed esplorare le loro abilità e i loro interessi senza limitazioni imposte da ruoli sessuali stereotipati. Questo non significa negare le differenze di genere ma accompagnare la ricerca di sé tenendo sempre presenti tempi, modi e specificità individuali.

Il progetto

Il nostro obiettivo è stato quello di documentare come, in tutte e tre le sezioni del nostro asilo, piccoli medi e grandi, vengano offerte alle bambine e ai bambini le stesse opportunità di gioco in modo tale che possano ricercare ed esprimere liberamente le loro soggettività.

Il nostro tentativo è quello di proporre ambiti, spazi, tempi e modalità di crescita che non risentano a priori di un discorso stereotipato – in base a differenze di genere codificate a vari livelli – né di confini che possano precludere ai bambini e alle bambine le possibilità di scelta nel gioco e nelle relazioni.

I servizi per la prima infanzia dovrebbero lavorare per contrastare modelli e ruoli tradizionali trasmessi dagli adulti e dalle loro aspettative.

Il tipo di osservazione che vogliamo svolgere cerca di non attribuire alcun significato stereotipato alle attività documentate (gesti, azioni, parole, relazioni).

Pensiamo infatti che non sia corretto farlo per bambini e bambine così piccoli/e, che sono in una fase iniziale della costruzione della propria identità.

La documentazione raccolta dovrebbe invitare gli adulti che la leggeranno a coglierne la ricchezza e la pluralità senza darne letture univoche.

Per quanto riguarda gli strumenti abbiamo realizzato la documentazione di spazi e di tempi nelle tre sezioni con sequenze fotografiche che raccontino l'utilizzo polimorfo degli angoli e dei materiali sia nelle azioni che nelle relazioni.

Osserveremo con particolare attenzione l'attività libera (orario 10-11) con uno sguardo differenziato rivolto al singolo e al gruppo.

I tempi di svolgimento del progetto saranno da gennaio a marzo 2008. All'interno del servizio abbiamo deciso di proseguire l'esperienza fino a giugno 2008 con una verifica finale alla festa di fine anno. In questa occasione esporremo in una mostra la documentazione raccolta su cartelloni tripartiti secondo le modalità indicate nel corso. L'esposizione ha lo scopo di coinvolgere gli adulti e, in particolare, i genitori offrendo loro uno sguardo aperto alle molteplici potenzialità della crescita.

«La differenza è un principio esistenziale che riguarda i modi dell'essere umano, la peculiarità delle sue esperienze, delle sue finalità, delle sue aperture, del suo senso dell'esistenza in una situazione data e nella situazione che vuole darsi» (Carla Lonzi, Sputiamo su Hegel)

Le educatrici

Emy Benvenuti
Rossella Bertocci
Antonella Campanile
Silvia Filippelli
Cristina Martinelli
Teresa Nonno
Damiana Zagli

Dentro lo specchio

Asilo nido Palloncino

Il titolo scelto per presentare questa nostra esperienza è scaturito dalla *riflessione* sull'osservazione di bambini e bambine. Lo specchio è come una porta magica attraverso la quale passiamo dalla percezione dell'aspetto esteriore a quello più intimo e personale.

Anche i bambini, rapiti dalla curiosità, si guardano allo specchio e si riconoscono nella immagine riflessa. Attraverso questa esperienza, completano il processo di sviluppo dell'identità, scoprono ed esplorano il proprio corpo e quello dei coetanei e degli adulti che sono intorno a loro. I bambini osservano, ascoltano, imitano gli adulti che si guardano allo specchio, ad esempio la madre che si trucca, si pettina, il padre che si rade o si mette la crema. Così i bambini diventano "lo specchio degli adulti".

Nello specchiarsi ciascuno ritrova ciò che gli piace e quello che non gradisce di sé: proiezioni, desideri e sogni.

Dentro lo specchio c'è la nostra storia, i ricordi, il tempo che passa e trasforma.

Esperienza oggetto dell'osservazione

Noi educatrici del gruppo grandi dell'Asilo nido Palloncino del Comune di Firenze, ogni giorno seguiamo 16 fra bambine e bambini dai due ai tre anni di età.

Quest'anno abbiamo partecipato al percorso formativo - *Educazione alla cura e contrasto degli stereotipi, inizio di una sperimentazione* - proposto ai Servizi alla Prima Infanzia e alle Scuole dell'Infanzia.

Come educatrici abbiamo riflettuto su questo tema e, dal momento che i bambini di questa fascia di età non sono ancora in grado di esprimersi in modo articolato e compiuto con disegni e verbalizzazioni, abbiamo deciso di osservare i loro comportamenti durante il gioco simbolico.

La nostra attenzione si è rivolta su come e quanto i bambini e le bambine usano lo spazio a loro disposizione per esprimere le loro competenze.

Ripetendo come in uno *specchio* le azioni degli adulti che si occupano di loro, i bambini e le bambine organizzano giochi complessi con cui rivivono situazioni emotive, scoperte e disagi.

Per documentare l'esperienza abbiamo fotografato momenti significativi che abbiamo osservato durante il gioco simbolico.

Come allo specchio noi adulti possiamo rivedere nelle bambine e nei bambini le nostre azioni e risentire le nostre espressioni verbali e non verbali come risultato di un più ampio processo di interiorizzazione di modelli di comportamento. Attraverso le osservazioni abbiamo potuto riflettere e comprendere quanto sia importante fin da questa fascia d'età lavorare sul tema degli stereotipi nei ruoli sessuali.

Sviluppo e verifica della sperimentazione

Per rendere visibile a tutti questa esperienza abbiamo costruito un *grande libro* di cartone, dove abbiamo inserito le foto che rappresentano momenti di gioco dei bambini e delle bambine. Accanto ad ogni foto abbiamo lasciato lo spazio necessario per annotare commenti e riflessioni.

Questa sperimentazione si conclude alla fine del mese di marzo 2008, ma dati la complessità del tema e l'interesse che ci ha suscitato, abbiamo pensato di continuare a portare avanti l'esperienza all'interno del nostro servizio.

Fra gli obiettivi che ci siamo prefissate c'è anche quello di coinvolgere i genitori nella riflessione sul tema degli stereotipi di genere e raccogliere sul *libro* le loro impressioni e considerazioni.

Le educatrici

Piera Delli
Angela Grati
Elisabetta Grifoni



Quando inizia una storia, i primi mesi al centro gioco

Centro gioco Tartaruga Fortini

Questa documentazione è stata realizzata a partire dall'osservazione delle bambine e dei bambini (di età compresa tra 16 mesi e tre anni) che hanno frequentato il servizio durante il periodo dell'ambientamento. I genitori vengono coinvolti nella lettura e nella realizzazione.

L'idea di costruire un libro di fotografie, che racconti i primi mesi trascorsi al Centro gioco, nasce dal desiderio di condividere con le famiglie un percorso che, a partire dal primo incontro con gli stessi genitori e i loro bambini, si è configurato come una ricerca di un rapporto autentico basato sulla fiducia e il profondo rispetto. Questo comporta una costante riflessione su ciò che significa accogliere e le istanze che muove questa esperienza.

Quando si accoglie, oltre a mettere a disposizione uno spazio fisico il più possibile incoraggiante e rispondente ai diversi bisogni, ci si predispone all'accoglienza mettendo a disposizione uno spazio mentale ed emotivo sgombro, possibilmente, da pregiudizi. È per questo che osservare gli altri diventa osservazione di se stessi, tenendo ben presente la complessità di ogni agire educativo.

La proposta di un percorso di educazione alla cura e contrasto degli stereotipi di genere si è inserita a pieno titolo in questa riflessione che riconosce in ogni singolo soggetto potenzialità e risorse atte a promuovere cambiamento, contribuendo ad approfondire alcuni aspetti che implicano le capacità di progettare e di restituire, propria di ogni servizio alla persona.

La nostra storia di figlie, di donne e di madri rappresenta un bagaglio imprescindibile al quale riferirsi quando ci si appresta ad incontrare bambine e bambini, mamme e babbi nella prospettiva di una crescita di consapevolezza della propria identità personale e professionale.

Il momento dell'ambientamento è stato un'occasione di riflessione sulle modalità di accoglienza dei bambini e delle bambine, sulle diverse possibilità di fruizione di uno spazio che diventa allo stesso tempo contenitore e contenuto, e nel quale le diversità si incontrano ed imparano ad interagire.

Come pure sono stati oggetto di riflessione: i diversi modi di separarsi dei bambini e delle bambine dalle figure parentali, le differenze di genere nel ricercare oggetti consolatori al momento del distacco e i diversi stili di attaccamento.

La convinzione che ogni bambino o bambina sia portatore/portatrice di una propria storia, a partire dal momento che è stato *sognato* da un babbo e da una mamma, maschio o femmina che sia, ci incoraggia nell'atteggiamento di chi si interroga costantemente, piuttosto che coltivare risposte precostituite. E così pure nella relazione con i genitori è da privilegiare una posizione di compartecipazione e di aperta comprensione, piuttosto di atteggiamenti giudicanti che precludono ogni possibilità di scambio e di autentica partecipazione ad un progetto educativo che affronti, in maniera implicita, convinzioni stereotipate riguardo all'appartenenza ad un genere.

L'attenzione al linguaggio, verbale e non, in quanto deterrente di potenzialità capaci di strutturare una relazione, di porre confini o di stigmatizzare le differenze, di chiudere o di lasciare uno spazio libero da costrizioni legate a modelli culturali troppo rigidi che richiedono un'assunzione incondizionata.

La parola stessa accogliere reca in sé il significato originario di raccogliere, mettere insieme. Il libro pensato e costruito per i genitori, è una raccolta di fotografie dei loro bambini, di pensieri condivisi e di frammenti di libri, che hanno segnato un percorso e creato i presupposti per l'inizio di una storia: la storia di un passaggio dalla famiglia ad una piccola comunità, da parte di bambine e bambini molto piccoli. E' stata dunque intitolata *Quando inizia una storia: primi mesi al Centro gioco Fortini* e la veste grafica, seppur semplice ed artigianale, rimanda alla preziosità e all'intensità del momento. La scelta di suddividere la pagine in tre colonne permette di leggere contemporaneamente immagini e parole che si intersecano in un ordine scelto e non imposto, lasciando uno spazio per possibili aggiunte.

L'idea è che diventi un libro itinerante, che passi da una famiglia all'altra, dove è possibile lasciare tracce del proprio passaggio, condividere emozioni e pensieri, o semplicemente ricordare.

Le foto documentano momenti di disagio, gioco individuale e di gruppo, alcune sequenze significative di gioco simbolico, brevi conversazioni registrate tra bambini e bambine.

L'intenzione di chi ha scelto l'oggetto dell'osservazione è di mettere in luce un'evoluzione del processo di ambientamento dei bambini e delle bambine, modalità di interazione, oggetti e materiali scelti a seconda del contesto o della situazione di gioco.

Il libro, anche nella sua presentazione, non affronta direttamente il tema assai delicato delle differenze di genere e degli atteggiamenti stereotipati ad esse connessi, ma ne fa intravedere una possibile lettura magari suscitando qualche interrogativo.

L'educatrice

Cristina Masti

Il gioco dello scambio dei grembiuli

Scuola dell'Infanzia Andrea del Sarto

I bambini e le bambine osservano, stimolati dall'adulto, e notano che i loro grembiuli sono differenti...un bambino uno solo ha un grembiule di un colore giallo..non é né rosa né celeste:

' ERA DEL MIO AMICO ORA E' GRANDE !!'

Ma come mai i grembiuli per i bambini sono celesti e quelli per le femmine sono rosa ? Questa domanda viene posta dall'adulto che osserva ed ascolta ponendo molta attenzione alle parole e alle emozioni che trapelano dai bambini

Facciamo il gioco:

maschi e femmine decidono di scambiarsi i grembiuli, non tutti sono d'accordo, alcuni decidono di tenersi il proprio, mentre dove lo scambio viene fatto, succede tutto con molta serenità e gioia. Ci sono delle risatine, chiedono: "vuoi cambiare con me il tuo?", ci sono approcci anche timidi, dopo di che viene deciso nel gruppo di cambiarsi anche il nome e questo è il momento che li diverte di più.

Si guardano, si sorridono e si compiacciono.. poi dopo un po' qualcuno si stanca e tutto ritorna come prima.

A casa raccontano del gioco ai genitori e questi a loro volta scrivono le loro reazioni ed impressioni, a volte anche critiche verso loro stessi.

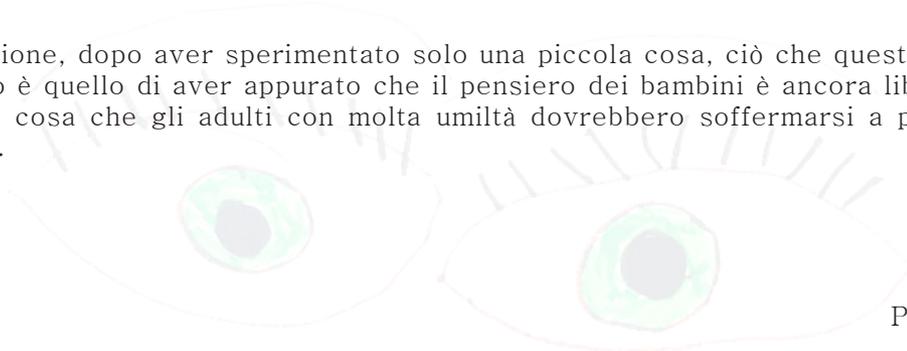
Nel momento in cui mi sono avvicinata al progetto "Educazione alla cura e contrasto degli stereotipi" mi sono chiesta se era una cosa fattibile con un gruppo di bambini di quattro anni. Il mio timore era quello, in qualche modo, di dare io stessa degli stimoli sbagliati. E' difficile affrontare argomenti tali, ti senti coinvolta emotivamente ed è un insieme di certe cose che hai radicate dentro di te, e che devi affrontare e guardare in un'altra ottica, "non stereotipata"

Potevo partire da una lettura di una fiaba e dalla ricerca dei significati di 'parole' inerenti oppure da una lettura d'immagine d'arte o fotografica o addirittura da una immagine pubblicitaria , dove lo stereotipo tra maschile e femminile è molto forte; ma l'idea è venuta dai bambini che vivono in un mondo dove il consumismo è martellante sull'argomento: il rosa per le femmine ed il celeste per i maschi.

I genitori, nelle loro riflessioni che hanno trascritto ne sono la chiara risposta, la dove alcuni bambini maschi che hanno la sorella, quando chiedono di " vestirsi di rosa ", i genitori non danno il consenso, ma successivamente si chiedono se questo sia giusto o sbagliato: "è già un approccio diverso ad un argomento così delicato. "

Costruire insieme un'educazione alla relazione femminile e maschile è complessa, essa deve essere improntata su basi di vita concreta e realistica, in cui si dia spazio all'osservazione ed all'ascolto di noi verso noi stessi e verso gli altri che a loro volta dovranno farlo verso di noi.

In conclusione, dopo aver sperimentato solo una piccola cosa, ciò che questa esperienza mi ha dato è quello di aver appurato che il pensiero dei bambini è ancora libero da certi stereotipi, cosa che gli adulti con molta umiltà dovrebbero soffermarsi a pensare e ad osservare.



L'insegnante

Paola D'Angeli



Il libro dei bambini e delle bambine

Scuola dell'Infanzia Giulio Bechi*

Questo progetto è stato realizzato nella sezione dei piccoli della Scuola dell'Infanzia Comunale G. Bechi, situata in via Pisana 771, nel periodo novembre 2007 – Febbraio 2008.

La sezione è composta da diciassette femmine ed otto maschi (per un totale di 25 iscritti), tutti della fascia di età di tre anni.

L'adesione all'iniziativa proposta dall'Amministrazione è stata scandita dalle seguenti fasi:

- Osservazione dei bambini nel momento di gioco libero, dopo essere stati invitati a muoversi liberamente all'interno dell'aula (organizzata in angoli destinati al gioco simbolico, alle costruzioni ed alla lettura). scegliendo autonomamente sia il materiale ludico, che i compagni di gioco.
- Produzione di materiale fotografico finalizzato a descrivere l'interesse suscitato nei bambini sia dal materiale ludico che dagli spazi da noi proposti.
I bambini sono stati, quindi, fotografati nella seconda metà di novembre, ogni mattina (dalle 9.30 alle 10.00 circa) e per circa due settimane consecutive, malgrado il periodo fosse per loro ancora delicato perché coincidente con la fase dell'inserimento.
- La verbalizzazione relativa alla differenza di genere, ossia il tentativo di far esprimere direttamente dai bambini e dalle bambine cosa significhi per loro essere maschio oppure essere femmina, è stata invece programmata e realizzata in un periodo successivo (il rientro dalle vacanze natalizie); l'attesa, necessaria per creare le condizioni più adeguate alla realizzazione del progetto, ha in parte rallentato il suo svolgimento, ma credo sia stato importante rispettare il più possibile i tempi dei bambini, facendo prima crescere in loro il piacere di stare a scuola ed il desiderio di

appartenere al gruppo classe. Le verbalizzazioni si sono concentrate sulle seguenti tematiche:

- esprimere il significato dei termini maschio e femmina
- esprimere cosa piace o piace fare ai maschi ed alle femmine
- esprimere qual è il colore dei maschi e delle femmine
- esprimere il giocattolo preferito

* Gruppo di bambini e bambine di 3 anni

-
- Proposta di elaborazioni grafiche individuali, con le quali i bambini sono stati invitati a disegnare il loro giocattolo preferito e, successivamente, se stessi ponendo possibilmente in evidenza il particolare o l'oggetto che contribuisce all'appartenenza al proprio genere (periodo di svolgimento: gennaio/febbraio);
 - I lavori di gruppo sono stati svolti nel mese di febbraio ed hanno costituito la fase conclusiva del progetto, articolandosi nel modo seguente:
 - elaborazione pittorica, su cartoncino, del proprio colore
 - collage su cartoncino di svariati personaggi della letteratura infantile, suddividendoli in personaggi da maschi, da femmina e da maschio/femmina.
 - elaborazione (pittura con pennello, acquerello e collage) dell'ambiente ideale da visitare insieme (maschi e femmine); ai bambini sono state proposte una serie di immagini raffiguranti vari ambienti naturali e sono stati esortati a scegliere un'unica immagine all'unanimità, a cui siamo arrivati scartando le altre e apportando sull'immagine scelta delle modifiche che potessero soddisfare l'intero gruppo (il ponte sul mare);
 - Realizzazione del librone, composto dalle fotografie effettuate, dalle verbalizzazioni, dagli elaborati grafici individuali e dagli elaborati svolti collettivamente, tutti riconducibili al medesimo progetto.

Considerazioni

Le bambine sono state più attente e loquaci nella prima parte delle domande, mentre si sono dimostrate più confuse nella seconda parte (cosa piace fare alle femmine?, qual è il colore delle femmine?); alcune non hanno risposto.

I bambini sono stati in difficoltà nel dare una definizione al termine "maschio" (non so perché sono maschio) ma hanno facilmente espresso la loro volontà di appartenere al genere maschile (io voglio essere maschio), hanno saputo indicare meglio cosa "piace fare" ai maschi e quale colori i maschi preferiscono; i loro tempi di attenzione sono stati discontinui.

I bambini (maschi e femmine) sono stati più disattenti nelle verbalizzazioni e più concentrati nelle elaborazioni grafiche; hanno dimostrato maggior entusiasmo nei lavori di gruppo.

L'insegnante

Rosalba De Luca

*Il libro gigante dei cavalieri rossi e delle carte
stellari rosse*

Scuola dell'Infanzia Giulio Bechi*

Il progetto ha coinvolto i bambini e le bambine di 5 anni della sezione omogenea per età. Il gruppo è composto da 12 maschi e 12 femmine, di cui un bambino diversamente abile. Il periodo ad esso dedicato è stato compreso fra novembre 2007 e febbraio 2008.

Il progetto si è inserito nel contesto di un percorso teso all'educazione alla consapevolezza della differenza e alla ricerca e comparazione di elementi di uguaglianza, partendo dall'identità personale, con l'autoritratto e la relativa descrizione del sé attraverso la trascrizione della verbalizzazione, per arrivare poi all'esplorazione dell'identità del gruppo.

Quindi, attraverso una serie di esperienze di attività logica, si sono esercitate le capacità di elaborare e di riprodurre simboli, con giochi di simbolizzazione e di riconoscimento delle diversità di forma e colore, proseguendo con operazioni di discriminazione e di raggruppamento di uguaglianze in un insieme. Il punto di partenza è stata la costruzione di un calendario giornaliero e mensile di registrazione delle presenze dei bambini: *"Chi c'è oggi a scuola"*. Quotidianamente ciascun bambino e bambina registra la propria presenza attraverso il proprio contrassegno, ovvero il simbolo geometrico prescelto, con cui rappresenta se stesso.

Attorno a questa routine si sono affiancate esperienze di gioco e attività sulla forma ed il colore, ed è nata l'intenzione di costruire un libro gigante con cui il gruppo narra se stesso.

Attraverso il **gioco delle forme** si è rappresentata simbolicamente l'immagine del gruppo; prima con il corpo si sono riprodotte le forme geometriche, poi con la pittura ognuno ha dipinto il proprio contrassegno e composto a collage uno spazio comune a tutti: l'immagine simbolica delle diversità del gruppo.

Con il gioco di **discriminazione e di raggruppamento** si sono evidenziate le uguaglianze per forma e colore, componendo gli insiemi relativi: per es. la casa dei quadrati, la casa dei tondi, la casa dei rossi, la casa dei verdi, ecc.

Infine la successiva operazione insiemistica giocata sulla **differenza ed uguaglianza**, ha riguardato la divisione **per genere**: i bambini hanno definito la loro appartenenza alla casa dei maschi e le bambine alla casa delle femmine.

Per questa nuova appartenenza ogni gruppo ha cercato e costruito il relativo simbolo che ne esprimesse l'identità. Sono dunque iniziate le discussioni a gruppi separati, maschi e femmine,

* Gruppo delle bambine e dei bambini di 5 anni

e la prima raccolta delle testimonianze. Ognuno ha espresso la propria idea al gruppo, partecipando alla scelta definitiva e rappresentandola graficamente.

L'esperienza centrale di osservazione degli stereotipi di genere ha dunque privilegiato l'aspetto espressivo linguistico nella dinamica relazionale del gruppo. In particolare sono state raccolte e trascritte le conversazioni dei bambini e delle bambine attorno al tema dell'identità di genere, cioè al significato che ciascuno di loro attribuiva all'essere "maschio" e all'essere "femmina", cercando di dare spazio alla libera espressione di ciascuna opinione secondo regole condivise e rispettate da tutti, favorendo l'ascolto reciproco, stimolando il confronto e la partecipazione libera ed attiva all'interno di ciascun gruppo.

Le verbalizzazioni hanno seguito uno schema strutturato intorno ad una serie di domande sottoposte all'attenzione di entrambi i gruppi, quello delle bambine e quello dei bambini (come ad esempio *"cosa vuol dire per voi essere femmine?" "cosa vuol dire per voi essere maschi?" "come si capisce che siete femmine/maschi?", "che cosa piace ai maschi/femmine?", "che cosa fanno i maschi/femmine?"*, ecc.), rispettando tuttavia, per quanto possibile, i bisogni espressivi di ciascuno e le dinamiche relazionali del contesto del gruppo che via via emergevano.

Successivamente nelle riunioni per gruppi separati si sono affrontati i temi dell'identità di genere, dando vita alla raccolta delle testimonianze con la trascrizione delle verbalizzazioni.

La fase finale, se così si può definire un tentativo di dare una qualche sintesi ad un percorso che tuttavia resta aperto, vuole prevedere una riflessione conclusiva di tutto il gruppo, con la rilettura di quanto espresso in questa esperienza, con l'intenzione di individuare i possibili elementi di contraddizione e quelli di sostanziale unità.

Tuttavia la sperimentazione è in itinere e richiede una attenta valutazione soprattutto dei bisogni e degli interessi reali dei bambini, sollecitati da innumerevoli stimoli ed impegni in questo momento dell'anno scolastico, con il rischio dell'inevitabile sovraccarico.

	I colonna	II colonna	III colonna
ESPRESSIONI	<p>Descrizioni, sbobinate, fotografie.</p> <p>È importante ricordare di distinguere chiaramente le descrizioni di situazioni e le espressioni appuntate da chi osserva dalle espressioni dirette di chi è osservata/o.</p>	<p>Citazioni saggistiche e letterarie.</p>	<p>Note e commenti</p>
ESEMPI	<p>Esempi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sequenza di foto - conversazione sbobinata - descrizione di situazioni - eventuali commenti che però devono apparire chiaramente distinti dalla descrizione. 	<p>Esempi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - citazioni di testi scritti da specialiste/i - citazioni di romanzi - vignette - citazioni “non scientifiche” 	<p>Esempi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - scritti da una coordinatrice - scritti da una insegnante - scritti da una educatrice - scritti da un genitore - scritti da un bambino

L'insegnante

Angela Boni

Draghi, principi e principesse: occhi di genere

Scuola dell'Infanzia Fioretta Mazzei

“Maschile o femminile’ – egli dice, essi dicono, per cominciare – è la prima distinzione che voi fate quando incontrate un altro essere umano (...) la cultura vi assicura, vi rassicura (...) che la discriminazione è infallibile.”

L. Irigary, Speculum – L'altra donna

Premessa :

La classe – fortemente eterogenea per età e contesti di appartenenza – presentava, all' inizio del percorso, significative problematiche relazionali.

Il gruppo appariva sbilanciato anche per la presenza preponderante di bambini che evidenziavano dinamiche complesse, in alcuni casi simbiotiche, spesso conflittuali e non inclusive. Le bambine, in minoranza numerica, mostravano, in molti casi, difficoltà di riferimento reciproco, avevano scarsa “visibilità” ed incisività nel gruppo, uno scarso senso di appartenenza. Noi eravamo entrambe insegnanti “nuove” e in uno spazio provvisorio: “ospiti” in altra sede per lavori di ristrutturazione alla nostra scuola.

In questo contesto, è stato indispensabile dare ampio spazio ai luoghi della comunicazione e dello scambio, dilatare e scandire in modo marcatamente rituale i tempi e i “modi” dell'espressione, della parola e dell'ascolto, lavorare sulla fiducia e sulla relazione, “costruire il gruppo”.

La sperimentazione relativa alle specificità di genere (identità sessuale / identità di ruolo) si è inserita nel più ampio percorso su identità, alterità e relazione che ha orientato i progetti e ci ha permesso di condurre un'osservazione sistematica, nonché una serie di proposte mirate, all'interno di un più articolato spazio di confronto.

Siamo partite dalla verbalizzazione di conversazioni spontanee, dalla discussione collettiva su situazioni conflittuali e sulle diverse modalità di gestione dei conflitti. Dall' espressione e simbolizzazione degli stati d'animo (la rabbia in primo luogo), dal racconto di sé, abbiamo colto i primi *indizi* sulla percezione delle bambine e dei bambini, relativamente alla propria e altrui *identità* con riferimento al *genere*. Indizi che ci hanno permesso di inventare un itinerario via via più specifico, intersecando, in modo assolutamente *arbitrario*, le associazioni, l'immaginario, il modo di leggere la realtà di ciascuno/a di loro, con le nostre associazioni, i nostri riferimenti culturali, il nostro stile educativo. Abbiamo scelto di usare la **fiaba** per offrire stimoli di contraddizione e spazi di modulazione del sé, misurando di volta in volta l'efficacia delle proposte su risposte e motivazioni, cogliendo dal contesto suggerimenti e pretesti per ulteriori sviluppi.

Del resto i/le bambini/e hanno subito mostrato una grande capacità di ascolto e di partecipazione attiva nei momenti della narrazione; lo “spazio della storia” riusciva a stemperare e dinamizzare le tensioni in un clima di attenta concentrazione.

Per quanto riguarda la lettura di storie, miti e fiabe, la drammatizzazione e la rielaborazione creativa (con varie tecniche grafico-pittoriche, manipolative e di animazione – legate al teatro di figura e per ombre), il percorso è stato sviluppato con l'intero gruppo, seguendo modalità mirate alle diverse età e all'interesse di volta in volta manifestato da ciascuno/a.

Alle discussioni sulla “differenza”, hanno partecipato in modo sistematico le bambine e i bambini di cinque e quattro anni, con interventi occasionali e spontanei dei “piccoli”.

Lo stesso vale per attività più specifiche, nate per associazione arbitraria e negoziata in relazione alle “questioni” messe in campo dal gruppo.

PRIMA FASE: *il sé e l'altro – costruire il gruppo*

periodo: ottobre – novembre

- CARTA D'IDENTITA' (intervista: “io sono” .. “mi piace, non mi piace..”)

- RITRATTI e AUTORITRATTI (ritratto di un amico/a – autoritratto allo specchio) – lettura collettiva dei ritratti: “**ci ri-conosciamo**”

E' in questo contesto che nascono le prime discussioni sui **tratti distintivi** per l'attribuzione di **genere**.

- Le espressioni – le emozioni: LA RABBIA (conversazione – grafico “a sole” – “la mia rabbia” – la mia rabbia “fa così” – giochi di simulazione – “Facce di rabbia” – i colori della rabbia)

“Storie di rabbia”: M. Auer, “**Rosa rabbiosa, una principessa insopportabile**”

/la storia di una principessa che si arrabbiava molto. Stufa del suo ruolo, parte a caccia di pirati vestita “come Zorro” e salva un principe rapito dal drago/

I/le bambini/e avevano mostrato di muoversi con sicurezza riguardo all'attribuzione di funzioni e ruoli all'interno della fiaba tradizionale; nelle conversazioni attribuivano ruoli di genere stereotipati parlando “in astratto”, ma mostravano maggiore duttilità, indecisione o davano risposte differenziate se consideravamo persone “in carne ed ossa”, anche in riferimento alle figure parentali. Abbiamo allora deciso di sperimentare una sorta di *straniamento* rispetto ai codici noti, proponendo fiabe contemporanee che mantengono l'intreccio classico con inversioni di ruolo.

La fiaba di “Rosa rabbiosa”, scelta all'interno del percorso sulla rabbia, ci è servita a operare lo slittamento in direzione di funzioni, ruoli e differenze *dei e nei generi*

Le “questioni” che seguono evidenziano alcune *parole chiave e frasi stimolo* emerse in alcune delle conversazioni *tra e con i bambini*, che noi abbiamo colto come “nodi” per sviluppare linee di percorso.

SVILUPPO: interrogare lo stereotipo – ruolo, inversione, scambio
periodo: dicembre-marzo/

La discussione collettiva sulla storia di Rosa apre “questioni” tra loro collegate:

1 – COSE DA ‘MASCHI’ E COSE DA ‘FEMMINE’ : “*battersi*” Vs “*truccarsi*”

(Conversazioni collettive – giochi di simulazione – “la lotta mimata”)

2 – DRAGHI: CHI RAPISCE CHI?: nell’interpretare un’illustrazione, che proponiamo prima di continuare il racconto, i bambini, ma anche le bambine hanno difficoltà a “vedere” che è *il principe*, quello rapito dal *drago*. Ammettono la cosa come “probabile” solo dopo aver scartato tutte le altre (anche improbabili) ipotesi.

Otteniamo la stessa risposta con una immagine molto simile in R. N. Munsch-M.Martchenko, “**The Paperbag Princess**”.

/ La principessa Elisabeth vuole liberare il “suo” principe, rapito da un drago/.

D’altra parte con “Storia incredibile di due principesse” di M. e R. Colli, si apre un’altra questione:

3 – “ UN DRAGO E’ SEMPRE UN DRAG-O?” ovvero: di fronte ad una draghetta con gonna e fiocchi, molti ipotizzano che si tratti di un drag-o “vanesio” che si è travestito da principessa. (un’interferenza con il lupo di cappuccetto rosso?)

Le tre questioni individuate ci portano a **due filoni d’ indagine**:

a – “ESSERE – FARE – SEMBRARE”

L’accesa discussione che ne segue riprende elementi emersi dal gruppo in precedenti occasioni: “sembrare o fare cose da (M/F), significa anche ‘essere’ (M/F)?”, o “si è ciò che si è e solo *si sembra* un’altra cosa?” Oppure, ancora: “quando si è (M/F) le cose che si fanno, si usano, si indossano “*diventano anche da* (M/F)?”.

Lo scontro è carico di emotività e non si risolve completamente, anche se la maggior parte dei/delle bambini/e distinguono *essere* da *sembrare* e qualcuno azzarda “*..è da maschi!* Ma poi uno fa quello che vuole”.

conversazione: “..Allora che?!...Siamo *tutti uguali*, secondo te?!...” e (con uno slittamento logico): “Ma siamo diversi! Uno è ciccione, uno è alto, uno è marroncino...!”

Poi, richiamati alla differenza di genere:“...si vede dalla faccia che sono diversi...gli occhi!..gli occhi sono diversi!”

b – “OCCHI DI GENERE”: Se si domanda loro di descrivere questa differenza hanno difficoltà a trovare le parole; non sembra si tratti di forma, né di colore... continuano a dire “si vede!...”

“Noi non vediamo l’occhio umano come un ricettore. Quando vedi l’occhio vedi qualcosa uscirne. Vedi lo sguardo dell’occhio.” L.Wittgenstein, Osservazione sulla filosofia della psicologia.

Diciamo che, chi vuole, può provare a *disegnare* questa *differenza*. I/le più determinati/e durante la discussione accettano. Lavorano consultandosi: elaborano “occhi da ‘femmina’ con le ciglia in su” (allungati e verdi); “occhi da ‘maschio’ con le ciglia in giù” (rotondi, con palpebre visibili e sopracciglia spesse). Nel tratto si coglie il riferimento alla stilizzazione *manga* (semplificazione, salienza percettiva, dettaglio prevalente che veicola tutta l’emotività e la psicologia dei personaggi). Stereotipo? O intuizione?

Poi proviamo con ritagli e foto di occhi isolati dal resto del volto, ad attribuire loro una specificità di genere ed a ricostruire **“la faccia intorno”**.

(Espansione dell’immagine da foto dei/delle bambini/e e di altri/e).

Noi sperimentiamo proposte, guardiamo, documentiamo. Non programiamo più molto. I **due filoni** si intrecciano per analogia, relazione e correlazione, in una trama fitta di continui rimandi, tra progetti ragionati, associazioni improvvise, conversazioni collettive o casuali ed “occasioni”.

- DAGLI OCCHI ALLA MASCHERA

R.Piumini, **“La maschera cela, la maschera svela”** e **“La faccia del suo amore”**

/ durante una festa di carnevale, una ragazza triste (la sola senza maschera) chiede ai presenti di scoprirsi il volto perché possa riconoscere la faccia del suo amore. Tutti rifiutano in malomodo e cacciano la ragazza. Alla fine della festa tutti tornano alle loro case e si tolgono la maschera. Tutti tranne uno. La maschera è rimasta “attaccata” al suo viso…/

(maschere delle espressioni/maschere neutre ed espressione corporea - drammatizzazione della storia con maschere e oggetti)

- DALLA MASCHERA AL TRAVESTIMENTO (*ma anche degli occhi e del battersi*):

I. Calvino, **“Fantaghirò persona bella”** (in “Fiabe italiane”)

(I personaggi / i luoghi della fiaba - sequenze grafiche - discussione - versione collettiva della storia di Fantaghirò “principessa cavaliere”)

Travestimenti per piccole messe in scena: **La festa del “riconoscimento”** “..Guarda, che dall’*elmo* si vedono gli *occhi!*…”.

- DAL TRAVESTIMENTO ALLA MUTAZIONE (*ancora degli occhi, del battersi, dei draghi e dello sguardo*):

- **Il mito di Perseo e Medusa** “..che aveva gli occhi di pietra. (….) e non lo vorrebbe fare, ma ormai era così..” (Narrazione e rielaborazione collettiva del mito con varie tecniche)

“Nel mito che racconta l’incontro di Medusa con Perseo, la sfera dell’occhio è centrale: sia come reciprocità del vedere e dell’essere visto, sia come raddoppiamento e specularità dello sguardo.” A. Cavarero, *Orrorismo*

FASE CONCLUSIVA: Progetto – laboratorio “a classi aperte”
(periodo: marzo/aprile).

– METAMORFOSI (*cambiare corpo o del “mettersi nei panni” dell’altro*):

M. Ocelot – “PRINCIPI E PRINCIPESSA” DVD – animazione –

/ Un principe e una principessa ad ogni bacio si trasformano in animali sempre diversi e tra loro incompatibili, sino a riprendere sembianze umane... l’uno nel corpo dell’altra. (Ombre) /

“Dov’è il corpo della favola, il corpo della metamorfosi, quello della concatenazione pura delle apparenze(…)?

/ capace di / cambiare specie, trasfigurarsi nell’animale e nel vegetale, nel minerale e nell’inanimato? Questo movimento (…) prende di mira l’estraneità dell’altro sesso e la virtualità di esservi iniziato come ad una specie animale o vegetale differente.” *J. Baudrillard, L’altro visto da sé*

– “E POI?..” QUEL CHE SUCCESSE DOPO: **laboratorio** con i bambini di cinque anni delle tre sezioni, per lo sviluppo di una narrazione collettiva a partire dalla storia di M. Ocelot e per la costruzione di piccole sagome per **ombre** da muovere su lavagna luminosa. Il laboratorio, proposto nell’ambito dei progetti per l’ampliamento dell’offerta formativa, è attualmente in fase di avvio e ha lo scopo di estendere la sperimentazione alle altre sezioni del plesso.

Le insegnanti

Maristella Barachini
Silvia Buscaino

Raccontandoci

Scuola dell'Infanzia Vittorino da Feltrè

La partecipazione al convegno "Educazione alla cura e contrasto degli stereotipi" del 6 Ottobre ci ha coinvolte in una piccola sperimentazione. La scuola Vittorino da Feltrè è situata nel comune di Firenze, nel paese di Ponte a Ema, la nostra sezione è composta da venticinque bambini e bambine di cinque anni.

Parlare di maschile e femminile ci ha riportato indietro nel tempo e ci ha fatto riflettere sulla nostra vita privata e professionale.

Io e la mia collega veniamo da due storie personali molto diverse ma abbiamo in comune una cosa, la disponibilità a metterci in discussione, a riflettere sulle proposte educative ed eventualmente a correggere il tiro se necessario; nonostante i tanti anni d'insegnamento non ci sentiamo già arrivate, ma pensiamo di dover percorrere ancora tanta strada e siamo convinte che c'è sempre da imparare e soprattutto possiamo migliorarci in itinere. Riteniamo che fin dai primi anni sia importante educare i bambini alla scoperta del valore di sé e dell'altro e quindi al riconoscimento della propria identità, valorizzandone la diversità e soprattutto la differenza di genere, in modo da costruire nuove identità lontane dagli stereotipi.

L'obiettivo prioritario è quello di diffondere una cultura della conciliazione e della condivisione: analizzare aspetti molteplici quali il rispetto delle persone e delle differenze, il radicamento di valori come il diritto di cittadinanza e la promozione di nuove relazioni fra uomo e donna per ottenere una conciliazione e condivisione del lavoro di cura, attraverso la ridefinizione di ruoli, funzioni e modelli culturali preesistenti. La cura di sé è alla base della consapevolezza e della necessità di una maggiore condivisione tra maschi e femmine, gli uni ancora intrappolati da stereotipi di "virilità", le altre spesso ancora invischiate nell'adesione al ruolo tradizionale.

In un primo momento abbiamo fatto una ricerca su internet ed abbiamo trovato pubblicazioni interessanti, fra cui un'indagine del Comune di Torino sulle immagini dei libri per bambini, decodificate da Adele Turin; un'indagine molto approfondita su come gli albi illustrati per bambini/e trasmettono ancora oggi una visione sessista della famiglia e della società. Infatti i libri insistono nel mostrare il ruolo della donna identificato nell'occuparsi del lavoro domestico e dei bambini, mentre la funzione dell'uomo, invece, è quella di guadagnare denaro. Tali immagini, che possono essere mutilanti per le bambine, immiseriscono anche i maschietti; se i bambini sono attivi e coraggiosi, le bambine, secondo lo schema tanto rassicurante della complementarità, non potranno che essere timide e passive, se le bambine sono affettuose e sensibili, ai maschi non rimane che mostrarsi violenti.

Successivamente siamo andate a sfogliare i libri della nostra classe ed abbiamo trovato una vecchia serie di libretti editi da "La scuola" del 1978, dove si racconta di una famiglia in cui sia il padre che la madre condividono la cura dei propri figli, così lo abbiamo

proposto come lettura nel gruppo. Oberate, come solo le colleghe sanno, da mille impegni, soprattutto nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, abbiamo deciso di utilizzare attraverso la programmazione della nostra sezione, un percorso didattico già previsto relativamente alla famiglia, avvalendoci dei consigli in merito all'osservazione della docente Letizia Lambertini: un doppio sguardo, quello strabico e quello dello zoom, ovvero osservando il comportamento dei bambini insieme nel gruppo, ma focalizzando l'attenzione al singolo bambino che può interagire in modo diverso, cercando così di valorizzarne le diverse espressioni. Abbiamo altresì coinvolto i genitori, raccontando loro il progetto che ci eravamo prefisse e chiedendo la loro collaborazione; poichè i nostri bambini/e hanno qualche difficoltà a raccontare le proprie esperienze quotidiane, l'obiettivo è stato duplice: intervenire sul linguaggio potenziandone le capacità espressive e lessicali e nel contempo fare una piccola indagine sulle famiglie per scoprire insieme se qualcosa è cambiato nella gestione della cura dei bambini .

La prima fase è stata l'osservazione del gruppo e quella individuale per vedere verso quali tipi di gioco era orientato ciascun bambino/a. Nella fase successiva abbiamo domandato ad ognuno "che cosa significa essere maschio o femmina" poi li abbiamo invitati a raccontarci la loro famiglia, la professione esercitata dai loro genitori e i vari lavori che entrambi svolgono a casa, raccogliendone conseguentemente gli elaborati grafici con le relative verbalizzazioni .

La verifica finale verterà nella realizzazione di un quaderno di documentazione del percorso svolto, visionabile presso la mostra che si terrà a conclusione di tale sperimentazione. Saranno coinvolti pertanto non solo i genitori, ma ogni visitatore potrà partecipare direttamente, riportando il proprio commento nell'apposito spazio riservato sul medesimo quaderno. Questo metodo di lavoro ha pertanto una valenza politica, infatti oltre al coinvolgimento dei genitori, favorisce un'apertura verso il territorio.

Le insegnanti

Rosaria Ricci
Sonia Savia

CONCLUSIONI

Marina Piazza * e Letizia Lambertini †

Alla fine di questo percorso – ma non è la fine, è solo l’inizio – le sole conclusioni possibili sono quelle di indicare una mappa perché le esperienze non si concludano, ma proseguano, in profondità – con le stesse insegnanti, con gli stessi bambini/e o con altri/e – e in ampiezza, toccando altri servizi, altre educatrici, altri genitori.

Siamo riuscite a cominciare a “far vivere la differenza di genere e liberare relazioni e soggettività”, come afferma Ciccone nel suo intervento? Siamo riuscite a far comparire la crepa del dubbio all’interno di strutture congelate di senso quali sono gli stereotipi? Senza forzare, senza contrapporci, senza appellarci a un codice “politicamente corretto”?

Sulla base delle esperienze riportate in questo quaderno sembrerebbe di poter rispondere affermativamente.

Non è – non è stato e non sarà – un lavoro facile perché i bambini e le bambine di questa età non sono affatto “pagine bianche”. Al contrario, è proprio da questa età che mostrano di “patire” gli stereotipi di genere.

Bambini e bambine rivendicano la loro differenza – di specifici maschi e di specifiche femmine – e pretendono la loro appartenenza – all’insieme dei maschi e all’insieme delle femmine – secondo i modelli veicolati dalle immagini sociali, dai comportamenti concreti delle loro mamme e dei loro papà, dei loro compagni e delle loro compagne.

Chi legge un giornale in poltrona non può essere che un uomo, chi sfaccenda ai fornelli non può essere che una donna.

È tuttavia anche le loro mamme lavorano fuori casa e leggono il giornale, anche i loro papà si mettono ai fornelli. Ma la rappresentazione stereotipata – basata su secoli di tradizionale divisione dei ruoli – è sempre in agguato per condurli alla facilità della semplificazione e allontanarli dal corpo della realtà che è sempre complesso e pieno di intersezioni, di sfumature.

Forse proprio in questo avvicinamento a una realtà complessa è consistito il nucleo del lavoro. In questo mostrare che delle vesti rigide degli stereotipi ci si può, volendo, spogliare.

E questo dis-imparare, questo porsi di fronte alla realtà con schemi meno occludenti ha coinvolto anche le educatrici che hanno partecipato alle sperimentazioni.

Crediamo che le relazioni sul loro lavoro restituiscano in pieno questo percorso personale, questo tentativo di abbandonare per prime una visione statica delle identità di uomini e donne, questo interrogarsi su di sé prima ancora che sui piccoli e le piccole che educano. Il cercare per sé – e approntarlo per gli/le altre – quel varco nel quale può infilarsi una domanda di senso e l’invito a ripensarsi. E quindi non un indottrinamento, ma una continua interrogazione,

* Marina Piazza – Sociologa Istituto Gender – Milano

† Letizia Lambertini – Formatrice esperta di differenza e relazioni di genere

e contemporaneamente l'assunzione di una parzialità, l'attribuzione di autorevolezza al proprio sguardo come espressione di una singolarità che non pretende di essere universalmente valida.

Come si vede dalle relazioni sul lavoro fatto, ciascuna ha cercato una propria strada e ha lavorato con i propri strumenti: il ripercorrere con occhi nuovi una fiaba, il lavoro con il corpo, i disegni, i ritratti, le fotografie, le maschere, le metamorfosi. Ma soprattutto – insieme e attorno a questo – l'esercizio dell'attenzione, l'attenzione per i gesti, le parole, l'ascolto vero di quello che viene detto, la riproposizione. In un certo senso l'autoriflessività, che è il segno che connota la contemporaneità, come scrive Bourdieu.

Come dicevamo all'inizio, non si possono trarre conclusioni, ma soltanto fornire qualche mappa in più per indicare un percorso.

E, sempre come dicevamo all'inizio, è un lavoro lungo e difficile che presuppone la speranza, la speranza nel futuro di una generazione di uomini e donne legati da un nuovo e più equilibrato "patto di genere".

Ci si può persino chiedere se abbia senso condurre queste sperimentazioni, che coinvolgono pochi bambini e bambine, in qualche punto sparso del nostro territorio nazionale, mentre i giornali, i film, le trasmissioni televisive, persino i libri di testo continuano a riproporre la vecchia storia, presentandola come innata e "naturale".

La vecchia storia della separazione tra *privato*, come luogo della vita quotidiana, luogo in cui dimorano affettività, oblatività, intimità, marcato dalla presenza delle donne, dalla "domesticazione delle donne" e *pubblico*, come luogo del lavoro per il mercato e della sfera di intervento delle istituzioni, governato dalle logiche strumentali della razionalità moderna e in quanto tale abitato e diretto dagli uomini.

In realtà questa separazione non è mai stata vera fino in fondo: le donne sono sempre state il ponte tra privato e pubblico, hanno retto in questi anni tutto il sistema di welfare, hanno messo a fuoco pratiche di cura che non si fermano al fronteggiamento, ma creano nuovi saperi, nuovi saperi di cura.

Se il lavoro di cura diventa sempre più indispensabile nelle nostre società per come oggi sono strutturate e definite, la politica sociale e il sistema di welfare dovrebbero appunto esercitarsi alla cura, partendo dai suoi presupposti fondamentali: il riconoscimento della dipendenza e il riconoscimento della risposta alla dipendenza. Ma è appunto questo riconoscimento che è difficile, in primo luogo perchè si oppone ai modelli sociali correnti (di forza, autonomia, potere) – modelli fasulli perchè poi i maggiori destinatari del lavoro di cura sono i maschi adulti – in secondo luogo perchè accetta la dipendenza degli altri senza trasformarla in potere. E inoltre non è un problema individuale delle famiglie – o dei soggetti ad esso tradizionalmente delegati, le donne – ma un problema al centro non solo delle politiche sociali, ma persino della vita stessa delle organizzazioni. In questo senso la dimensione della cura dovrebbe costituire il fondamento del concetto stesso di cittadinanza, mentre ancora stenta ad essere posta, come dovrebbe, al centro di ogni discorso politico, sociale ed educativo.

Allora il senso di questa operazione – e delle poche altre che si stanno conducendo altrove – è quello di ostinarsi a riproporre un'altra visione delle identità multiple e complesse di uomini e donne e delle loro relazioni. La cura, appunto, di sé, degli altri, del mondo. E la volontà di non lasciare queste esperienze nella loro carsicità, ma di intessere piano piano un filo che ne faccia un tessuto di senso. E interroghi le istituzioni, a tutti i livelli. Anche questo un compito non facile, ma forse nemmeno impossibile se i soggetti che ne sono convinti – nella scuola, nella comunità – ne fanno una delle leve del loro lavoro, uno dei momenti costitutivi della loro professione.



