



Ricerca

**STEREOTIPI DI GENERE,
RELAZIONI EDUCATIVE
E INFANZIE**

Report Finale

III parte e allegati



 Regione Emilia Romagna



Ricerca

**STEREOTIPI DI GENERE, RELAZIONI EDUCATIVE E
INFANZIE
Report finale**

Bologna, giugno 2012

III PARTE

3. I FOCUS GROUP: TEMI E LINEE DI ANALISI

coordinamento di Giovanna Guerzoni

Premessa

Ad uno sguardo d'insieme, le narrazioni dei focus group si caratterizzano, innanzitutto, per l'ampiezza e la ricchezza delle tematiche affrontate, per la pluralità dei contesti coinvolti e per la molteplicità degli interlocutori incontrati. Tra ottobre 2011 e giugno 2012 sono stati realizzati complessivamente 36 focus group che si sono svolti nelle province di Bologna, Ferrara, Forlì-Cesena, Modena, Parma, Piacenza, Reggio Emilia, Ravenna e Rimini. Il totale dei servizi e delle scuole coinvolti è 48, così suddiviso: 14 Nidi d'Infanzia, 2 Micronidi, 2 Nidi Domiciliari, 1 Centro Bambini e Genitori, 2 Spazio Bambini; 21 Scuole dell'Infanzia; 6 Centri per le Famiglie¹. Le persone coinvolte sono complessivamente 262. La suddivisione dei partecipanti per gruppo di appartenenza vede tra il personale educativo il coinvolgimento di 134 partecipanti, tra le figure familiari di 128²; in prevalenza si registra una partecipazione maggiore delle donne, non solo tra il personale educativo dove la presenza femminile è superiore e particolarmente elevata, ma anche tra le figure familiari, così come già osservato nel caso dei questionari. Sono state effettuate complessivamente oltre 80 ore di registrazione che si sono tradotte in più di 1000 pagine di deregistrazione.

Fin dalla sua fase progettuale, l'approccio interdisciplinare ha caratterizzato la procedura metodologica che ha sostenuto il percorso di ricerca – dalla condivisione della sua articolazione alla co-costruzione degli strumenti di indagine, sino al percorso multidisciplinare che ha caratterizzato le analisi condotte – valorizzando così la pluralità di “sguardi” che connota le competenze di ricerca espresse dal gruppo. Tale prospettiva interdisciplinare ha connotato profondamente, in particolare, l'esperienza dei focus group e ha riguardato sia l'elaborazione comune delle tracce della conversazione, sia – con particolare rilievo – l'analisi dei dati raccolti, dove alla condivisione della selezione delle tematiche emerse si affianca la valorizzazione della pluralità di prospettive disciplinari che il gruppo ha potuto mettere in campo permettendo, ad uno sguardo di insieme, di fare emergere nuovamente la multidimensionalità e complessità del tema del genere, così come la sua specifica declinazione negli ambiti educativi.

Pertanto, l'analisi delle narrazioni raccolte con l'attività di focus group – condotta anche a partire dai dati quantitativi rilevati attraverso i questionari³ – propone una lettura nel suo insieme corale ma anche in grado di approfondire, in modo mirato e specifico, le tematiche salienti emerse dalle voci dei nostri interlocutori; grazie alle diverse prospettive di analisi messe in campo e grazie alla loro specificità sul piano dell'approccio disciplinare privilegiato (pedagogico, antropologico, sociologico), tali nuclei tematici rendono visibili e narrabili le diverse dimensioni che attraversano la “questione di genere” nei contesti e nelle relazioni educative della società contemporanea. La pluralità di questioni che diventano così “visibili” – dall'articolazione delle rappresentazioni di genere al rapporto tra genere e giochi-giocattoli, dalle forme del contenimento dell'aggressività nella prassi educativa al problema della femminilizzazione delle professioni di cura e alla presenza

¹ Cfr. Tab. 3 e Tab. 3.1

² Cfr. Tab. 4 e Tab. 5

³ Nei contributi che seguono, i riferimenti ai dati quantitativi presentati nella seconda parte del Report sono precisati all'interno del testo o indicati in nota.

dell'educatore uomo nei servizi 0/6, dal rapporto tra genere ed esperienza della genitorialità alle diverse visioni dell'educare al genere tra differenti generazioni ecc. – mostra quanto le questioni di genere qualificano la contemporaneità e, al tempo stesso, come strutturino gli stessi processi di costruzione identitaria spesso in modo molto più “coercitivo” di quello che ci saremmo aspettate. Le narrazioni attraverso cui il genere modella il rapporto tra identità e alterità – nel caso della nostra ricerca, tra sesso e genere – informano profondamente le diverse declinazioni della diversità culturale in ambito educativo con ricadute rilevanti nello strutturarsi della stessa società contemporanea. Il modello di identità/alterità narrato in queste pagine, attraverso il continuo confronto tra una certa immagine di bambini e bambine, di madri e padri, di uomini e donne, struttura a ben vedere, nelle sue poliedriche sfaccettature sul piano del ruolo, dell'universo simbolico, delle prassi educative, la stessa nozione di genere attraverso una tensione continuamente rinegoziata tra sé e altro da sé.

A conclusione di questo lavoro di analisi dobbiamo peraltro sottolineare che l'articolazione e la complessità del materiale raccolto con il lavoro dei focus group non può essere completamente ricondotto alle tematiche descritte in questo Report, ma che queste costituiscono una selezione definita dallo stesso lavoro di analisi e interpretazione dei dati raccolti e sul quale intendiamo tornare per nuovi approfondimenti. Inoltre, in particolare sul piano metodologico, dobbiamo ribadire che l'analisi che si propone nelle pagine che seguono non può essere considerata per la sua presunta rappresentatività o, tantomeno, esaustività a confronto della pluralità e poliedricità dei temi affrontati nei focus group insieme a insegnanti educatori/trici, genitori e nonni.

Ad un livello più generale, questo modo di procedere ci ha permesso di consolidare i trend individuati attraverso un dialogo più serrato tra le diverse prospettive disciplinari che hanno orientato le singole analisi⁴ e il materiale che andavamo analizzando. L'analisi ha proceduto per stadi di avanzamenti e di approfondimento successivi seguendo due orientamenti generali: la tematizzazione emersa dai contenuti espressi dalle narrazioni raccolte nei focus group e l'individuazione di nodi tematici qualificanti le rappresentazioni di genere, quando si declinano nel pensare le relazioni e le prassi educative da parte degli adulti che si occupano a diverso titolo dell'educazione delle bambine e dei bambini.

Infine, il gruppo di ricerca ritiene che la fase di disseminazione degli esiti della ricerca, oltre a rispondere alla necessità primaria di diffusione dei dati raccolti (restituzione dei dati), possa costituire, proprio coinvolgendo gli interlocutori con i quali abbiamo realizzato il nostro percorso di indagine, un'occasione importante di riflessività sulla relazione tra questioni di genere e processi educativi da parte dei protagonisti descritti (educatori, insegnanti, genitori, coordinatori pedagogici, policy maker) al centro di questa ricerca.

I contributi di analisi che seguono approfondiscono nodi tematici diversi e vanno considerati, per un verso, nella loro autonomia, per un altro, la loro lettura, mostra differenti dimensioni di trasversalità e il loro comporsi in aree di interesse più ampie e intrecciate fra loro. Per esempio i dieci contributi che seguono possono essere ricondotti a tre ambiti più circoscritti, il primo relativo alle dimensioni antropologiche che definiscono, a partire dai dati, il modello di genere (Tarabusi, Truffelli); il secondo approfondisce uno sguardo plurale sul rapporto tra genere e educazione al genere dentro ai servizi 0/6 (Lorenzini, Cretella, Zanetti, Nardone, Malaguti); il terzo

⁴ I contributi che seguono sono espressione di diverse fasi di avanzamento dell'analisi dei dati raccolti con i focus group; per questa ragione ogni ricercatrice ha basato la propria riflessione, allo stato attuale dell'analisi, su un certo numero di focus a cui le note rinviano; le note che citano i focus analizzati rimandano all'allegato n.7 che presenta tutti i focus realizzati; si segnala infine che la diversa lunghezza di ciascun contributo non corrisponde a una maggiore o minore importanza del tema nell'analisi complessiva della ricerca.

sposta l'attenzione "fuori dai servizi" affrontando le tematiche della relazione tra genitorialità, genere, generazioni (Gallerani, Crivellaro, Guerzoni).

Lasciamo, tuttavia, al nostro ultimo, e forse più importante, interlocutore – il lettore – la libertà di trovare, invece, connessioni diverse e forse a lei/lui più utili in quanto maturate dalla personale esperienza del genere e dell'educare al genere.

Tra natura e cultura. Uno sguardo antropologico alle rappresentazioni di genere tra gli educatori della prima infanzia

Federica Tarabusi – Antropologia Culturale

La costruzione sociale del genere e le disuguaglianze esistenti tra uomini e donne sono da tempo al centro del dibattito nazionale e internazionale e delle riflessioni maturate progressivamente nelle scienze politiche e sociali.

In ambito antropologico, ad esempio, una serie di studi empirici e di riflessioni teoriche hanno contribuito a innescare, a partire dalla seconda metà degli anni 70, un dibattito politico e scientifico sulla molteplicità di norme e riferimenti culturali, di pratiche simboliche e materiali, di codici corporei e comportamentali attraverso cui gli individui costruiscono e legittimano rapporti asimmetrici di potere tra uomini e donne. Fin dalle prime riflessioni in ambito internazionale, è emersa, cioè, l'importanza di esplorare come i gruppi sociali interpretassero e costruissero diversamente le differenze tra il maschile e il femminile per evidenziare come le disuguaglianze di genere non fossero tanto il prodotto di caratteri "naturali" e fisiologici degli individui, quanto più di specifiche costruzioni storiche e sociali⁵. Riflessioni che sono state incorporate nella letteratura nazionale, dando vita a una pluralità di ricerche empiriche sulla costruzione culturale della femminilità/mascolinità, sulle scelte riproduttive, sulle pratiche corporee, sulle asimmetrie di genere, sul rapporto tra diversità culturali e differenze di genere⁶.

Inoltre, grazie soprattutto all'impulso fornito dalle recenti prospettive interpretative, il genere è emerso non solo come una sistema normativo e culturale a cui gli individui si riferiscono, ma anche come un sistema di pratiche, performance sociali, quotidianamente costruite e agite da gruppi sociali e singoli individui. Le strutture di genere, cioè, non esistono al di fuori delle pratiche relazionali e della vita sociale di ogni individuo: non sono, dunque, tanto qualcosa che abbiamo e possediamo, ma sono soprattutto qualcosa che quotidianamente "facciamo"⁷.

A partire da questo corposo e variegato background di ricerche e riflessioni, la ricerca ha investigato, tra le varie questioni, le rappresentazioni di genere nei servizi per la prima infanzia a partire dal binomio natura/cultura. Tanto l'analisi quantitativa, quanto l'indagine qualitativa hanno, infatti, privilegiato domande e stimolato gli interlocutori in merito alle loro scelte educative (ad esempio, spazi di cura, scelte relative al gioco, ecc.) in rapporto al genere dei bambini.

A un primo sguardo, le risposte fornite ai questionari e le narrazioni emerse nel corso dei focus group rivelano la tendenza da parte di alcuni educatori a fare riferimento a rappresentazioni stereotipate ed essenzialiste del genere, che "naturalizzano" le differenze di genere tra bambine e bambini. L'identità di genere emerge talvolta in questi discorsi come qualcosa che "si ha", che "si

⁵ S. Ortner, *Is female to male as nature is to culture?* in M.Z. Rosaldo and L. Lamphere, (a cura di) *Woman, Culture and Society*, Stanford, Stanford University Press, 1974, pp. 67-87; S. Ortner, *Making Gender: The Politics and Erotics of Culture*, Beacon Press, 1996; S. Ortner, H. Whitehead, (a cura di), *Sexual meanings, the cultural construction of gender and sexuality*, Cambridge University Press, 1981; G. Rubin, *The traffic in women: Notes on the "Political economy" of Sex*, in R. Reiter Ryana (a cura di), *Toward an Anthropology of Women*, Monthly Review Press, New York, 1975.

⁶ A. Bellagamba, P. Di Cori, M. Pustinaz (a cura di), *Generi di traverso*, Vercelli, Mercurio, 2000; M. Busoni, *Genere, sesso, cultura. Uno sguardo antropologico*, Roma, Carocci, 2000; S. Forni, C. Pennacini, C. Pussetti, *Antropologia, genere, riproduzione. La costruzione della femminilità*. Roma, Carocci, 2006.

al., *Antropologia, genere, riproduzione. La costruzione della femminilità*. Roma, Carocci, 2006.

⁷ J. Butler, *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "sesso"*, Milano, Feltrinelli, 1996; J. Butler, *La disfatta del genere*, Firenze, Sansoni, 2004.

possiede”, qualcosa di naturale, piuttosto che qualcosa che “si fa”, “si pratica” nelle relazioni quotidiane, quando, ad esempio, come donne ci rapportiamo a un uomo e viceversa. Genere e sesso vengono a tratti utilizzati come sinonimi, assumendo le differenze di genere come “differenze sessuali” che sono già-date e definite da caratteristiche fisiologiche e strutturali, soprattutto riproduttive, tra uomo e donna.

Questo è evidente anche dall’uso di termini che vengono talvolta utilizzati e che rimandano spesso a differenze biologiche, come quello di “razza” – «Le femmine facevano razza con le femmine, i maschi con i maschi» (N.16 Educ. e Coll., 0-3, Bologna) – e dall’influenza di modelli che sono “dati per scontati” dagli operatori, modelli culturali peraltro diffusi e legittimati dai media, dal mercato, dal senso comune:

A., Ed. F. 43: [...] però io dico che c’è comunque una naturalità in certi tipi di comportamenti, maschili e femminili, c’è un’origine biologica
(N.4, Educ. e Coll., 0-3 Comacchio, Fe)

L., Ed. F. 60: Perché comunque il rosa e l’azzurro sono i colori della femmina e del maschio, è vero.
(N.18, Educ. e Coll., 0-3, misto, Fidenza, Pr)

E., Ins. F. 46: [la base genetica] la vedo in alcune caratteristiche così adesso mi viene da dire dei maschietti e femminucce la femmina usa molto la parola, il maschio è più fisico ecco queste cose sì...
(N.1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

M., Ed. F. 48: Le femmine sono più rosa, eh.. lo ricercano di più il rosa: «Io il tovagliolo lo voglio rosa, io lo voglio rosa!», un maschio è difficile che ti dica: «Io lo voglio azzurro». Invece la femmina, tanto.
(N.18, Educ. e Coll., 0-3, misto, Fidenza, Pr)

Rappresentazioni essenzialiste sono emerse anche riferendosi a contesti “altri”, dove vengono proiettati una pluralità di visioni stigmatizzanti che portano a leggere le differenze di genere in termini semplicistici e riduttivi. L’educazione al maschile e al femminile è stata talvolta associata, ad esempio, all’Islam, percepito come una realtà monolitica riducibile a una serie di precetti riguardanti le donne, che contrappongono l’emancipazione della “donna occidentale” alla posizione di marginalità, ignoranza e subordinazione della “donna musulmana”⁸.

In questo caso si stabiliscono vere e proprie “tipizzazioni” che attribuiscono ai “gruppi etnici” certe caratteristiche di genere sulla base di un discorso che “eticizza” e “naturalizza” il genere, che alcuni hanno propriamente definito di “genere etnicizzante”⁹. È in questo senso che alcuni operatori, nel corso dei focus group, hanno interpretato la scelta delle classi differenziate per genere dei bambini come un’opzione derivante dalla “cultura dei Paesi islamici”, trascurando il fatto che queste decisioni si siano alimentate proprio nel cuore delle democrazie occidentali e neo-liberali:

⁸ L. Abu-Lughod (2002), *Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others*, in *American Anthropologist*, 104, 3, pp. 783–790; R. Salih (2005), *Genere e Islam. Politiche culturali e culture politiche in Europa*, in *Studi culturali*, anno II, 1, pp. 121-128.

⁹ A. Ong, *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

N., Coll. F. 56: [...] Mi sembra un condizionamento legato forse a certi come si chiamano? Certi paesi tipo paesi dell'Arabia dove comunque le femmine devono andare da una parte e i maschi dall'altra, se loro mangiano da una parte le femmine non hanno diritto di stare... quindi non la vedo come una possibilità, insomma.
(N.1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

A.M., Coll. F. 43: Mi fai pensare ai mussulmani che loro c'hanno un certo modo di vivere, quella gente lì perché tra di noi c'è la parità bene o male no? Com'è educare al maschile e al femminile? Su che cosa? Se tu mi parli di educazione sessuale forse sì ma se mi parli di educare su come comportarsi giornalmente con gli altri allora che differenza c'è tra un maschio e una femmina?
(N.1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

Le visioni stereotipate di genere e/o il riferimento al genere come “essenza naturale” non emergono, tuttavia, in maniera netta e cristallina, né nei dati raccolti nel questionario, né nel corso delle conversazioni faccia a faccia sviluppate all'interno dei focus group.

Nei questionari, ad esempio, alla domanda relativa alle ragioni dei diversi di comportamenti e atteggiamenti tra bambine e bambini una buona quota dei rispondenti ha indicato tra le ragioni la “predisposizione innata”¹⁰, ma in misura molto maggiore sono stati indicati l'educazione ricevuta in famiglia e i modelli osservati nel contesto sociale¹¹.

Anche per quanto riguarda le domande relative al gioco rapportate al genere (“È naturale che le bambine preferiscano giocare con le bambine?” “È naturale che i bambini preferiscano giocare con i bambini?”) gli operatori hanno solo in parte attribuito le scelte dei/lle bambini/e alle differenze di genere¹². Quello che è interessante notare però, incrociando questi dati con la fascia d'insegnamento degli educatori, è che il genere viene maggiormente essenzializzato dagli operatori quanto più si innalza la fascia di insegnamento. A mostrarsi d'accordo con queste affermazioni sono cioè in maniera significativamente maggiore gli educatori che lavorano nei servizi 3-6 rispetto agli educatori che operano nei servizi 0-3.

L'aspetto più significativo, comunque, sembra essere il fatto che le rappresentazioni degli educatori, in generale, non siano guidate da visioni “nitidamente” stereotipate/non stereotipate, ma appaiono piuttosto caratterizzate da ambiguità e ambivalenze, che emergono soprattutto nei contesti di interazione sociale generati dai focus group. Gli essenzialismi sopra riportati emergono infatti “a tratti” nelle narrazioni degli educatori e si alternano in maniera significativa a momenti in cui gli stessi interlocutori li sottopongono più o meno consapevolmente a osservazione critica, *disvelandoli* e *de-naturalizzandoli* in maniera plurale e situazionale.

Sono diversi i momenti, infatti, in cui l'identità di genere emerge come qualcosa che “apprendiamo” nel contesto in cui cresciamo, come una costruzione culturale emergente dalle relazioni sociali, dai modelli diffusi nella società, dai repertori simbolici che rimandano a specifiche rappresentazioni di femminilità e mascolinità e a precise norme sociali e di genere.

¹⁰ La domanda del questionario prevedeva la possibilità di risposta multipla. Nello specifico il 20,9% dei rispondenti ha indicato “predisposizione innata” come prima scelta, il 17,2% come seconda scelta e il 12,2% come terza scelta. Cfr Tab. 13.

¹¹ Nello specifico il 60,8% dei rispondenti ha indicato “educazione ricevuta in famiglia” come prima scelta, il 23,0% come seconda scelta e l'8,4% come terza scelta. Il 9,1% dei rispondenti ha invece indicato “modelli osservati nel contesto sociale” come prima scelta, il 29,0% come seconda scelta e il 27,1% come terza scelta. Cfr Tab. 13.

¹² Cfr. Tab. 12, Tab. 48 e Tab. 49.

A questo proposito è interessante, ad esempio, il dialogo che segue, tratto da un focus group condotto a Bologna, dove gli educatori riferendosi all'intreccio di modelli culturali (introiettati dalla famiglia, dalla società, dai messaggi mediatici, dal senso comune) descrivono la costruzione simbolica del genere attraverso la metafora di una "matrioska":

V., Ins. F. 35: La propria identità di genere te la formi attraverso tanti messaggi che non è solo la famiglia, anche come ti vestono quindi i vestiti che compri, le cose che mangi se hanno un colore se ne hanno un altro, i giochi.

E., Ins. F. 46: I giochi te li compra la famiglia.

V., Ins. F. 35: Sì ma è una famiglia che si imposta in una società.

E., Ins. F. 46: Certo.

V., Ins. F. 35: Quindi è come una grande matrioska, il modello ti viene proposto.

(N.1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

L'idea che il genere sia un prodotto "naturale" dei nostri corpi, qualcosa di già dato, in altri termini, viene decostruita e sostituita da una visione più dinamica e processuale, che vede il genere come "un abito" socialmente costruito che può anche risultare "stretto" all'individuo. In questo caso è stata enfatizzata l'importanza che assumono l'educatore e la scuola dell'infanzia nell'impedire che questi abiti siano "fissati" troppo rigidamente, per lasciare spazio, piuttosto, alla natura fluida e porosa dell'identità, costruita con i giusti tempi della maturità:

V., Ins. F. 35: Sì cioè, in realtà mi sembrava meno forte educare al maschile sembra come dire un processo dolce fino ad arrivare alla propria identità sessuale, però siccome non sempre la propria dotazione biologica corrisponde alla propria identità di genere nel momento in cui si è diventati adulti cioè se questo processo di fissazione mi costringe in un abito che poi non sarà il mio se è troppo precoce e troppo forte può creare dei problemi nel futuro, quindi alla fine è forte anche questa, educare al maschile o educare al femminile alla propria identità del genere, se però mi costringe in un abito che con la maturità si rivela non quello, diventa repressivo anche questo, la mia ambiguità partiva dal fatto che l'espressione sembra dolce ma se mi fissa nella mia identità di genere che non è una volta per tutte risolta rispetto alla mia dotazione biologica diventa un problema, se non è condotta da persone esperte.

(N.1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

Ma è soprattutto sul tema del gioco che gli operatori si soffermano, spesso precedendo le domande specifiche dei conduttori. Molti hanno sottolineato, ad esempio, più o meno implicitamente, come la scelta di un gioco o di un colore non sia qualcosa di spontaneo, oggettivamente dato o "naturalmente" ricercato dal bambino o bambina, ma il prodotto di pratiche culturali e modelli mediatici verso cui gli educatori si pongono spesso anche criticamente:

I., Coll. F. 47: [...] vedo che anche i giornali e la pubblicità ti mettono proprio nelle condizioni di vedere questi sono i giochi da bambino, questi da bambina, in qualsiasi pubblicità che uno sfoglia ci sono tre pagine per i maschi e tre per le femmine, o viceversa, quindi tu stessa ti condizioni

(N.18, Educ. e Coll., 0-3, misto, Fidenza, Pr)

B., Ed. F. 40: [...] come mi arrabbio sempre quando vedo nei supermercati la piccola attrezzatura con il mocio rosa e la scopina rosa e quando lo vedrò azzurro sarà contentissima (N.4, Educ. e Coll., 0-3 Comacchio, Fe)

F., Ed. M. 31: [...] anche solo la pubblicità è ancora propensa ad una suddivisione dei giochi, i cataloghi sono divisi maschi e femmine, le uova di pasqua sono divise fra maschi e femmine....
(N.2, Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Gli educatori hanno spesso sottolineato come la scelta del gioco (da femmina o da maschi) sia un aspetto che può “fare problema” per i genitori, mentre nella loro pratica lavorativa quotidiana il fatto che un maschietto faccia un gioco “da femmina” e viceversa sia «la cosa più normale del mondo» (N.2, Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra):

C., Ed. F. 37: Sì, scusate, un giorno si è messo a stirare, e stirava meglio di me [ride], perché stirava proprio la maglia alla perfezione! Ed è stata una cosa che è stata subito imitata da un'altra bambina, però l'iniziativa l'aveva presa lui, perché si vede che anche a casa vede la mamma stirare e quindi lì, non mi è neanche venuto in mente di dire: «guarda te, è un bambino e stira!» invece magari, qualche genitore ho notato che fa molta differenza nei giochi femminili o maschili, le bambole... e le macchinine, i soldatini, le costruzioni, i camioncini sono maschili!
(N.21, Educ., 0-3, Serramazzoni, Mo)

R., Ed. F. 42: Beh, io ho una mamma, che praticamente mi è capitato l'anno scorso, che gli ho dato per sbaglio un mentino rosa, e sua mamma mi ha detto di cambiare colore, io adesso cambio colore, se prendo il rosa e vedo che c'è lei lo rimetto giù e prendo il giallo, se per lei è un problema...
(N.18, Educ. e Coll., 0-3, misto, Fidenza)

C., Ed. F. 50: [...] E per noi addetti ai lavori è impensabile dire il gioco della bambina, il gioco del bambino, però a volte da parte dei genitori, magari arrivano e trovano il bambino con la bambola, «Ma cosa fai, giochi con una bambola?, sei un maschio, un maschietto, non sei una femminuccia», ecco....non è tanto per noi addetti ai lavori...
(N.2, Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Come mostrano le testimonianze riportate c'è dunque una forte discrepanza tra quello che gli operatori vivono e riscontrano quotidianamente e le visioni semplicistiche e reificate a cui a volte si affidano. Mentre nel riportare la propria esperienza diretta e concreta e nel portare in primo piano la propria soggettività sembrano spesso fare riferimento a situazioni e vissuti che decostruiscono gli essenzialismi di genere, di fronte a questioni generali e astratte questi stereotipi sembrano guidare, più o meno inconsapevolmente, le proprie pratiche sociali e professionali e la propria visione della realtà. È importante sottolineare che le risposte e le riflessioni degli operatori non possono, comunque, essere scisse dalle visioni dominanti, dalle rappresentazioni legittimate nel discorso

comune e mediatico ma devono essere, al contrario, anche interpretate come un prodotto di un preciso contesto storico, politico e culturale. Ritenere che le bambine abbiano una preferenza verso i giochi di cura o che i maschietti preferiscano i giochi di lotta riflette, ad esempio, una delle tante visioni di senso comune relative alle differenze genere che pongono l'accento sulla dimensione "naturale", negandone la natura culturalmente costruita e legittimando, al tempo stesso, le diseguaglianze e asimmetrie di potere tra maschi e femmine nella società contemporanea. Tuttavia, come sottolineato in precedenza, mentre gli individui si riferiscono a tali sistemi normativi e culturali, essi contribuiscono anche a costruire e modificare le strutture di genere attraverso le pratiche sociali e professionali che mettono quotidianamente in gioco.

Rappresentazioni dell'educazione di genere in famiglia e a scuola. Dietro il velo dell'indifferenziazione

Elisa Truffelli – Pedagogia Sperimentale

1. L'intreccio tra sesso e genere

L'acquisizione delle competenze sociali, che rendono un individuo integrato, è un processo che a partire dalla nascita prosegue nel tempo ad opera di diverse agenzie educative formali, non formali e informali. La socializzazione primaria avviene normalmente in famiglia ed è principalmente funzionale alla costruzione dei capisaldi del processo di identificazione personale. Su questo primo nucleo si innesta poi la cosiddetta socializzazione secondaria, alla quale contribuiscono diversi gruppi di riferimento esterni alla famiglia. La scuola in quanto agenzia intenzionalmente educativa è coinvolta in primo piano in questa seconda fase del processo di socializzazione. Non mancano peraltro rilievi da parte di studiosi che mettono in luce quanto queste due fasi non siano tanto sequenziali quanto piuttosto sovrapposte, soprattutto oggi alla luce delle notevoli trasformazioni che stanno interessando le famiglie.

Già nel 1997 nel rapporto sull'infanzia e sull'adolescenza del Ministero degli Interni si leggeva: "...in tempi più recenti la scuola è stata provocata, senza probabilmente essere in grado di programmare e misurare la propria capacità di risposta, anche nei confronti di problemi legati a processi di personalizzazione più interiori: l'instabilità della coppia genitoriale con la crescita delle famiglie monoparentali e la riduzione della prole. È possibile presumere, in via di ipotesi, che la scuola, in particolare la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, abbia svolto da questo punto di vista, una qualche funzione spontanea, spesso non programmata, ma preziosa, di supplenza. Lo stesso trauma della crisi della coppia - vissuto fino a qualche anno fa come un cataclisma personale unico, come un marchio drammatico, dal bambino e dalla bambina coinvolti - ha potuto forse essere in parte riequilibrato nei suoi risvolti psicologici profondi dalla socialità di una esperienza di condivisione infantile, in cui non risultava più evento unico, ma diffuso; in molti casi esso ha potuto essere, e spesso è stato, anche assistito e guidato da docenti più attenti, e cioè da soggetti estranei al conflitto familiare in atto. [...] In particolare, va rilevato come, proprio in relazione alla funzione di supplenza, la scuola registri un dato negativo. [...] Ai sempre più numerosi figli unici del nostro tempo, privi del confronto quotidiano con i fratelli e le sorelle, la scuola dell'infanzia e quella primaria hanno garantito la possibilità di una socializzazione attraverso quella varietà di figure infantili interagenti, differenziate per sesso, pur se non differenziate per età, propria in altri tempi della famiglia. Si è ridotto così l'effetto di spiazzamento implicito in un'esperienza di isolamento del bambino o della bambina, entro un'organizzazione familiare destinata a restare, nel caso del figlio unico o della figlia unica, a misura di adulto, che spesso finisce involontariamente per farli sentire ospiti scomodi"¹³.

All'interno del processo di socializzazione considerato nella sua globalità si colloca naturalmente anche la costruzione della identità di genere di ciascuno di noi. Se infatti il sesso è biologicamente determinato, ciò che è appropriato per un sesso e per l'altro per un determinato gruppo culturale è

¹³ Presidenza consiglio dei ministri - Dipartimento affari sociali - Centro nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza (1997), *Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Istituto degli Innocenti, Firenze, p. 100.

invece il frutto di una costruzione sociale. Per dirla con Nicholson¹⁴ “il sesso è il contenitore simbolico che in relazione al tema della differenza sessuale utilizza criteri di classificazione fondati su dati biologico-naturali e il genere è il costruito che [...] individua il focus della riflessione sulla considerazione della rilevanza di specifiche istanze o determinanti socio-culturali”.

Rossi sottolinea in particolare le determinanti storiche e culturali che influenzano i concetti di genere nello spazio e nel tempo: “Il genere è dunque una categoria indicante la costruzione sociale dell'appartenenza di sesso (maschio/femmina) che rimanda ai significati assegnati al maschile e al femminile, e anche alle differenze psichiche, sociali e culturali osservabili tra individui di sesso diverso. Esso riguarda i processi relativi al diventare e partecipare socialmente come uomo o come donna, all'assumere ruoli sessuali e sociali differenziati; riguarda inoltre le rappresentazioni del femminile e della femminilità, del maschile e della maschilità (o mascolinità), le aspettative normative e gli stereotipi legati all'uno e all'altro genere, che permeano la semantica della società e influenzano la costruzione delle identità e dei ruoli di genere¹⁵. Interpretare il genere come una costruzione sociale significa riconoscere che tutto ciò che lo riguarda è storicamente e culturalmente determinato: i significati attribuiti al maschile e al femminile, i modelli di femminilità e maschilità, le espressioni e i comportamenti attesi in termini di identità e di ruoli cambiano non solo da cultura a cultura ma anche da un'epoca storica all'altra”¹⁶.

Data l'importanza della socializzazione al genere al fine della trasmissione di un determinato modello di maschilità e femminilità all'interno di un gruppo sociale, si può comprendere quanto sia importante che tra famiglia e scuola si crei un'intesa fatta di una relazione dialogica significativa centrata sui temi educativi e di una collaborazione reciproca. Tuttavia non solo in generale non sempre si riscontra una simile realtà nei rapporti famiglia-scuola, ma in particolare per quel che concerne l'educazione di genere sembra emergere dai dati di ricerca raccolti ed analizzati che ci sia una scarsa consapevolezza di come essa viene intesa, rappresentata e veicolata da parte di madri, padri, nonni e nonne, educatrici, educatori e insegnanti.

In questo contributo verranno messi a confronto attraverso una sorta di sguardo incrociato i punti di vista di genitori, nonni e nonne con quelli del personale educativo e ausiliario in merito a:

- quali significati attribuiscono gli adulti educativamente ed affettivamente significativi per i/le bambini/e al concetto di *educazione di genere* e quale ruolo dichiarano di giocare famiglia e scuola in questo processo;
- quale tipo di rapporto tra famiglia e scuola emerge dai dati di ricerca e quali percorsi possono fare queste due agenzie educative al fine di promuovere un'educazione di genere orientata alla parità tra i sessi.

2. Educazione e genere

¹⁴ L. Nicholson., *Per un'interpretazione di genere*, in Piccone Stella S., Saraceno C. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino, 1996, p. 43.

¹⁵ Cfr. V. Burr, *Psicologia delle differenze di genere*, Bologna, Il Mulino, 2000; R.W. Connell, *Gender*, New York, John Wiley & Sons, 2002; D. Francescato, *Amore e potere: la rivoluzione dei sessi nella coppia e nella società*, Milano, Mondadori, 1998; J. Lorber, *The Paradoxes of Gender*, New Haven, Yale University Press, 1994; M. Nadotti, *Sesso & genere. Un manuale per capire, un saggio per riflettere*, Milano, Il Saggiatore, 1996; S. Piccone Stella, C. Saraceno, (a cura di), *Genere, la costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino, 1996; E. Ruspini, *Le identità di genere*, Roma, Carocci, 2009.

¹⁶ E. Rossi, (2009), *La socializzazione e l'educazione di genere nella prima infanzia: prospettive teoriche ed esempi di ricerca*, in Ghigi R. (a cura di), *La differenza di genere nell'infanzia*, in *Infanzia*, 5, p. 337.

I dati raccolti in questa ricerca, ricavati attraverso diverse fonti e metodi di indagine diversi, mostrano una certa convergenza nell'indicare che l'educazione al genere passa prevalentemente attraverso forme di pratica irriflessa. Da un lato sono state raccolte e analizzate le risposte alle domande strutturate e semistrutturate dei questionari, rivolti sia alle famiglie, sia ai centri, ai servizi educativi e alle scuole e dall'altro sono stati presi in esame i dialoghi e gli scambi di opinione raccolti durante lo svolgimento di focus group, utilizzando stimoli aperti come traccia per la discussione.

Abbiamo chiesto quale significato ciascun intervistato attribuisce all'espressione educare al maschile ed educare al femminile. Sia da parte dei genitori che da parte del personale di servizi e scuole è emersa una tendenza generalizzata a sottolineare come non vi sia e non vi debba nemmeno essere un'educazione che abbia connotazioni diverse per maschi e femmine. Alcuni intervistati sottolineano come le differenze nel modo di educare appartengano semmai al passato. Entrambi i gruppi di intervistati assumono la posizione dell'indifferenziazione come vessillo di una equità nei modi di relazionarsi verso bambini e bambine.

Sul fronte genitoriale si possono citare a titolo esemplificativo alcune risposte:

M., Madre 35: A me viene in mente che non c'è nessuna differenza

E., Padre 32: Anche i miei figli hanno 20 mesi di differenza, maschio e femmina, giocano entrambi alle stesse cose, a volte si scambiano i... lei gioca con le macchinine, lui gioca con la cucina finta, alla fine non vedo differenze anche nel...

D., Nonno 65: Era molto indotto forse, che le bambine giocavano con le bambole, i bambini coi trattori... era molto voluto forse, tanti anni fa.

(N.3, Genitori e nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

P., Madre 37: Per me non esiste un'educazione al maschile e un'educazione al femminile, esiste un'educazione dei principi sani che... io ho una bimba, penso che se avessimo un maschio il filo conduttore dell'educazione sarebbe stato lo stesso. Quindi io non mi sono posta mai il problema «La femmina la educo in un modo e il maschio in un altro modo» perché ci sono dei principi di base che secondo me sono universali: l'educazione, la solidarietà...

(N. 15, Genitori e nonni, 0-3, misto, Imola, Bo)

S., Madre 31: Che cosa vuol dire, cioè io non so che cosa significa perché... educare è educare, secondo me i valori che devi non è che dipendono dal fatto che hai un figlio maschio o hai una figlia femmina.

M., Madre 38: Perché educare un maschio o una femmina?

S., Madre 31: Esatto, cioè se gli devi insegnare, non so, la buona educazione o la gentilezza, se non viene già da sé, che lo devi riprendere su queste cose lo fai indipendentemente che sia un maschio o una femmina, quindi rimango...

(N. 13, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, Fc)

Una sfumatura diversa si nota invece tra le righe della risposta della mamma S.: concorda sul fatto che non vi debbano essere differenze tra maschi e femmine, ma precisa che questa indifferenziazione è lecita fino a che bambine e bambini sono ancora piccole/i:

M., Madre 39: io non darei importanza, l'educazione è unica sia per i maschi che per le femmine.

S., Madre 35: poi a quell'età, in questa fascia d'età devono avere stimoli sia maschili che femminili, perché anch'io come dice I., facevo vedere tutto e dato che le piaceva Trilli mio cognato mi ha portato le bambole di Trilli, ma io non ho detto «No perché non sono giochi da bimbo», quindi questa fascia d'età è importante che spazino.

(Focus N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe).

Anche tra il personale educativo e ausiliario emerge questo approccio indifferenziato. Ciò che di diverso si coglie però è, come viene visto e commentato, il comportamento dei genitori in merito a questo aspetto.

C., Ed. F. 50: ...e per noi addetti ai lavori è impensabile dire il gioco della bambina, il gioco del bambino, però a volte da parte dei genitori, magari arrivano e trovano il bambino con la bambola: «Ma cosa fai, giochi con una bambola?, sei un maschio, un maschietto, non sei una femminuccia», ecco... non è tanto per noi addetti ai lavori...

[...] il gioco della bambola può essere benissimo adatto anche a un bambino, senza... che non è che per questo debbono preoccuparsi, perché ho avuto anche dei genitori che «Oh mio Dio, vuole giocare sempre con le bambole»... insomma questo non comporta nulla.

(N.2, Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

F., Ins. F. 29: Per me all'interno della scuola non mi sento di dire di fronte ai nostri 28 bambini che nei confronti di un maschio o nei confronti di una femmina si metta in atto un'educazione differente, credo che le regole siano uguali per tutti che le routine che abbiano determinate regole che devi trasmettere a tutti indipendentemente da essere maschio o femmina credo, casomai può scappare a tutti un commento, una frase magari riferita al maschio e alla femmina però credo che siamo qui per riflettere su questo però che tutti ci mettiamo nell'ottica di educare 28 bambini nello stesso modo, non fare differenze tra maschi e femmine.

(N.10, Ins. e Coll., misto, 3-6, Ra)

L., Ed. F. 60: Noi siamo abituati, scusa, per esempio all'interno del nido dove ci sono gli spazi, una cosa che adesso è molto viva, i giochi non esistono più! I giochi da bambina o da bambino perché vedi che i bambini prendono la bambola, cosa che tantissimi anni fa se un bambino prendeva una bambola, tu gli dicevi: «Ridammela!» perché questo è un gioco da bambina, non è da bambino, quindi i bambini stessi sono aperti a questo, lo dicono loro, parlano loro per dire... cioè, si avvicinano negli angoli, cambiano le bambole...

(N.18, Educ. e Coll., misto, 0-3, misto, Fidenza)¹⁷

Se le opinioni dei due gruppi di intervistati sono simili per quel che riguarda l'approccio educativo a maschi e femmine, qualche differenza invece si riscontra se si chiede a cosa si debbano attribuire le differenze nei comportamenti di bambine e bambini. Mentre i genitori, pur riconoscendo la centralità del loro ruolo, sostengono che le differenze sono in parte innate e in parte dovute anche

¹⁷ Per ulteriori analisi che riguardano il gioco in bambini e bambine confronta *infra* il saggio di S. Lorenzini.

alle influenze esercitate dalla scuola, il personale educativo ed ausiliario rappresenta il proprio ruolo come marginale rispetto all'educazione di genere e attribuisce in larga parte alla famiglia la responsabilità di questo processo:

M., Madre 38: Secondo me è proprio solo una questione di impostazione da parte della famiglia, cioè che si prendono giochi maschili per i maschi e giochi femminili per le femmine. Mio figlio, che è a casa di mia mamma e mia mamma fa collezione di bambole, gioca tutto il giorno con le bambole. Cioè, secondo me è una questione di giocare con quello che ti trovi. Diciamo che ho un maschio, è più difficile comprare una bambola e a una femmina è più difficile comprare una macchinina, però...

L., Madre 37: Sì, però io parlo... ho due maschi, cioè... anche se gli dai le carte, loro hanno una fisicità che non stanno fermi, cioè... vedo che invece con le mie nipoti, vai lì, stanno lì nel letto, loro due invece quando... 5 minuti di carte e poi cominciano con la lotta, cioè invece... io mi ritrovo proprio. Hanno proprio una fisicità esagerata.

(N. 13, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, Fc)

F., Madre 36: Io mi son fatta l'idea che ci sia, cioè non ho una fonte ecco a cui, cioè quello che posso pensare i ricordi che ho io della mia infanzia però mi vien da pensare che ci sia un sostrato, un qualcosa che sia anche biologico che non sia solo, poi magari l'educazione può dare una direzione però non soltanto questo perché...

(N. 6, Genitori, 3-6, misto, Bologna, Bo)

S., Madre 29: Io sono educatrice però mi è capitato spesso di chiedere alle colleghe dei consigli per i comportamenti della bambina [si riferisce alla figlia] che all'asilo è bravissima ma casa un disastro, e allora ho chiesto consiglio, un po' d'influenza positiva, perché insomma, loro alla fine loro passano molto più tempo all'asilo che non a casa, e forse sono più loro ad influenzare...

(Focus N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

In questo scambio tra insegnanti sono invece la famiglia e il contesto sociale ad essere indicati come principali attori nel processo di educazione di genere dei/delle figli/e:

V., Ins. F. 35: La propria identità di genere te la formi attraverso tanti messaggi che non sono solo la famiglia, anche come ti vestono quindi i vestiti che compri, le cose che mangi se hanno un colore se ne hanno un altro, i giochi.

E., Ins. F. 46: I giochi te li compra la famiglia.

V., Ins. F. 35: Sì ma è una famiglia che si imposta in una società.

E., Ins. F. 46: Certo.

V., Ins. F. 35: Quindi è come una grande matriosca, il modello ti viene proposto.

(N.1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

Il personale educativo e ausiliario tende a sottolineare che il proprio modo di agire nei confronti di maschi e femmine è assolutamente neutrale. Viene messo in luce come il modo di comportarsi di bambine e bambini sia già differenziato in modo decisivo a quell'età e che l'attribuzione di queste differenze debba dunque essere collocata all'esterno della scuola:

I., Ins F. 32: però sono sempre, nella moltitudine io almeno guardo l'esperienza che ho avuto io i maschi prediligono se li lasci liberi di scegliere prediligono sempre determinati giochi poi non vuol dire che la femmina vedo che c'è una differenza è innata evidentemente.

(N.10, Ins. e Coll., misto, 3-6, Ravenna, Ra)

F., Coll. M. 31: [...] secondo me proprio per un fatto di mercato che ancora c'è questa distinzione un po' forte e quindi... o comunque sì, anche all'esterno ci sono sempre, ovviamente, i confronti tra tuo figlio e gli altri figli, quindi se tuo figlio si distanzia dagli altri, tu inizi a preoccuparti. Se lui vuole la bambola invece che la macchinina, ovviamente tu fai il confronto con gli altri e quindi... non puoi allontanarti da questo.

(N.2, Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

M., Coll. F. 29: Sono stata con il gruppo dei mezzani per un po' e un bambino aveva portato dei giochi usati e la maestra ha deciso di lavarli. Hanno partecipato solo le femmine, i maschi per niente interessati... le femmine sì, han partecipato, hanno lavato i giochi e poi li hanno asciugati.

Cond.: E non c'è stato il tentativo di coinvolgere anche i maschi?

M., Coll. F. 29: Abbiamo chiamato due o tre maschi noi... però...

Cond.: Spontaneamente...

M., Coll. F. 29: Nessuno. Le femmine invece hanno fatto la coda... però i maschi no, per niente.

(N.2, Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Nello stralcio che segue emerge esplicitamente come l'educazione di genere sia vista dalla scuola come un elemento di competenza prevalentemente delle famiglie e al contempo un terreno delicato nel quale, se non si è esperti, è meglio non intervenire, soprattutto in età precoce:

V., Ins. F. 35: Sì cioè, in realtà mi sembrava meno forte educare al maschile sembra come dire un processo dolce fino ad arrivare alla propria identità sessuale, però siccome non sempre la propria dotazione biologica corrisponde alla propria identità di genere nel momento in cui si è diventati adulti cioè se questo processo di fissazione mi costringe in un abito che poi non sarà il mio se è troppo precoce e troppo forte può creare dei problemi nel futuro, quindi alla fine è forte anche questa, educare al maschile o educare al femminile alla propria identità del genere, se però mi costringe in un abito che con la maturità si rivela non quello, diventa repressivo anche questo, la mia ambiguità partiva dal fatto che l'espressione sembra dolce ma se mi fissa nella mia identità di genere che non è una volta per tutte risolta rispetto alla mia dotazione biologica diventa un problema, se non è condotta da persone esperte.

(N.1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

Anche i dati quantitativi della ricerca confermano questa differenza di prospettiva nel considerare gli elementi che stanno alla base delle differenze di comportamento tra bambini e bambine.

Nella tabella A si vedono messe a confronto in ordine di priorità le risposte (più di una per rispondente) scelte dai due gruppi.

Tab. 1 Motivi delle differenze nei comportamenti e negli atteggiamenti tra bambine e bambini (%)¹⁸

Motivi differenze	Genitori	Personale educativo
Influenza dei familiari (genitori, nonni, zii, etc.)	71,4	92,2
Predisposizione innata	60,7	50,3
Modelli osservati nel contesto sociale	53,4	65,2
Influenza dei compagni e degli amici	42,7	28,8
Educazione ricevuta nel contesto educativo/scolastico	38,2	25,0
Modelli trasmessi dai mass media	24,2	38,1
Altro (specificare)	0,9	0,4

Entrambi i gruppi riconoscono un ruolo centrale alla famiglia nel processo in questione, poichè l'influenza dei familiari è indicata al primo posto in entrambe le colonne: "genitori" e "personale educativo". Ma le percentuali si discostano di oltre il 20%: infatti mentre questa voce viene scelta dai genitori nel 71,4% dei casi, educatori/trici e insegnanti la indicano nel 92,2% dei casi. Interessante, di contro, leggere i dati corrispondenti alla voce "Educazione ricevuta nel contesto educativo/scolastico": mentre per il personale educativo questa voce si colloca al penultimo posto con il 25% di preferenze, per le famiglie essa riveste un ruolo più importante e viene scelta nel 38,2% dei casi.

3. Differenze velate

Dall'analisi dei focus group fin qui condotta si è potuto vedere emerge una certa tendenza all'indifferenziazione nel modo di costruire la relazione educativa con bambini e bambine. Ma nell'affrontare questa tematica più in profondità dagli scambi che sono avvenuti tra gli intervistati durante i focus group emergono diversi elementi in contraddizione con questa indifferenziazione di facciata mostrata in prima battuta.

Una mamma stempera progressivamente la sua posizione nel corso del focus group. A sostegno del fatto che dichiara di educare la figlia senza condizionamenti legati all'appartenenza di genere, afferma in un primo momento di lasciarla liberamente giocare con trattori e camion. Successivamente precisa che la bambina gioca con giocattoli considerati da maschio ma anche con giocattoli considerati da femmina e che i primi non sono giochi richiesti dalla figlia, ma resi disponibili dai cugini maschi. Infine sottolinea che quando usa le bambole "ha una cura maniacale" e "sembra proprio una mamma". Inoltre aggiunge che questo atteggiamento le viene spontaneo, quasi a volere ricollocare la figlia entro i canoni tradizionalmente intesi dell'essere femmina, che infine vengono anche naturalizzati e ricondotti a fattori genetici:

S., Madre 36: Io invece no... no forse anche un po' condizionata dal fatto che mia figlia ha due cugini maschi, molto più grandi... e mia cognata ha portato tutti i trattori, i

¹⁸ La presente tabella è una rielaborazione delle tabelle 13 e 216.

camion, anche le cose grandi da tenere in cortile, noi abitiamo in campagna... per cui mia figlia, che ha 3 anni, prende su sua cugina che ha 15 mesi e la carica sul rimorchio del trattore, trattore a pedali e giocano molto con i camion, con le ruspe, tutte e due, forse perché ce l'hanno lì...

S., Madre 36: Sì, probabilmente se lei non li aveva lì, non li avrebbe cercati... però ce li ha, ha entrambi perché ha le sue bambole e le sue cose e ha i trattori perché li abbiamo ereditati... e gioca molto anche con quelli.

S., Madre 36: Perché io vedo che anche mia figlia, per dirti, gioca coi trattori, gioca...ma quando si mette a giocare con le bambole ha una cura maniacale... se ha la bambola col passeggino e copre il bambolotto, «E così si agghiaccia, aspetta che devo cambiare il pannolino...» [...] cioè, proprio... forse torniamo al suo discorso di dire che si identificano nella mamma, non so... vedo che ha proprio... sembra che le venga spontaneo fare così. Sembra proprio una mamma. Forse anche la genetica...effettivamente...

(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Una mamma con figlio maschio dichiara che il piccolo si cimenta in giochi di tutti i tipi, compresi quelli di cura e di attività domestiche, ma tiene a precisare che il significato da dare al gioco del fingere di cucinare deve essere riconsiderato: non si tratta tanto dell'imitazione dell'atto di cucinare, quanto piuttosto di un'attività manipolatoria che viene paragonata all'uso della pasta da modellare, attività questa evidentemente più "accettabile" per un maschietto:

F., Madre 36: Il mio adesso fa praticamente sempre un gioco in cui ha trovato un pupazzo e dice che è il suo fratellino e quindi lo mette a letto, gli dà da mangiare insomma immagina questo fratellino così però a parte questo predilezione assoluta per macchine, aerei, camion, insomma tutti i mezzi di locomozione, trenini... e poi anche il discorso della cucina è più legato alla manipolazione al fare dei pasticcini che non a preparare qualcosa per qualcuno cioè quella è una cosa come se giocasse col pongo, siamo magari noi che associamo alla cucina al fatto di cura, per lui...

(N. 6, Genitori, 3-6, misto, Bologna, Bo)

Non mancano anche i genitori che vanno oltre il velo dell'indifferenziazione e dichiarano di agire più o meno volontariamente in modo diverso con figli e figlie.

Una mamma riconosce nel proprio partner atteggiamenti diversi verso la figlia femmina:

M., Madre 39: secondo me il papà ha un senso maggiore di protezione verso la femmina quindi la limita anche il discorso del gioco, per esempio «Questo è pericoloso tu non lo puoi fare» mentre il maschio lo può fare, perché comunque è maschio.

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

Questa mamma si dice convinta che seppur non volontariamente i genitori veicolano messaggi diversi a figli e figlie:

T., Madre 37: Io continuo a dire che siamo stati noi adulti a dire involontariamente così. A dire «La femmina deve fare così e il maschio... » aveva il pennarello rosa... «Ah, ma

te usi il rosa, sei una femmina... [ride]... dove l'ha sentito?» da nessuna parte, però in qualche modo glielo abbiamo comunicato noi. ...
(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

In questo intervento poi si sostiene che l'impronta che una madre imprime all'educazione dei propri figli nelle prime fasi di vita deve essere inevitabilmente femminile dal momento che la madre è anche donna:

O., Nonna, 58: Differenza c'è ... tendi a regalare oggetti neutri, regali il carrettino, regali il mangianastri, tornando indietro al discorso di educare al femminile, il bambino nasce dalla madre quindi è impossibile non educare al femminile dopo poi io posso insegnare qualsiasi cosa, però da madre lo educo al femminile.
(N. 31, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Fidenza, Pr)

Lo stralcio riportato qui sotto infine mostra come non sempre a regole uguali per maschi e femmine segua poi un comportamento uguale: spesso accade che il maschio si rifiuti di collaborare a riordinare i giochi, tanto che la sorella dice "ma perché sempre io". Tuttavia questa mancata collaborazione da parte del maschio viene raccontata in tono scherzoso "lo avete visto che faccia ha «sono stanco!», il che forse tradisce una maggiore tolleranza nei suoi confronti. Inoltre la madre sopperisce in prima persona a questa mancanza mettendosi a riordinare insieme ad entrambi i figli.

E., Madre 45: [...] Io cerco di dire ai miei bambini «Mettete via», io ho passato domenica scorsa dalle 2.30 alle 7 a mettere a posto la loro camera perché era arrivata ad un punto in cui non riuscivamo nemmeno a respirare per cui dopo loro sono entrati dicendo «Che bella questa camera enorme», ok, ecco un gioco si tira fuori e un gioco si tira dentro, E. [figlia] un gioco lo tira fuori e lo mette dentro, F. [figlio] dice «Sono stanco!». Lo avete visto che faccia ha [si riferisce alla comparsa del figlio durante il focus group], «Sono stanco!». E lei ovviamente si lamenta e dice «Ma perché sempre io!», però se anche la mamma va lì lui collabora cioè se vado anche io lì a giocare con loro a giocare a mettere a posto ce la fanno.
(N. 6 Genitori, 3-6, misto, Bologna, Bo)

Questa differenza però è interpretata dalla madre come un effetto dell'indole della femmina "più docile" e dunque viene messa in atto una naturalizzazione delle differenze:

E., Madre 45: Che da E. [figlia] ottengo qualcosa e da F. [figlio] non ottengo niente, cioè a me sembra di... la nostra famiglia è formata da regole, noi siamo un po' cattivi in casa e quindi si deve far così, si deve far colà, si deve far così si deve far colà, cioè passiamo la nostra giornata a ribadire questi concetti, quindi ci sembrano uguali, identici però poi non otteniamo esattamente lo stesso risultato, cioè vuoi perché E. è una femminuccia vuoi perché è più docile, lei è la perfettina e lui è un pochino agitato ma presumo che succeda in tutte le famiglie probabilmente anche da te quando avrai due bambini cercherai di dare le stesse regole immagino a uno quelle che hai passato con uno cercherai di trasferire anche al secondo poi magari non otterrai lo stesso risultato

uno ti ascolta di più uno di meno, però ecco non penso vi sia differenza tra maschio e femmina non lo so ma non è sembrato di dare.

(N. 6, Genitori, 3-6, misto, Bologna, Bo)

Anche per quanto riguarda gli educatori e gli insegnanti è possibile cogliere qualcosa di diverso dietro il velo della neutralità:

C., Ed. F. 50: una bambina se si trova una pezzuolina in mano pulisce, no? È la prima cosa che fa magari...

F., Coll. M. 31: Ma può essere anche un bambino...

C., Ed. F. 50: però può essere anche un bambino, magari è così che la bambina all'inizio gioca e poi il bambino la segue...

(N.2 Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Se nel paragrafo precedente sono stati riportati diversi interventi che mettevano il luce che vengono proposte indifferentemente a bambini e bambine le stesse attività e che tutti partecipano di buon grado ad esse senza grosse distinzioni legate al genere, in questo intervento, sorto nel mezzo di uno scambio tra insegnanti, si racconta come vengano organizzate attività “più indicate” per i maschi se la classe risulta composta prevalentemente da bambini:

S., Ins F 43: la differenza c'è chi magari ho avuto dei bambini maschi che nei travestimenti si mettono i tacchi questo disorienta un po' i genitori, se gioca solo con quello si traveste perché mi dice che ci sono i tacchi allora li vedi sbiancare ma è normale io anche quando per esempio leggi l'elenco dei bambini che avrai no, allora fai il conto che so 13 maschi e 4 femmine può succedere e sai che nella sezione almeno nella mia esperienza bisogna che tu fai qualcosa più da maschio e qualcosa di più da femmina ciò non toglie che quando i bambini arrivano e li osservi e li conosci meglio un po' cambia la dinamica però quando preparo la sezione vado a vedere che tipo di bambini ho non faccio un grande angolo della casa quando ho solo 4 femmine perché ci vanno solo loro.

(N.10 Ins. e Coll., misto, 3-6, Ravenna, Ra)

4. Educare al genere tra famiglia e scuola

Il rapporto che si intesse tra famiglia e scuola è fondamentale per costruire un contesto educativo stabile e coerente, in grado di guidare i piccoli nella loro crescita. Se in alcuni casi le famiglie vedono i servizi educativi (come ad esempio il nido) o la scuola dell'infanzia come agenzie che incidono solo marginalmente sull'educazione dei figli, altri invece fanno conto su queste agenzie per ricevere supporto nel difficile compito educativo che quotidianamente svolgono:

S., Madre F. 34: Comunque qui alla materna si relazionano con i compagni della loro età, mentre magari a casa possono avere dei fratelli o delle sorelle più grandi, quindi certamente il contesto è diverso. Quindi, anch'io traggo spunto sicuramente da quello che dicono le maestre, come si comporta e tutto il resto. Anche le attività che fanno,

magari per riproporle a casa magari in una chiave diversa, quindi sicuramente c'è un discorso complementare con la scuola.

T., Madre 37: La mia bambina è un tipo che riferisce... racconta molto quello che succede a scuola e quello che mi viene da cogliere è il suo modo di leggere le cose, come... non so, la regola è stata data perché... e la bambina spiega «Sai è successo questo...» e a casa diventa un aiuto nel riuscire a leggere la realtà alla sua altezza. Magari io non ho notato certi particolari, do per scontato che riesca a capire chissà che cosa, poi invece devo abbassare il tiro oppure anche solo modificare i termini. Ma proprio da dire che ci sia un'influenza... rimango abbastanza...

S., Madre 36: A me capita il contrario, mia figlia non racconta niente, assolutamente niente. Io quello che so, lo so o dalle maestre o dalle altre mamme o dagli altri bambini. È una chiacchierona, ma lei dell'asilo non racconta niente. Però anch'io su certe cose... un esempio banale, ma proprio banalissimo: io all'inizio, che lei voleva usare le forbici... io «No, le forbici no, perché ti fai male...» poi sono venuta l'anno scorso al colloquio... anno scorso, quindi aveva due anni, e così parlando, ma casualmente... le maestre mi hanno detto «Mi raccomando fategli usare molto le forbici perché servono molto per la manualità» [ride] ... dopodiché ho preso le forbici per lei...

[...] Quindi, sì... anch'io sono d'accordo che per certe cose magari influenza, perché non avrei... io da sola non avrei pensato che le forbici aiutano la manualità, però non che influenzi il... diciamo... i criteri fondamentali, quelle che io ritengo le cose basilari da insegnargli...

(N.3, Genitori, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

G., Madre 34: Mah, secondo me acquisiscono anche un minimo di regola e regolarità, cioè il saper rispettare il momento dell'appello, il momento della canzone, non so, comunque il momento dei giochi, del mettere in ordine, di stare seduti a tavola... cioè, se un genitore può essere più blando o più severo, non so, dipende, però in quella situazione lì loro hanno delle regole da rispettare che sono sempre quelle, poche ma buone, e secondo me aiutano a cominciare a capire che ci sono delle regole da seguire.

E., Madre 35: Sì, sì...no, io ti dico quando ho visto quel video di quei bambini che mangiavano, che ci han fatto vedere qui...un altro figlio [risate]... è molto bravo qui, mangia da solo, eccetera, a casa...

(N. 13, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, Fc)

V., Madre 37: Guarda, mio figlio è vivacissimo e non ascolta, non dà retta e a volte chiedo come si comporta qui e come fanno e magari posso provarci anche io a casa. Non riesco, però l'importante è che quando vengo ai colloqui le altre insegnanti mi dicano «Guarda, ha fatto questo, ha fatto quell'altro». E per me... tanto di cappello, capito? Poi ci provo anche a casa, però...

(N.3, Genitori, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Per quanto riguarda l'educazione di genere più nello specifico sembra che le famiglie richiedano e rilevino un comportamento sostanzialmente uguale nei confronti dei bambini e delle bambine:

E., Madre 45: Non penso che la scuola faccia differenze, mi auguro che non faccia differenze. Non dovrebbe fare differenze visto che abbiamo una classe mista.

M.G., Madre 32: Infatti secondo me no.

E., Madre 45: No assolutamente tutti allo stesso livello. Non mi sono mai posta il problema ma mi auguro che non succeda che non sia un... io so che nella classe hanno compiti cioè non so tipo apparecchiare qualche cosa che fanno settimanalmente, il cameriere ecco, ma è un ruolo che capita a tutti a rotazione, tutti i 25 bambini che siano maschi o femmine, Federico piuttosto che Matilde, Roman piuttosto che Stefano.

F., Padre 41: Sì la scuola forse non fa tante distinzioni in questo momento.

E., Madre 45: Ma giusto.

F., Padre 41: Cioè forse siamo più noi a casa che...

(N. 6, Genitori, 3-6, misto, Bologna, Bo)

Questa richiesta sembra trovare di primo acchito una risposta soddisfacente tra il personale educativo; come si è visto. Ma in alcuni focus dove è stato problematizzato maggiormente questo tema sono emerse posizioni diverse, più o meno consapevoli. Alcune narrazioni sopra riportate esemplificano diversi modi di approccio e interazione con i bambini e le bambine. Lo stralcio che segue riporta la consapevolezza di alcune educatrici circa il fatto che la loro appartenenza di genere influenzi necessariamente il loro modo di educare. Queste educatrici affermano che il loro modo di educare dunque è declinato al femminile e desidererebbero avere una presenza maschile nel gruppo di lavoro per poter bilanciare meglio questo aspetto della loro professionalità:

I., Coll. F. 47: [...] se uno avesse una sezione, faccio un esempio, dieci tutte femmine magari neanche ci si sogna di metterci un banchetto da falegname o un'altra cosa, perché forse rimane anche proprio nella mentalità.

M., Ed. F. 48: Molto faticoso anche per noi!

L., Ed. F. 60: Appunto! Perché, per noi, significa imparare a pensare da maschio e allora hai delle piccole attenzioni, ma non hai la stessa attenzione come se devi fare delle cose da femmina, beh te sei femmina e dove c'è da colorare ti viene meglio piuttosto che pensare, devi un po' più sforzarti!

M., Ed. F. 48: Abbiamo fatto fatica, sì, tanta fatica!

P., Ed. F. 51: Infatti proprio per questo sarebbe auspicabile che all'interno di un gruppo educativo ci fossero anche delle figure maschili per sopperire a questa fatica che diceva M. [la collega].

(N.18, Educ. e Coll., misto, 0-3, Fidenza, Pr)

Nel rapporto tra famiglia e scuola emergono desiderata che possono facilmente trovare dei punti di convergenza. Da un lato le famiglie chiedono che venga messa in campo la professionalità del personale:

S., Madre 31: E a me piacerebbe che le scuole materne potessero dare un supporto con uno psicologo o degli incontri con i genitori in modo da insegnare, perché tu spieghi una cosa però l'altro non percepisce e magari le persone che ne sanno più di noi ci indichino cosa fare.

(N. 5, Genitori e nonni, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

Dall'altro i servizi e le scuole sentono la necessità di un atteggiamento di maggiore collaborazione da parte delle famiglie e vorrebbero vedere rafforzata la continuità tra "casa" e "scuola".

F., Coll. M. 31: Non lo so, dare meno importanza a questo e magari guardare di più a certi comportamenti che si hanno, che uno vede dall'esterno, la famiglia che uno non giudica però... magari dare una maggiore continuità scuola-famiglia... anche perché... non addossare sempre le colpe alla scuola ma alle volte riflettere, quindi momenti di riflessione forse... anche assieme, genitori, educatori...

Cond.: Ma sentite che c'è un'aspettativa molto alta rispetto...

F., Coll. M. 31: Ci sono aspettative molto alte e poi sicuramente il fatto di credere che il proprio figlio sia – oggi più che mai – l'unico, il solo... quando noi invece... non c'è questa comprensione invece di quello che abbiamo, dobbiamo fare noi, perché noi non abbiamo solo quel bambino, abbiamo altri bambini e quindi... sì, cambiare noi, cambiare anche le famiglie perché c'è bisogno di collaborazione, di fiducia reciproca.

(N.2, Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Dall'insieme dei dati qui presentati e dalle analisi che ne sono seguite si delinea la necessità di costruire un percorso insieme a famiglie e scuola che possa portare ad esplicitare e condividere i significati per lo più impliciti che vengono attribuiti all'educazione di genere. È necessario infatti chiedersi: quale educazione di genere vogliono veramente i genitori per i/le figli/e oggi? Quali modelli educativi per maschi e femmine vogliono veicolare i servizi educativi e le scuole? Quali punti di contatto possono trovare questi diversi modelli presenti nel contesto educativo/scolastico e nelle famiglie, considerate in tutte le loro molteplici forme? Come possono coniugare educatori e insegnanti in maniera più consapevole la propria appartenenza di genere con modelli di educazione al maschile e al femminile che non siano discriminanti, ma atti piuttosto a valorizzare le differenze? Il percorso che porta allo sviluppo di un modello di educazione di genere condiviso è senz'altro ancora lungo, come mostrano bene i dati di ricerca. Si tratta tuttavia di un'importante sfida da cogliere per educare le nuove generazioni senza ricadere negli stereotipi che continuano a permanere e a riprodurre disequilibri di genere.

Giochi, giocattoli, giocare al femminile e al maschile, nelle parole di educatrici di nido, insegnanti di scuola dell'infanzia, genitori e nonni di bambine e bambini 0-6 anni

Stefania Lorenzini – Pedagogia Interculturale

1. Introduzione

Quando ci si occupa di “gioco”, e in particolare del gioco nell'infanzia, non si può che avviare la riflessione sottolineandone la cruciale importanza nello sviluppo e nella crescita di bambine e bambini. Decisamente numerosi, gli studiosi che se ne sono occupati ne evidenziano le molteplici sfaccettature e implicazioni, concordando su di un assunto centrale: “Il gioco rappresenta una condizione essenziale per lo sviluppo infantile”¹⁹; “Il gioco è il territorio principe dell'infanzia, un luogo di crescita e socializzazione”²⁰. Come non ricordare che il riferimento normativo internazionale più importante in tema di diritti dei minori, enunciando per la prima volta in forma coerente, i diritti fondamentali che devono essere garantiti a tutti i bambini e le bambine del mondo, senza distinzione di razza, sesso, lingua, religione e nel prioritario rispetto del loro superiore interesse, in quanto esseri umani con peculiari caratteristiche legate alla specifica fase della vita che stanno attraversando, dedica al gioco un'attenzione specifica? All'articolo 31 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza²¹, infatti, possiamo leggere: “Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica”²².

Se coniughiamo l'importanza cruciale del gioco, del giocare e dei giocattoli nella vita infantile con la precocità dell'avvio dei modellamenti che l'educazione comporta, anche sul piano della trasmissione dei ruoli di genere, con una certa chiarezza possiamo cogliere la rilevanza - tempestiva e potentissima - di giochi e giocattoli nella socializzazione alle caratteristiche e ai ruoli più diffusamente ritenuti propri dei versanti femminili e maschili dell'esperienza umana. Se teniamo conto poi della cruciale funzione svolta dagli adulti, affettivamente ed educativamente importanti per bambine e bambini in età compresa tra 0 e 6 anni, non possiamo non interrogarci su quali siano opinioni e prassi che questi adulti ritengono di avere/mettere in atto nello svolgimento delle proprie funzioni, in famiglia e nei primi contesti educativi e scolastici frequentati nell'infanzia. Non possiamo non chiederci come esse si riverberino anche nel gioco e nel giocare di bambini e bambine.

Cosa emerge, allora, dalle parole di educatrici/tori e insegnanti, di padri e madri, nonni e nonne, coinvolti nei focus group, sul giocare di bambine e bambini? Sui giochi che fanno, sui giocattoli che scelgono e sembrano preferire, sulle modalità del loro giocare?

Occorre precisare che ciò che siamo qui in grado di analizzare corrisponde a ciò che gli adulti coinvolti nei focus group raccontano e commentano delle caratteristiche del gioco infantile: dei giochi che fanno e preferiscono, dei giocattoli che usano e scelgono, del modo di giocare dei bambini e delle bambine. Non va dimenticato, cioè, che possiamo prendere in esame ciò che questi

¹⁹ P. Ricchiardi, C. Coggi, *Giocare come diritto a una crescita equilibrata*, in A. M. Venera (a cura di), *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco*, edizioni junior, Parma, 2011, p. 59. Si veda, inoltre, M. Manini, V. Gherardi, L. Balduzzi, *Gioco, Bambini, Genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma, 2006.

²⁰ A. Bondioli, *Per una cultura del gioco: il ruolo dell'adulto*, in A. M. Venera, *op. cit.*, p. 15.

²¹ Art. 31, comma 1 della *Convention on the Rights of the Child*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991.

²² <http://www.unicef.it/doc/605/convenzione-diritti-infanzia-artt-31-40.htm>

adulti, nelle loro diverse funzioni educative e affettive, ci dicono riguardo a quello che i bambini e le bambine fanno, scelgono, preferiscono nelle loro attività ludiche, sia nel gioco libero e autonomamente organizzato dal singolo bambino o da gruppi, sia nei giochi più strutturati, programmati e proposti dagli adulti. Non può, dunque, essere assunto quale dato di fatto che ciò che gli adulti hanno ricordato, descritto e commentato riassume esaustivamente e fedelmente quanto bambine e bambini da loro osservati effettivamente fanno, scelgono, preferiscono. Quanto espresso dai singoli partecipanti ai focus group e nello svolgersi del confronto collettivo all'interno dei 36 gruppi corrisponde a ciò che essi ritengono di aver osservato e colto nei diversi momenti di svolgimento delle loro funzioni rispetto a bambini in età compresa tra 0 e 6 anni; a ciò che hanno ricordato e considerato opportuno raccontare, spiegare, valutare, formulando idee e riflessioni individuali, sollecitate dalle domande delle ricercatrici e dal confronto in gruppo. Una ulteriore precisazione, utile all'interpretazione di quanto gli adulti descrivono e commentano riguardo al gioco infantile, può essere fatta ricordando che le lenti dello stereotipo (in questo caso di genere) a volte possono ostacolare la possibilità stessa di "vedere" e cogliere e persino influenzare la lettura di ciò che i bambini fanno e dicono, o di come lo fanno e lo esprimono, se non rientranti in schemi preesistenti, legati al sesso dei bambini stessi, e cioè su idee predefinite di ciò che essi fanno/dovrebbero fare, in quanto femmine e maschi. Talora, dunque, ciò che si raccoglie nei focus group potrebbe corrispondere anzitutto a ciò che viene visto e dunque raccontato in quanto colto poiché aderente allo schema o se, invece, in netta contrapposizione ad esso e per questo "visto", rilevato, narrato.

Nei gruppi, i nostri interlocutori hanno anche potuto esprimere convinzioni su ciò che ritengono giusto, positivo, opportuno, oppure no, in merito al giocare di bambine e bambini. E trattandosi di soggetti con posizioni e funzioni diverse rispetto ai bambini, ma coinvolti in forme di corresponsabilità educativa assai rilevanti nella quotidianità infantile (sia all'interno della famiglia tra genitori e tra genitori e nonni, sia tra famiglia e servizi educativi e scolastici) hanno frequentemente (sia in modo spontaneo sia sollecitato dalle ricercatrici) formulato rappresentazioni e sguardi reciproci, spesso accompagnati da commenti o veri e propri giudizi.

Si può, infine, precisare come, in molti casi siano state raccolte narrazioni riguardanti anche bambini in età superiori alla fascia 0-6, sia perché formulate da operatori dei centri per le famiglie che svolgono funzioni a sostegno di genitori con figli di diverse età, sia perché frequentemente educatrici/ori, insegnanti, operatori hanno esposto esperienze personali in quanto a propria volta genitori, sia perché sovente (da insegnanti, genitori e nonni) sono riportati esempi relativi a fratelli/sorelle, cugini/e, amici/che più grandi di età, oltre che tratti da ricordi dell'infanzia e dell'adolescenza personale.

Nelle conversazioni svolte nei focus group, in sintesi, possiamo rilevare ciò che i partecipanti hanno ritenuto opportuno dire, in una data situazione, in un dato momento, in relazione agli input provenienti da conduttrici e osservatrici e dai processi che si sono innescati nelle interazioni tra tutti i presenti nei gruppi. Pur con i limiti esposti, è sulla ricchezza dei contenuti emersi nelle conversazioni che viene qui sviluppata un'analisi tale da rendere conto dei punti di vista espressi in modo ripetuto e prevalente, ma anche di quelli che costituiscono voci fuori dal coro, in controtendenza o comunque originali e meno rappresentati. Particolare attenzione sarà volta a cogliere l'emergere di - più o meno esplicite - forme di condizionamento legate al sesso dei bambini da parte degli adulti (e anche da parte dei bambini stessi tra loro) proprio nell'ambito di quella che sappiamo essere l'attività privilegiata nell'infanzia, il gioco. Si tratterà, però, anche di mettere in

luce gli aspetti di opportunità e maggiore ampiezza e varietà nelle esperienze di gioco consentite, favorite e predisposte per i bambini e le bambine.

A testimoniare ulteriormente l'importanza, i discorsi intorno al gioco si ritrovano disseminati in momenti diversi delle conversazioni svolte in tutti i 36 focus group. Essi emergono sia in modo spontaneo, utilizzati dai partecipanti per spiegare, esemplificare e commentare numerosi aspetti dell'esperienza infantile e per argomentare diverse tematiche proposte, sia per effetto di domande mirate formulate dalle conduttrici.

2. Questioni di identità?

Per cominciare analizziamo alcuni brani di focus group che raccontano episodi che hanno per protagonisti bambini maschi da cui emerge una contrapposizione netta tra ciò che è (ritenuto) “da maschi” e ciò che è (ritenuto) “da femmine”. Nel primo caso si tratta delle parole di una insegnante di scuola dell'infanzia, che propone un esempio specificamente attinente al versante del gioco; nel secondo, di quelle di una madre che pur non parlandoci strettamente di gioco descrive efficacemente i comportamenti verbali e non verbali di suo figlio di fronte a stimoli percepiti come non corrispondenti a uno schema predefinito di ciò che è “da maschi” e “da femmine”. Uno schema che ci appare già acquisito in forma dicotomica in cui caratteristiche ritenute femminili non si ammette possano essere presenti nel maschile e viceversa. Le parole di una insegnante:

V., Ins. F. 35: Però io l'anno scorso mi ricordo una battuta di un bimbo piccolo che era combattuto: «La prendo o non la prendo la jeep?». Perché era rosa! «Ma è rosa, la posso prendere?», «Ma certo che la puoi prendere!» Quindi qualcosa hanno cioè il pensare «è una macchina, però sono combattuto perché è rosa» quindi l'aver collegato al rosa tutta una serie di... cioè il colore che piace alle femmine era piccolo, era un bimbo di tre anni quindi sì per questo dicevo... cioè educare al maschile, questo doppio passaggio, c'è sicuramente la costruzione della propria identità che deve giocare tra le due cose, cioè ovviamente riconoscersi, ma che comunque non deve fissarsi, c'è un rischio comunque nelle due cose in ogni caso cioè...

(N. 1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

Le parole di una madre:

R., Madre, 36: Il mio bimbo grande è cambiato molto con la scuola materna, e non lo so se è una questione di ambiente perché ci sono bimbi più grandi o di età, perché comunque ha tre anni, però ha molta consapevolezza del suo sesso, e che lui è un maschio e quindi ha fatto mille domande. Ad esempio, quest'estate doveva catalogare tutti, maschi e femmine, quindi: «Zia è una femmina perché ha la passerotta, quindi fa la pipì a sedere, mentre lui è un maschio quindi fa pipì in piedi, eccetera». Quando si è accorto che la cuginetta, pur essendo femmina, faceva la pipì in piedi, quand'era sotto la doccia e magari il babbo per non sporcare si metteva a sedere, lui è andato fuori di testa perché non capiva più niente. Era molto concentrato su queste cose [...].

(N. 15, Genitori e nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

Questi sono due esempi di uno spiazzamento (cognitivo ed emotivo) intenso manifestato da bambini maschi che mostrano quanto meno di aver sperimentato una empassa, la difficoltà di conciliare aspetti, evidentemente sentiti come antitetici e inconciliabili, che li hanno condizionati nel comportamento: le espressioni usate da queste adulte per descrivere le reazioni dei bambini «era combattuto» e «è andato fuori di testa, perché non capiva più niente» riferiscono un conflitto che giunge alla paralisi del comportamento ludico, al disorientamento nella lettura della realtà esterna, alla messa in crisi di tratti legati all'identità sessuale. Come intuito dall'insegnante si evidenzia, nel comportamento descritto, la stretta relazione tra la scelta di un giocattolo e lo sviluppo dell'identità sessuale e di genere; che può essere confermata e sostenuta se ritenuto appropriato al proprio sesso/genere o, al contrario, contraddetta e compromessa, se ritenuto non appropriato. Un giocattolo che porta in sé caratteristiche miste (il colore, rosa, ritenuto femminile e la tipologia, le automobili, ritenuta maschile) risulta ambiguo e disorientante.

Allo stesso modo, il secondo esempio evidenzia la stretta connessione tra aspetti comportamentali (il modo di fare pipì) ritenuti propri a uno dei due generi e la formazione dell'identità sessuale/di genere. Questi due esempi ci mostrano la grande precocità (entrambi i bambini avevano circa 3 anni) con cui cominciano a essere acquisite e a esprimersi nei comportamenti infantili rigide associazioni tra un tratto specifico e l'appartenenza di genere.

Occorre sin d'ora prestare attenzione al tema dell'espunzione di tratti ritenuti femminili dai comportamenti e dalle caratteristiche riconosciute e richieste al maschile, poiché tale aspetto è senz'altro più accentuato e connotato da forti divieti e condizionamenti di quanto non si ritrovi sul versante femminile, nel quale la presenza di tratti ritenuti maschili appare maggiormente accettata, in qualche caso apprezzata. Nei focus group esempi corrispondenti in cui siano descritte bambine che si bloccano davanti a un giocattolo perché “da maschio” o che mostrano segni di disorientamento così intenso di fronte a qualcosa che è percepito come dissonante o ambiguo in base al genere, non sono assenti ma meno frequenti. L'esempio che segue ci parla del desiderio di una bambina di giocare con l'orologio di Ben Ten (il mezzo attraverso cui Ben, Benjamin Tennyson un ragazzino di 10 anni, si trasforma in un “alieno di fuoco” che lotta contro mostri extraterrestri) personaggio dei fumetti ritenuto “da maschi” e della sua rinuncia:

D., Op. F. 31: A me è capitato anche proprio di vederli i desideri di una bambina di giocare con un gioco prettamente maschile e dire «No, ma io non ci gioco perché sono una femmina» però desiderando, invece, provare.

Cond.: Che gioco era?

D., Op. F. 31: Era un orologio di quelli, adesso non sono espertissima però... cioè Ben Ten, per la trasformazione, eccetera, cioè lo guardava tutta così poi a un certo punto quando ha visto che non era insomma per lei ha detto «No, io non ci gioco perché sono una femmina» si è calata nel ruolo. [Ride]

(N.9 Operat. CPF, misto, Bo, Fo, Rn, Ra, Fe, Re)

3. L'età fa la differenza: 0-3 e 3-6 a confronto

Riscontriamo una diffusa tendenza a negare o a minimizzare le differenze legate al genere nei comportamenti ludici infantili quanto più l'età è precoce²³: sia gli insegnanti sia i genitori,

²³ Si veda il contributo di E. Truffelli sull'approccio adulto basato sull'indifferenziazione rispetto al genere dei bambini.

descrivono frequentemente i più piccoli giocare con tutti i tipi di giocattoli, connotati cioè sia al femminile sia al maschile:

S., Madre 35: Anche perché dipende dall'età perché quando sono più piccoli giocano indifferentemente con le bambole, con la macchina...

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

Le affermazioni improntate nel senso dell'indifferenziazione risultano dunque più ricorrenti riguardo alla fascia d'età 0-3 anni, mentre nel passaggio alla scuola dell'infanzia si individua un momento di cambiamento in cui è possibile cominciare a cogliere il manifestarsi di differenze che divengono visibili. Se spesso nei bimbi più piccoli non vengono osservate differenze nelle scelte ludiche, cosa che si connette al profilarsi dell'identità di genere in un'età più avanzata, a questo va però aggiunto che è proprio con l'accrescersi dell'età dei figli e delle figlie che le aspettative (in particolare) genitoriali divengono più definite e stringenti: tanto più i bambini crescono quanto più ci si aspetta che i loro comportamenti corrispondano a quanto ritenuto più idoneo al loro genere:

V., Madre 44: Io posso fare un esempio? Io ho due maschi, di nove e dodici anni e vanno a fare calcio, ed è normale, e ho una bimba di nove mesi. Adesso il problema non si pone, però, spero che non vada al calcio perché avrei più piacere che facesse qualcosa da femmina. Adesso è normalissimo che le bambine giochino a calcio, però io preferisco, magari poi sceglierà lei naturalmente, però come dice lui magari si tende a fare pallavolo, ballo, pattinaggio o cose così, cose più da femmina.

(N. 15, Genitori e nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

Alcuni genitori rilevano come anche da parte delle insegnanti cambino le aspettative rivolte ai bambini in relazione al loro genere di appartenenza, via via che aumenta l'età:

R., Madre 37: A me è sembrato, avendo frequentato vari servizi, che il modo in cui si pongono gli educatori cambia molto: che so al nido se un bimbo gioca con una bambola le educatrici lo lasciano fare, sono contente, non gli interessa niente, più si cresce più mi sembra uno venga indirizzato da una parte o dall'altra! Alle elementari, c'è un gruppetto per i maschi e un gruppetto per le femmine e poi lo scelgono loro, non sono le insegnanti! Però mi sembra che alla materna se uno gioca con una bambola sembra una cosa già più strana rispetto a quando sono più piccolini! Da piccoli vengono anche incoraggiati dalle tate, se vedono che un bimbo prende un bambolotto!

R., Madre 32: Forse perché prima sono più innocenti!

(N.22 Genitori e Nonni, 0-3, misto, Serramazzoni, Mo)

In seguito, vedremo diversi esempi di pesanti condizionamenti che inducono i bambini a seguire comportamenti ludici ritenuti adeguati al loro sesso, più spesso sui maschi ma non solo, e in prevalenza da parte dei genitori, già a partire dalla fascia di età 0-3 anni.

Può essere qui interessante riprendere alcuni esiti dei questionari rivolti a 2803 padri e madri e a un campione rappresentativo di 524 di educatori/insegnanti per mettere in luce come essi siano accostabili a quanto emerso nei focus group. Se consideriamo, ad esempio, la Tab. 215 che riporta il grado di accordo rispetto all'affermazione "E' naturale che esistano giochi più adatti al sesso del/la bambino/a", vediamo come ben il 63,4% dei genitori rispondenti (e in particolare i padri rispetto

alle madri²⁴) si sia detto abbastanza o molto d'accordo. Mentre tra educatrici/tori e insegnanti rispondenti risulta una percentuale assai più bassa di accordo: 33,5% (Tab. 12). Ritroviamo, inoltre, la distinzione compiuta anche nei focus group in base all'età dei bambini/e analizzando i dati riportati nella Tab. 51: rispetto all'affermazione "È naturale che esistano giochi più adatti in base al sesso del/la bambino/a per fascia d'età d'insegnamento del rispondente", vediamo, infatti, che tra educatrici ed insegnanti si dicono abbastanza o molto d'accordo in misura decisamente maggiore coloro che operano nella fascia d'età 3-6 (47,3%) e in misura assai minore (24,3%) coloro che operano nella fascia 0-3 anni.

4. Colori e generi

Oltre all'esempio considerato in precedenza, sono numerosi gli episodi descritti che ci parlano di bambini che di fronte al colore rosa si bloccano, dimostrando l'interiorizzazione di un veto molto forte rispetto a un colore evidentemente già divenuto in età precocissima emblema del femminile. A suscitare tali reazioni può così essere il rosa di un giocattolo, ma anche di un notissimo e di solito amato gusto del gelato:

L., Op. F. 36: [...] questo lo dico per i miei [figli] che non mangiavano la fragola perché era un colore da femmina, la fragola del gelato perché era rosa!
(N. 9, Op. CPF, misto, Bo, Fo, Rn, Ra, Fe, Re)

Allo stesso modo possono essere rifiutati dai bambini le costruzioni Lego, se di colore rosa, e cioè nella versione che il mercato del giocattolo propone differenziata per il genere femminile:

C., Madre 38: Il rosa è da femmina! Sì, il maschio dice: «Ci sono i Lego rosa, quindi quelli no, perché è da femmina!».
[silenzio]
(N. 22, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Serramazzone, Mo)

I pennarelli di colore rosa o persino il disegno di una farfalla può non essere accettato da bambini maschi osservati dai nostri interlocutori, perché "da femmina":

G., Ins. F. 28: Invece abbiamo notato che questa cosa spicca di più intorno ai 5-6 anni in cui proprio non esiste, se tu gli proponi un disegno dove c'è una farfalla, molti, non tutti, dicono «Questo è un disegno da femmina, io non lo faccio!», oppure non prendono il pennarello rosa, perché il pennarello rosa lo scelgono le femmine.
Cond.: Così anche le femmine?
G., Ins. F. 28: Di meno.
(N. 24, Ins. Fism, 3-6, Rimini)

Questo brano di focus ripresenta elementi visti in precedenza: l'accentuarsi del rifiuto da parte di bambini di ciò che è ritenuto femminile con l'accrescersi dell'età e la minore presenza di comportamenti analoghi, e cioè di rifiuto di aspetti ritenuti maschili, da parte delle bambine.

²⁴ Cfr. Tab. 244.

Vi sono anche numerosi esempi in cui adulti affettivamente ed educativamente significativi, non solo non spiegano con convinzione ai bambini che possono giocare con qualsiasi giocattolo, di qualunque colore esso sia, purché consenta di fare giochi “belli”, “buoni” e divertenti, ma che mostrano di continuare a pensare che vi siano giochi e colori “non buoni”, non adatti in relazione al sesso di chi gioca. Sovente risulta come l’associazione del colore rosa al femminile emerga seguendo automatismi non consapevoli, nei genitori ma anche in educatrici e insegnanti:

R., Ins. F. 25: Ieri ho fatto fare disegno a un bambino, ho fatto fare una schedina dove c’era un bimbo nella culla che dormiva, sono nate due gemelline quindi ieri non ci ho pensato quando l’ho detto ci ho pensato dopo «Ah mi raccomando di fare il vestitino rosa! Perché sono bambine!» però ormai l’avevo detto, ma non so perché non arancione o verde

I., Ins. F. 32: Abbiamo anche noi degli stereotipi

F., Ins. F. 29: Ti mordi la lingua, ma ci pensi in un secondo momento.

(N. 10, Ins. e Coll., misto, 3-6, Ravenna, Ra)

Pervenendo a una sintesi sul rapporto tra colori e generi quale primo indicatore di identità che si costruiscono a partire da forti differenziazioni e contrapposizioni tra femminile e maschile, dalle testimonianze raccolte nei focus group, risulta ancora presente la tendenza - come efficacemente dice la madre di una bambina - a “incastonare” le bambine nel rosa. Analizzando un altro esempio, possiamo cogliere anche delle accentuazioni di tale tendenza che si manifesta nel desiderio di ricoprire le bambine di accessori dai colori confetto e dalle forme accattivanti (seduttive?), cuffiette e giubbottini, cui non mancano lustrini e nastri:

P., Ins. F. 57: Ma secondo me non è solo quello, ad esempio io son così, poi magari dirò una cosa e mi contraddico nell’altra, però io ho avuto anche due figli, una femmina e un maschio, a me piaceva molto vestire, la grande era la femmina, mi piaceva molto vestirla da femmina e tutt’ora mi piace, la figlia di mia figlia che è una femmina, vestirla e comprarle delle cose da femmina, piace a me e ce n’è poi talmente una scelta, cioè... perché mi piace aver una femmina? Mi piace perché così la posso... io ad esempio, io vado matta per farle i codini, lei non li vuole, e io dico «Sei una strega cattiva» ho speso i soldi, ho comprato le cose e lei non le vuole! Le belle berrettine da femmina che a me piacciono tanto lei non le vuole, però i giubbottini e tutto il resto se lo mette a lei piace, perché a lei piace anche una certa estetica e così, son felice perché quelli se li mette e a me piace ecco, però lei è molto più moderata, se fosse esagerata come me sarebbe piena di fronzoli, di civetterie. Mentre il maschio tendi a comprargli delle belle cose però il maschio è più...

(N. 27, Ins. e Coll., 3-6, Imola, Bo)

Accanto a tali evidenze, per le bambine, però, risultano anche possibilità più ampie di accesso al colore nelle sue molteplici sfumature:

M., Madre 39: Io compro tutto rosa perché mi piace moltissimo il rosa!

F., Madre 33: Però il fatto di vestire la femmina anche con cose da maschio...[...] Non succede mai il contrario! Non si metterebbe mai un vestito rosa a un maschio, invece

una maglietta azzurra alla femmina sì. Eppure stiamo parlando della stessa età, chi ti impedisce di mettere una maglietta rosa?

M., Madre 39: N. [nome figlio] ha detto «No basta, io questa maglia non la voglio più!», allora ne ha trovata un'altra e ha detto «io mi vesto come voglio io! »

Cond.: Ti ha anche motivata questa richiesta?

M., Madre 39: Perché è da femmina!

S., Padre 31: Anche per i capelli! A scuola dei bambini con i capelli lunghi non ce ne sono! Qualche femmina invece...

Cond.: Mentre le bambine con i capelli corti...

S., Padre 31: Sì, giustificate sempre con una questione di comodità!

(N. 28, Genitori, misto, 3-6, Imola, Bo)

Non solo i colori, dunque, ma anche altri aspetti in genere ritenuti propri del maschile possono essere ammessi nel femminile. In più, rileviamo anche forme di ribellione adulta, chiaramente esplicitate specie da parte delle mamme, rispetto al rosa totale che ammanta il femminile. Complessivamente, dunque, benché nel mondo infantile descritto dai nostri interlocutori paia esprimersi disappunto sui colori blu e azzurro per le bambine, in quanto colori ritenuti “da maschio” e su cui emerge una pressione contraria in modo particolare tra pari (bambine dai pantaloni blu che si trovano a disagio, sentendosi inadeguate, nel confronto con bimbe “confetto”), i messaggi adulti in tal senso risultano più flessibili rispetto al veto assoluto sul rosa per i maschi. Lo spettro cromatico consentito o persino desiderato per gli oggetti (giocattoli, abiti, scarpe, accessori vari, ecc.) delle bimbe è nettamente più ampio.

5. Bamboline e macchinine. I giochi e i giocattoli preferiti da bambine e bambini secondo gli adulti

Bamboline e macchinine costituiscono i giocattoli più spesso ritenuti rispettivamente femminili e maschili. Questo lo possiamo cogliere nel vivere comune, nella quotidianità di ognuno di noi, in contesti diversi e molteplici, per esempio a cominciare dal reparto giocattoli di un ipermercato allestito secondo la logica dicotomica e contrapposta che separa e distingue senza ambiguità ciò che è ritenuto adatto alle femmine da ciò che è ritenuto adatto ai maschi: a cominciare dai colori e poi entrando nel dettaglio della tipologia dei giocattoli. Che bamboline e macchinine si presentino ai poli opposti di un ipotetico *continuum* tra giocattoli ritenuti decisamente maschili, leggermente maschili, neutri, leggermente femminili, decisamente femminili ce lo dicono gli esiti di numerose ricerche compiute nell'ultimo secolo, dall'inizio del Novecento ad oggi, soprattutto in paesi anglofoni, ma non solo, meno in Italia²⁵. Anche quanto emerge dalla nostra ricerca in parte lo conferma.

Anzitutto, lo confermano gli esiti del questionario somministrato a genitori ed educatori/insegnanti, la maggior parte dei quali ritiene che le bambine dimostrino una preferenza per i giochi di cura e per il gioco con le bambole e i maschi una preferenza per i giochi di lotta o per il gioco con le macchinine. Ad esempio, dalla Tab. 215 si vede come siano concordi con l'affermazione “E' naturale che le bambine preferiscano giochi di cura” il 62,5% dei genitori. Di pochissimo superiore, 63,6%, la percentuale dei genitori concordi con l'affermazione secondo cui “E' naturale che i bambini preferiscano giochi di lotta”.

²⁵ Cfr. A. M. Venera (a cura di), *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco*, Op. Cit.

Dagli esiti del questionario rivolto a educatori e insegnanti la Tab. 12 mostra percentuali di accordo inferiori rispetto ai genitori: secondo il 52,3% di educatori e insegnanti è naturale che le bambine prediligano i giochi di cura, e secondo il 56,8% che i bambini prediligano i giochi di lotta. Anche in questo caso va rilevato come l'accordo, se pur lievemente, maggiore si concentri sul gradimento di giochi ritenuti maschili da parte dei maschi. D'altra parte non va dimenticato come, sempre dalla medesima tabella, si evinca che il 78,1% dei rispondenti non si trovi d'accordo con l'affermazione secondo la quale in una sezione di sole femmine vi siano meno problemi di disciplina. E come complessivamente la percentuale di coloro che non sono d'accordo con le affermazioni qui esaminate non sia modesta, a dimostrare la presenza di un certo dinamismo e diversificazione nelle opinioni dei professionisti dell'educazione interpellati dalla ricerca.

Va comunque ancora rilevato come il grado di accordo maggiore in merito alle preferenze delle bambine per i giochi di cura e dei bambini per i giochi di lotta sia espresso da coloro che operano nella fascia d'età 3-6 anni e in misura più modesta dagli educatori 0-3. L'accordo maggiore è espresso rispetto ai maschi in entrambe le fasce d'età (Tab. 58 e 61). Considerando poi la tipologia di gestione del servizio di afferenza dei rispondenti, l'accordo sulle medesime affermazioni evidenzia le percentuali più alte tra coloro che operano in scuole a gestione privata e in particolare cattolica rispetto alla pubblica (Tab. 59 e 62).

Sempre secondo educatori e insegnanti (Tab. 17) il gioco verso cui le bambine mostrerebbero maggiore interesse è quello con le bambole per il 71,7%, seguito dal gioco di attività domestiche (40,4%) e di travestimento (16,3%); mentre, per i bambini le macchinine si collocherebbero al primo posto del gradimento (76,8%), seguite dal gioco con attrezzi del meccanico (72,4%) al secondo, al terzo dal gioco con palloni (46%), al quarto dal correre (31,9). Ancora una volta l'interesse delle bambine per il gioco con le bambole parrebbe accrescersi sensibilmente nel passaggio dalla fascia di età 0-3 anni alla 3-6: secondo il 59,9% degli educatori di bambini in età 0-3 anni le bambine presenterebbero maggiore interesse per il gioco con le bambole mentre dello stesso parere è ben il 90% di insegnanti della fascia 3-6 (Tab. 74). Lo stesso può dirsi per le attività domestiche e di travestimento. Per queste ultime in particolare ritroviamo la percentuale più alta di coloro che le considerano egualmente gradite da maschi e femmine. Per i bambini analogamente e secondo percentuali più elevate il gioco con le macchine (Tab. 77) passa dal 66,8% della fascia 0-3 al 92% nella fascia 3-6; e il gioco con palloni dal 31,7% della fascia 0-3 al 66,5% della fascia 3-6 (Tab. 78); il gioco con attrezzi da meccanico dal 61,8% degli educatori della fascia 0-3 all'86,4% di coloro che operano nella fascia 3-6 (Tab. 79). Le percentuali risultano su tutti questi aspetti leggermente più elevate via via che si passa dalla gestione pubblica a quella privata e in particolare cattolica dei servizi/scuole²⁶.

Vediamo, ora, in modo più approfondito come i partecipanti ai focus group si sono espressi nel momento in cui circa a metà dell'incontro le ricercatrici hanno presentato nei diversi gruppi in modo sintetico questi esiti del questionario, chiedendo ai presenti se avessero riscontrato nella loro esperienza di insegnanti, genitori, nonni differenze analoghe.

Indipendentemente dal fatto che nel corso delle conversazioni il tema del gioco infantile in relazione al genere fosse già più volte emerso e per certi versi sviscerato, in risposta alla domanda che stiamo per esaminare si è profilata una tendenza ricorrente in gran parte dei focus group: essa, almeno in una fase iniziale delle conversazioni sul tema, ricalca l'esito dato dai questionari. Molti dei partecipati si esprimono in prima battuta affermando che, effettivamente, hanno riscontrato questo tipo di preferenze. Molte volte imputano, come nell'esempio che segue, tali differenze,

²⁶ Per ulteriori dettagli si consultino le Tabelle dal n. 70 al n. 79.

specie se rilevate in età molto precoce dei figli, alla natura, all'istinto, al biologico, a un substrato genetico ineliminabile e forte:

E., Madre 38: Ma lei [si riferisce alla figlia di 2 anni], io non so se questo è normale, ma lei da subito, quando aveva un anno, andavamo al parco e c'erano delle bambine più grandi che avevano la bambolina nel passeggino, e lei prendeva il bambolotto e se lo stringeva così [porta le mani al petto imitando l'abbraccio], io la prima volta che l'ho vista ho detto «Ma ha un anno!» Cioè, mi sembra insomma, dato che il fratello ovviamente non aveva mai dato segni di questo tipo..., ho detto «Viene fuori già la natura», dicevo tra me e me, no? Lei ha preferito il colore rosa, questi colori chiari, devo dire che il rosa piaceva anche all'altro bambino quando era piccolo, anzi il fucsia.

Oss.: Al fratello?

E., Madre, 38: Sì, poi però adesso lui chiaramente quei colori sono colori da femmina, perché col tempo ha imparato diciamo, credo che la scuola materna sia stata fondamentale perché al nido ancora era proprio diciamo aperto, però alla materna lui la divisione l'ha avuta in quella fase lì, ha cominciato a capire che i maschi erano diversi dalle femmine, che certi colori erano da maschi, che certe altre cose erano da femmina, ovviamente dagli esempi degli altri compagni. Invece, la piccola mi stupisce perché da subito ha individuato, almeno io lo vedo così, certe caratteristiche femminili che possono essere appunto il fatto di prendere un bambolotto, stringerlo, andare in giro col passeggino. No perché noi non glielo abbiamo dato, lei al parco ha visto delle altre bambine che facevano quel gioco, nonostante facesse con suo fratello altri giochi con la palla, lei è andata a prendere il passeggino, ha visto un bambolotto, ha visto le bimbe che lo prendevano su e gli davano un bacino e lei ha fatto uguale, e aveva appena compiuto un anno! Sicché mi son detta «Forse in questo caso, evidentemente, il suo genere femminile qualcosa ha determinato», perché forse dal confronto col fratello è più facile, il fratello non aveva nessun confronto, poi ovviamente i caratteri contano anche però...

(N. 17, Genitori, misto, 0-3, Bologna, Bo)

Già in questo primo esempio, in cui è affermata l'origine naturale dell'attrazione per le bambole e per i giochi con le bambole in cui si esprimono cura e affettività, emergono però anche tratti che in qualche modo contraddicono queste stesse ipotesi di spiegazione. La mamma infatti in coda al suo primo discorso, dopo aver affermato che la figlia sin da piccolissima prediligeva il colore rosa, aggiunge: “devo dire che il rosa piaceva anche all'altro bambino quando era piccolo, anzi il fucsia”. E in seguito precisa che il figlio crescendo ha poi capito/imparato che ci sono delle differenze tra maschi e femmine e che ci sono colori e cose “da maschi” e altri “da femmine”. Ma allora queste differenze i bambini le portano inscritte nei loro geni, in base al fatto che siano maschi oppure femmine, o invece le apprendono con il tempo e nell'esposizione ai messaggi, alle aspettative, alle imposizioni del mondo esterno? Troviamo dunque riflessioni che portano in sé contraddizioni non del tutto consapevoli da parte di chi le formula.

Sovente nei gruppi il primo partecipante che risponde alla domanda ne conferma i contenuti, asserisce che effettivamente bambine e bambini evidenziano le preferenze esplicitate, subito dopo, però, cominciano ad emergere punti di vista che li contraddicono o ne scandagliano aspetti diversi:

A., Madre 32: Io ho un bimbo maschio e vedo che gli piacciono più le macchinine delle bambole, insomma.

S., Madre 43: Io ho sia un maschio che una femmina e devo dire che al mio maschio è sempre piaciuto il gioco di ruolo più che di... anche di cura, oltre alle macchine. Poi il fatto di avere una sorella ha aiutato molto in questa cosa di...

S., Padre 36: E' più indirizzato verso i giochi più maschili, la moto, il trattore, la motopala, il pallone e non verso... poi prende la spazzola e si spazzola i capelli o il burro-cacao sulle labbra senza però...

F. Padre 39: Io ho una femmina e sono di un avviso un po' diverso: siamo noi che sapendo che è un maschio o una femmina decidiamo quello con cui deve giocare, perché so che se lei ha la porta da calcio o la macchinina si mette a giocare con quelle, però se so che è femmina le compro la cucina di Hello Kitty, le compro Ciccio Bello. Ma se lei gioca con qualsiasi cosa. Magari io gli ho comprato molti giochi ma lei apre il pensile della cucina e prende e sbatte gli utensili della cucina, ma non perché sa che dovrà cucinare. Perché si diverte. Perché secondo me noi gli compriamo i giochi con cui devono giocare.

B., Madre 40: C'è questa tendenza ad indirizzare il gioco del bambino ma gioca anche con tantissimi altri giochi, anche maschili. Ma se devo comprarle un gioco non le compro il trattore, forse perché so che all'asilo hanno un'ampia gamma, quindi si possono divertire un po' anche con i giochi maschili, ma se devo comprare un gioco da tenere in casa c'è la tendenza a comprare il gioco femminile, tipo la bambola. Ma la tendenza è quella, sono d'accordo con lui. Non tendiamo a comprare giochi dell'altro sesso, tra virgolette. Ma io sono favorevole, non contraria.

F. Padre 39: La mia va matta per la palla e lei gli da dei calci e gioca a pallone come fosse un maschietto perché vede me. Lei copia tutto.

(N. 30, 0-3, Genitori, misto, Santarcangelo, Rn)

Questo stesso andamento delle conversazioni si rileva tanto nei gruppi composti da genitori e nonni quanto in quelli costituiti da educatrici/tori, insegnanti, collaboratrici/tori:

Varie voci: Sì, in linea di massima sì.

P., Ins. F. 44: Poi ci sono le eccezioni.

M., Ins. F. 49: C'è molto il gioco...giochiamo alla famiglia, cucinano anche, però in linea di massima sì, sì.

P., Ins. F. 44: Dipende anche se ha dei fratelli o delle sorelle maggiori, se uno ha un maschietto più grande...

M., Ins. F. 49: Questo non toglie che se hanno la pista o le macchinine a scuola non le guarda neanche le bambole!

A., Ins. M. 42: Per la mia esperienza degli ultimi anni, tendono a fare la lotta i bambini, non lo so o guardano i cartoni, tendono a fare più lotta, ma anche le femmine.

Cond.: Anche le femmine?

A., Ins. M. 42: Sì, almeno negli ultimi anni...

M., Ins. F. 49: Ci sono anche dei cartoni che ti propongono dei modelli, anche femminili, dove fanno queste acrobazie...

A., Ins. F. 49: I poteri, questi benedetti poteri dove fanno «Fiuuu, ho il potere, fuoco!»

Risata

(N. 34, Ins., misto, 3-6, Pavullo, Mo)

In altri casi ancora la preferenza per bambole nelle femmine e per le macchinine nei bambini è spiegata come qualcosa di naturale, rispetto a cui non vi è poi tanto da dire né da fare, trattandosi di un dato di fatto che scaturisce dalla “natura”, tuttavia è ammessa e osservata la curiosità di esplorare ambiti di gioco - ritenuti - propri dell’altro sesso, pur se con modalità differenti, più tranquille²⁷ per la bambina, più vivaci per il bambino:

C., Nonna 64: sì, è una cosa naturale, ma poi c’è curiosità che li spinge in certi momenti a giocare con altri giochi perché vedo il bimbo la lotta, la spada, la bimba la Barbie, ecc. però ogni tanto è incuriosita, va nel garage delle macchinine e gioca con le macchinine però è molto più calma che il bimbo che è più vivace

(N. 31, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Fidenza, Pr)

In altri casi, invece, i temi attinenti alla presenza di differenze legate al genere nella scelta di colori, giochi e giocattoli, o anche degli indumenti devono essere considerati e affrontati prioritariamente come il frutto dei condizionamenti provenienti dal mondo adulto:

J., Tirocinante F. 26: Perché uno gioca con i giochi che ha casa, per cui uno ha quei giochi lì

R., Ed. F. 50: Viene fuori lo stesso discorso che faceva lei, è un retaggio culturale.

R., Ed. F. 55: Perché alle femmine gli dai tutte le cose rosa, gli compri delle bambole, delle cose di cucina, non ti verrebbe mai in mente di comprarle una pistola e dei camioncini

(N. 12, Educ. e Coll., 0-3, Forlimpopoli, Fc)

Possiamo constatare come nella totalità dei gruppi le conversazioni tendano gradualmente a progredire verso la necessità di prendere in considerazione le origini dei comportamenti ludici di figli e figlie, come legate quantomeno anche a fattori esterni a quanto derivante dalla natura. E come in certi casi le idee espresse inizialmente si siano trasformate in relazione alle sollecitazioni provenienti dalle domande delle conduttrici e dal confronto di gruppo che pare aver favorito il recupero alla memoria di tasselli diversificati dei comportamenti osservati nei bambini e reso possibili interpretazioni più articolate:

E., Madre 38: Comunque volevo dire una cosa a proposito del fatto che M. [nome figlia] avesse preso in braccio il bambolotto, che lei poi non ha il suo bambolotto, cioè gliene sono stati regalati due o tre, ma lei non è che se lo porta in giro, quando lo prende lo butta per terra, cioè lo tratta esattamente come tutti gli altri giochi, quindi è vero che in quell'episodio li [si riferisce all'episodio del parco su citato], infatti, c’era anche una nonna abbiám detto «Eh caspita, uh, guarda!» più per la curiosità della cosa, però in realtà non è che lei manifesta sentimenti di cura particolari, cioè nella sostanza poi non

²⁷ Cfr. Tab. 12, 54, 248, 249 per verificare le opinioni in merito al fatto che sia naturale che le bambine preferiscano i giochi tranquilli: la percentuale di accordo è più ridotta tra gli educatori/insegnati rispetto ai genitori e in generale modesta.

è che, forse in quell'occasione lì, sì poi il passeggino è sempre una cosa che le è piaciuta da portare in giro ma non è che quello è stato l'inizio di un particolare affetto, lei non ha Ciccibello, non le abbiamo comprato la culla, perché in realtà quello che volevo dire è lei è stata attirata da questo bambolotto e noi abbiamo interpretato la cosa così però non posso dire che la M. è una bambina che va in giro sempre col bambolotto che guai a chi glielo tocca, è sempre lì che lo tocca, cioè li tratta in un modo spaventoso!

I., Padre 33: Una cosa che possiamo commettere molto facilmente è sovra interpretare ogni cosa che fanno, tipo «Ha fatto così? Allora vuole fare cosà!» Invece, forse no.

E., Madre 38: Magari era solo, boh chissà!

I., Padre 33: Può essere anche un caso, invece noi tendiamo sempre a orientarci su quello che vogliamo fare, come se noi ci vedessero una volta fare una cosa poi ci classificassero su quella cosa che abbiamo fatto una volta.

E., Madre 38: Beh però il fatto che li vedi un po' tutti i giorni...

I., Padre 33: Poi anche il fatto che cambiano così spesso attività poi bisognerebbe proprio guardarli come chi guarda un leopardo e scrivere «Alle 15.35 ha fatto questo» e vedere se alle 15.35 di ogni giorno fa le stesse cose o se è un caso, non siamo naturalisti siamo soltanto dei genitori.

Oss.: E comunque un'idea del leopardo ce l'abbiamo sempre.

I., Padre 33: Che però può essere sbagliata. [Ride]

(N. 17, Genitori, misto, 0-3, Bologna, Bo)

Troviamo anche diversi esempi di conversazioni in cui sin dalle prime battute i partecipanti propongono una casistica assai diversificata di possibili preferenze di gioco da parte di figli e nipoti, alunni e alunne. E non mancano punti di vista in completo disaccordo rispetto a quanto scaturito dalla somministrazione del questionario:

B., Ed. 48: Assolutamente no.

(N.21 Educ., 0-3, Serramazzone, Mo)

Diverse insegnanti ritengono che già alla scuola dell'infanzia i comportamenti ludici infantili siano il prodotto di diverse forme di modellamento che anzitutto avrebbero luogo in famiglia e non pochi genitori riconoscono l'influenza dei propri comportamenti verso i figli nell'indirizzarne - presunte - "scelte" e "preferenze". Questi stessi genitori individuano nei comportamenti di padri e madri, specie se capaci di incarnare ruoli diversi rispetto a quelli rigidamente stereotipati al maschile e al femminile, una fonte importantissima che fornisce modelli comportamentali anche alle scelte ludiche di figlie e figli. In alcuni focus group in particolare, compiuti con operatori dei Centri Per le Famiglie e con insegnanti, vengono prese in esame quasi esclusivamente le fonti di condizionamento esterne rispetto a una presunta base genetica delle differenze. Troviamo gruppi in cui sin dall'inizio genitori e nonni affermano che bambine e bambini di oggi giocano con qualsiasi tipo di giocattolo, indipendentemente da una connotazione di genere che lo contraddistingua. Tuttavia, in queste conversazioni viene ben presto precisato come la paura dell'omosessualità sia il principale motivo che ancora oggi spinge a imporre differenziazioni basate sul genere alle possibilità ludiche dei figli maschi.

Confrontando tra loro le diverse conversazioni e i temi emersi all'interno di ogni singola conversazione, possiamo constatare l'emergere di numerosi aspetti, differenti, simili, contrastanti, fra loro e in controtendenza rispetto agli stereotipi più diffusi (emersi anche nei principali esiti del

questionario) sul gioco infantile, al maschile e al femminile, a dimostrarci la grande varietà di espressioni ludiche possibili di bambine e bambini.

6. Desideri ludici in “controtendenza”

Come si è visto anche in precedenza, molte testimonianze ci parlano di bambini, non solo nella fascia 0-3 anni ma anche 3-6 anni, curiosi e desiderosi di giocare a giochi e con “giocattoli da femmina” e che non appena ne hanno la possibilità vi si cimentano con piacere. Molti esempi di insegnanti, genitori e nonni descrivono bambini impegnati a giocare con le bambole e che esprimono il desiderio di poterne trovare tra i propri giocattoli in casa; bambini che amano giocare nella struttura della cucina con tutti i suoi accessori; e che giocano con piacere ai travestimenti e anche a truccarsi e abbigliarsi con “cose da femmina”. Più frequentemente sono i maschi ad essere raccontati dagli adulti come più interessati a giochi e giocattoli ritenuti da femmina e ad entrare nelle attività delle bambine o “da bambine”. Insegnanti e genitori li descrivono intenti a stirare, preparare pizze e torte, a dondolare lettini di bambola. In certi casi viene precisato come si tratti di casi eccezionali, in altri li si considera frequenti e diffusi:

B., Ins. F. 45: Io direi che a me sembra che è vero, le preferenze sono abbastanza definite, diciamo che io trovo che se fra maschio e femmina sfiora nel gioco più da maschio o più da femmina è generalmente, secondo me, per esperienza, più il maschio a cercare il gioco da femmina, sì, sì. Cercare il gioco da femmina sia nel gioco inteso come giocattolo, quindi può essere il bambolotto, può essere il passeggino, può essere un oggetto più femminile...diciamo che anche nel gioco, nel tipo di gioco è più il maschio che avvicina. Poi c'è la femmina un po', che fa un po' eccezione nel senso che ha anche per sua fisicità ecco magari il piacere che non è però il giocattolo, ma è fare un gioco di fisicità, di corporeità con i maschi generalmente il più delle volte o in palestra o in uno spazio aperto quindi in un gioco libero, diciamo così. Quello che sono, non so, i soldatini, il castello, le macchine, la pista, la femmina direi di non averla avuta e non averne avute che...passano, guardano, ma non interessa ecco. Il maschio passa dall'angolo mamma, sì molto più interessato chiede anche di poter partecipare è più uno sfiorare del maschio sul gioco da femmina secondo me, che non viceversa.

(N. 1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

Mentre riguardo al gioco dei bambini troviamo frequenti esempi in cui gli adulti rilevano e descrivono il desiderio di impegnarsi in giochi “da femmina”, nel caso delle bambine le testimonianze raccolte sono assai più diversificate. Figlie e alunne sono a volte tratteggiate come scarsamente interessate al gioco e ai giocattoli ritenuti maschili (anche dai questionari emerge un basso grado di interesse da parte delle bambine verso il gioco del correre, con le macchinine, con gli attrezzi del meccanico)²⁸, in altri casi risultano attratte e divertite dal gioco con la palla e con le macchinine, in altri ancora preferire i trattori alle bambole, divertirsi travestendosi da pirati, nel fare la lotta, nel mettersi in pericolo arrampicandosi sugli alberi.

Sintetizzando il quadro delle rappresentazioni raccolte nei focus group sul gioco di bambine e bambini tra 0 e 6 anni, possiamo dire che se numerose testimonianze confermano comportamenti

²⁸ Cfr. Tab. 17, 77, 78, 79.

ludici infantili in linea con le tendenze tradizionali (come profilatesi nelle percentuali più elevate del questionario) al tempo stesso le conversazioni pullulano di esempi in cui gli schemi rigidi degli stereotipi che associano certi giochi, giocattoli e modalità di gioco alle bambine ed altri ai maschi risultano contraddetti, scomposti, ricomposti, ricombinati. Questo risulta particolarmente evidente sia nei racconti di educatrici e insegnanti che nei contesti educativi operano con numerosi bambini e bambine, insieme, in interazione quotidiana tra loro, offrendo possibilità ludiche diverse a tutti, sia quando i genitori descrivono il gioco di figli di sesso diverso, quando cioè sorelle e fratelli, sotto lo stesso tetto, possono essere osservati contestualmente dai genitori avendo la possibilità di accedere a differenti tipologie di giocattoli, con la conseguente contaminazione e pluralizzazione delle opportunità e delle scelte di gioco:

C., Madre 37: Io parlo della mia esperienza, ho un figlio di quattro anni e adora la cucina, giocare con pentolini, mescolare. La bambina che ha venti mesi, nonostante gli abbia comprato la bambola, gioca con le macchinine di suo fratello, quindi io vedo che lei prende a ricalcare i giochi che fa suo fratello più che andare verso questa differenza maschio-femmina, io al momento non la vedo.

S., Madre 35: Penso che non ci sia...forse qualche cosa nel gioco poi però alla fine dipende da che cosa compri. Anch'io ho una femmina di due anni e mezzo che ha una cuginetta della stessa età e sono diversissime, nonostante siano entrambe femmine. Non lo so, magari mia nipote si veste da principessa e mia figlia allora fa il pirata, e non perché io ho dato degli input maschili o femminili, è lei che sceglie la sua natura, quello che le piace fare.

(N. 15, Genitori e nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

Per le bambine riscontriamo sia la descrizione di un sostanziale disinteresse per i giocattoli “da maschio”, sia il gradimento dei medesimi, sia l’affermazione di una indifferenziata possibilità di giocare con tutti i giocattoli. Pare dunque che rilevare nelle bambine “desideri ludici in controtendenza” desti minore attenzione, minore sorpresa, e anche minore disappunto, talora compiacimento, da parte degli adulti. Come vedremo, però, se sono particolarmente frequenti gli esempi da cui emergono divieti verso i maschi a giocare a giochi, con giocattoli e modalità ritenute da femmina, non mancano anche esempi di divieto rivolto alle femmine di fare “cose da maschi”.

7. Esempi di modellamento su bambini e bambine

Il dibattito relativo alle differenze di genere non può che essere ancora assolutamente aperto per ciò che riguarda la loro origine: innata o appresa? Fondata nella natura, oppure nella cultura? Lo stesso interrogativo riguarda le differenze nelle scelte di gioco, dei giocattoli e nelle modalità del giocare di bambine e bambini: sono i condizionamenti ambientali e culturali a determinare i comportamenti nel gioco, oppure è la natura che li contraddistingue, in quanto maschi e femmine, a orientare le loro scelte? Anche tra i partecipanti ai focus group sono emerse domande analoghe:

F., Ins. F. 29: Nel momento del disegno per esempio la scelta dei colori, alle volte ti accorgi che le bambine sono orientate alla scelta del rosa, del viola, i maschi magari scelgono altri colori, è raro che scelgano il rosa al punto che ti chiedi, «Ma è una cosa innata o c'è una sorta di memoria»?

G., Ins. M. 38: Educazione al rosa!

Ins. F. 43: forse sono un po' influenzati.
(N. 10, Ins. e Coll., misto, 3-6, Ravenna, Ra)

Come è stato sostenuto da autori diversi e come portano a ritenere ricerche i cui esiti possono essere a sostegno dell'influenza ambientale e culturale o invece a supporto dell'origine biologica (ormoni, differenze a livello cerebrale, conformazione degli organi genitali, ecc.)²⁹, la mescolanza, i reciproci intrecci e influenze tra fattori biologici e culturali forniscono una risposta su cui soffermarsi. Tuttavia, quello che anche la nostra ricerca mette in luce è che gli esempi di modellamento esercitato sui bambini in relazione al loro sesso sono numerosi e talvolta connotati da forti imposizioni e da messaggi di profonda disapprovazione verso i comportamenti (spesso proprio a partire dal gioco) non in linea con quelli ritenuti appropriati al sesso di appartenenza. Possiamo riportare esempi in cui gli adulti non solo non si limiterebbero a seguire ciò che la natura farebbe emergere spontaneamente nel comportamento dei figli (i cui "desideri ludici in controtendenza" non mancano di manifestarsi nella quotidianità), ma ne piloterebbero con forza il comportamento verso il modello ritenuto consono, scoraggiando e vietando irrevocabilmente quello che non è ritenuto adatto.

I dati raccolti sono in grado di mostrarci anche la grande precocità dei condizionamenti culturali nella costruzione dell'identità e nella socializzazione ai ruoli sessuali/di genere su bambini e bambine, da parte degli adulti; condizionamenti che cominciano assai prima di quando i loro effetti si rendano manifesti nei linguaggi infantili. Tra i partecipanti ai focus group viene anche sottolineato, benché in pochi casi, come il modellamento, al maschile e al femminile, inizi sin da quando i genitori in attesa vengono informati del sesso del nascituro. È ad esempio da quel momento che incomincia la scelta dei colori, degli abiti, dell'arredamento delle camerette, dei giocattoli con cui attrezzarle.

Numerosi esempi di condizionamenti imposti dai genitori sui figli in relazione al sesso dei medesimi sono riportati da educatrici/tori, insegnanti, collaboratrici/tori. Nelle spiegazioni che formulano le origini dei comportamenti dei bambini nella scelta dei giocattoli, dei giochi o anche del modo di giocare, vengono in larga parte ricondotte alle famiglie (esiti analoghi emergono anche dai questionari)³⁰. Vediamo esempi di condizionamenti su bambini e che, va precisato, anche quando sono rivolti direttamente a un bambino in quanto maschio, implicitamente lo sono anche verso le femmine, in quanto non maschi (e viceversa, quando rivolti a bambine). Non possiamo, cioè, considerare scissi i due piani; i messaggi e le richieste degli adulti arrivano direttamente o indirettamente, espliciti o impliciti, a bambine e bambini, in termini di ciò che si legittima e richiede per un maschio - perché a priori definito maschile - e di ciò che si legittima e richiede per una femmina - perché predefinito come femminile. Riportiamo a questo proposito l'esempio proposto da una educatrice di nido, che si riferisce a bambini nella fascia d'età più precoce:

A., Ed. F. 49: Prima di uscire... magari una pettinata la si fa sempre per giocare con le femmine e c'era un bimbo con i capelli un po' lunghi e allora a tutti i costi lui voleva il codino, io glielo facevo e il papà, super macho, diceva [quando veniva a prenderlo] ridendo, in dialetto: «Mi sembra un "ricchione"!». Finché la lasciava sul ridere anch'io faceva finta di niente, poi un giorno è arrivato coi capelli corti così e ha risolto il problema: con i capelli cortissimi.

²⁹ P. Ricchiardi, A. M. Venera, *op. cit.* p. 118

³⁰ Cfr. *infra* Contributo di E. Truffelli.

Coll. F. 52: I papà sono più tremendi, comunque sono peggio della mamma, e più per quanto riguarda i maschi, perché le femmine..., mi è capitato l'altro giorno che facevo un giro in bicicletta e c'era un papà che diceva a questa bambina «Guardami negli occhi, è un gioco da maschio e guardami negli occhi, non lo devi fare!» e la bambina avrà avuto quattro o cinque anni, per dire. Gli uomini un po' più delle donne, sono più per i maschi...

(N. 4, Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

In questo scambio di battute tra un'educatrice e un'ausiliaria troviamo l'esemplificazione di condizionamenti rivolti dal padre a un bambino e a una bambina. Nel caso della bimba, secondo le parole della nostra interlocutrice, il padre normativamente e con forza chiede alla figlia di «guardarla negli occhi» e cioè di compiere quel gesto che nel nostro contesto culturale più di altri testimonia l'attenzione e il rispetto infantile verso l'autorità adulta, e che predispone profondamente il soggetto in crescita a interiorizzare il messaggio contenuto nello sguardo, nelle parole, nel tono della voce, nella postura del genitore (o dell'insegnante...). E' mediante questa modalità che implica un'attenzione globale verso il padre che questi chiede alla figlia di non fare un gioco in quanto "da maschio". Non viene precisato il tipo di gioco e la conversazione nel gruppo procede concentrandosi su altri aspetti.

Come premesso, analizzando questo brano di focus group, possiamo rilevare l'attribuzione da parte dell'insegnante e dell'ausiliaria, delle responsabilità maggiori alle famiglie nella socializzazione ai ruoli di genere, che per di più qui si presenta con aspetti coercitivi piuttosto forti e rigidi. In diversi gruppi le insegnanti, ma anche le madri, dichiarano una maggiore intransigenza dei padri, in particolare, verso i figli maschi (non mancano tuttavia esempi anche relativi ai nonni o alle mamme). Si tratta cioè di esempi dai quali il maschio adulto con ruolo genitoriale è tratteggiato quale difensore di un ordine prestabilito in fatto di ruoli di genere, proprio a cominciare dalla sfera ludica della vita dei figli.

Se dobbiamo constatare il peso della responsabilità genitoriale in fatto di condizionamenti, riprendendo in esame il precedente stralcio di focus group, non possiamo però tralasciare il fatto che l'educatrice si esprima dicendo: «magari una pettinata la si fa sempre per giocare con le femmine», poiché implicitamente, con le sue parole afferma che il gioco della cura dell'aspetto fisico, della bellezza, del pettinarsi e dell'occuparsi dello stato dei propri capelli è un gioco "da femmine" e dunque proprio "per giocare con le femmine" lo si fa anche con qualche maschietto, specie se ha capelli lunghi ("da femmina"). Le parole dell'educatrice che descrivono un comportamento paterno da lei stessa sottoposto a una lettura critica, contemporaneamente però ci segnalano la presenza di una sottostante rappresentazione, sostanzialmente dicotomica, di ciò che "è da femmine": la cura del corpo e nella fattispecie dei capelli, a restituirci la centralità data al corpo e alla sua cura quale prerogativa femminile, e a precisare che, se un maschio viene coinvolto, cosa questa ritenuta non solo ammissibile ma persino piacevole, è perché lo si fa entrare in un versante non prettamente "da maschi", ma appunto "da femmine". Il messaggio paterno in tal senso è certamente più dogmatico, incontestabile, direi violento. I messaggi adulti si evidenziano qui incentrati sulla dicotomia tra maschile e femminile in cui gli sconfinamenti sono ammessi e proposti (dall'insegnante) oppure radicalmente rigettati (dal padre). Ma sempre di sconfinamenti si tratta.

Rappresentazioni di genere stereotipate e tarate su prerogative ed esclusioni, al maschile e al femminile, come vediamo, si possono annidare anche nelle parole di professioniste dell'educazione.

Anche se non lo esplicita è come se l'insegnante dicesse: «io non penso che ci siano giochi da maschi e giochi da femmine, infatti faccio il codino anche a un maschio». In realtà in modo celato riappaiono distinzioni e stereotipi: cura, attenzione, gioco con i capelli = femminile e solo per gioco, o meglio per entrare nel gioco delle femmine, esso, un po' può riguardare anche i maschi. Certo tali aspetti, presenti anche se meno evidenti alla superficie, vanno comunque intesi in modo ben diverso rispetto all'esempio del padre che raso i capelli al figlio evitando così il rischio che qualcuno gli faccia una coda tra i capelli, avvicinandolo pericolosamente a coloro che stigmatizza "ricchioni".

Portiamo l'attenzione a ulteriori esempi di forti limitazioni e condizionamenti imposti dai genitori sulle possibilità ludiche dei bambini, anche in questo caso parliamo di maschi, grazie alla interessante conversazione in cui diverse educatrici e un collaboratore riportano episodi significativi e compiono articolate riflessioni:

C., Ed. F. 50: No, loro [si riferisce a genitori], non c'è il problema. È una cosa che non gliene può fregare di meno. Cioè, nel senso... gli spieghi che giocare con la bambolina... va beh, magari il bambino ti chiede per Natale «Voglio la bambolina!», come è successo...

[F., Coll. M. 31: annuisce]

C., Ed. F. 50: «...E io ti regalo il pallone».

(N. 2, Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Nel prosieguo della conversazione, in questo gruppo viene messa in evidenza con una certa chiarezza la pressione proveniente dal contesto sociale cui i genitori stessi sono esposti nel dover rendere i figli conformi a modelli predefiniti, pena l'emarginazione. Vanno, qui, certamente poste in luce le precisazioni da cui emerge come i bambini esprimano desideri plurali che scardinano le dicotomie tarate sul genere; desideri che, però, restano inascoltati poiché considerati inadeguati o persino pericolosi.

I divieti genitoriali, raccontati da educatrici e insegnanti, in certi casi mostrano una forza e una pervasività sorprendenti. Vediamone un altro esempio che ci riporta al divieto assoluto sul rosa per i maschi, persino quando dà il colore a una caramella:

R., Ed., 42: Beh, io ho una mamma, che praticamente mi è capitato l'anno scorso, che gli ho dato per sbaglio un mentino rosa, e sua mamma mi ha detto di cambiare colore, io adesso cambio colore, se prendo il rosa e vedo che c'è lei, lo rimetto giù e prendo il giallo, se per lei è un problema... lei è una mamma che ha questa paura, secondo me.

(N. 18, Educ. e Coll., misto, 0-3, misto, Fidenza, Pr)

Anche in questo caso, come nel precedente del codino nei capelli, l'educatrice asseconda le richieste della madre.

Oltre alle proibizioni, spesso nette e inflessibili, rivolte ai maschi anzitutto riguardo al colore rosa e alle bambole, rileviamo un altro ambito entro il quale risultano emergere le preoccupazioni, disapprovazioni e divieti più forti e diffusi. Si tratta del gioco del travestimento con indumenti, accessori (scarpe, borse, cinture, foulard, ecc.), stoffe di diverso tipo e delle attività correlate di trucco del viso e di sistemazione dei capelli. Attività predisposte e incoraggiate nella maggior parte

dei servizi e delle scuole dell'infanzia, e in genere molto gradite a bambini e bambine (risulta anche dai questionari), ma non altrettanto dai loro genitori.

A., Ed. F. 28: Una volta, anni fa, alla materna c'era il momento dopo il pranzo in cui si giocava tranquillamente e chi voleva si faceva truccare il viso, e c'era questo bambino che a lui piaceva essere truccato, fare la principessa, ma abbiamo avuto uno scontro con i genitori, nel senso che i genitori hanno assolutamente imposto il divieto di truccare il bambino, e non c'era stato verso.

(N. 4, Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

Il nostro lavoro di indagine nei mondi di bambine e bambini visti attraverso lo sguardo degli adulti ci offre certamente anche esempi di imposizioni forti sulle femmine. Essi tuttavia appaiono meno frequenti, sia perché le femmine parrebbero per alcuni adeguarsi maggiormente ai modelli ritenuti consoni a loro, sia perché rintracciamo anche diversi esempi dai quali emerge l'apprezzamento da parte degli adulti di fronte a comportamenti ludici di bambine che giocano a "giochi da maschio" (sono assenti esempi di compiacimento adulto verso maschietti che cullano bambole o si travestono da principessa e desiderano truccarsi il viso). Come nel caso dei bambini, anche gli episodi in cui emergono condizionamenti imposti dagli adulti, in modo diretto ed esplicito, sulle bambine sono frequentemente imputati da educatrici e insegnanti a comportamenti dei loro genitori. Vediamone un esempio nella conversazione tra educatrici e un collaboratore:

C., Ed. F. 50: Per le bambine, no?

C., Ed. F. 50: La M. [nome bimba] non diventerà mai una ballerina di danza classica...

F., Ed. M. 31: Se non vuole poi farlo...

C., Ed. F. 50: ...nel senso che è una bambina molto tonica, molto forte e la mamma continua a dire, «Oh mio Dio, mi diventa un maschiaccio. Oh mio Dio, oh mio Dio»..., «Oh mio Dio, che?» «Oh, mio Dio, vuole giocare a pallavolo»... «Diventerà una giocatrice di pallavolo, un gioco dove c'è bisogno di forza fisica». Cioè, quindi anche da parte delle mamme per le bambine... «Oh, mio Dio, mio Dio... Oh mio Dio, che?» È una bambina tonica, preferisce giocare... è una bambina che giocava con la guerra, giocava con la pistola...[...] quindi è da entrambe le parti, no? La madre che si ostinava a farla venire con sta borsina, che dopo tre secondi sta borsina era già spaccata in 4 pezzi perché...

(N. 2, Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Il modellamento rivolto alle bambine si fa più evidente nel momento in cui esse non corrispondono ai canoni di grazia e delicatezza attesi da loro, in quanto ritenuti consoni al femminile. In questi casi, in cui l'assenza di caratteristiche fisiche, caratteriali e comportamentali, espresse anzitutto attraverso giochi (nell'esempio appena fatto: la guerra), giocattoli (le armi), modi di giocare (fisicamente forti e irruenti)³¹ quanto meno sono appellate "maschiacci", rimproverate duramente come nell'esempio precedente (meno frequente nei 36 focus group), oggetto di interventi di modellamento che mirano a ricondurle ai binari predefiniti. Su di loro, in modo simile a quanto

³¹ Ricordiamo che dai questionari emerge come il 64% tra educatori e insegnanti non è d'accordo sul fatto che le bambine preferiscano giochi tranquilli rispetto ai bambini (Tab. 12). Tra i genitori la percentuale scende al 50,1%: Seconda parte, Questionario genitori: il profilo dei rispondenti (Tab. 215).

avviene per i bambini, si riversano preoccupazioni e messaggi di inadeguatezza. La sfera dei giochi e dei giocattoli si rivela l'ambito principale entro il quale il modellamento può compiersi, unitamente all'abbigliamento e agli accessori che lo corredano (la borsina, la spilla per i capelli, i nastri...), che in modo analogo al colore degli stessi, disegnano l'ambito destinato al femminile e al contempo quello riservato al maschile.

Possiamo sostenere che i maschi da piccoli siano più soggetti a costrizioni di questo tipo? Quando fatti analoghi riguardano le bambine vengono colti di meno perché ritenuti più "normali"? I condizionamenti sulle bambine assumono forme diverse? È possibile che i condizionamenti sulle bambine siano così profondi e pervasivi da avere una forza maggiore, le bambine possono giocare con palloni e macchinine ma nei loro contesti familiari ed educativi di sicuro non manca l'abbondante onnipresente disponibilità di bambole (per i maschi al massimo peluche).

8. Differenze in bambini, bambine e famiglie di origine straniera?

Abbiamo rivolto ai partecipanti ai focus group anche domande di approfondimento in merito a eventuali peculiarità rilevate in bambini e famiglie di origine straniera riguardo alle differenze tra generi nell'ambito del gioco. Solo in alcuni focus group sono emerse considerazioni specifiche al proposito, mentre in altri non è stato possibile rilevare le opinioni dei partecipanti, anche per la dichiarata mancanza di esperienza in questo ambito. Quando la tematica è stata affrontata, risulta impostata secondo due approcci contrapposti: l'uno che tende ad assimilare i comportamenti di stranieri e italiani, non individuando la presenza di differenze, l'altro che tende a distinguerli e separarli descrivendo differenze particolarmente accentuate tra gli uni e gli altri, anche nella sfera del gioco di bambine e bambini e negli atteggiamenti genitoriali.

Nell'ambito del primo approccio accennato, in certi casi non vengono fornite spiegazioni dell'affermata assenza di differenze, oppure, sono individuate motivazioni che non attengono strettamente all'essere di origine autoctona o straniera ma ad altri fattori, quali ad esempio l'età precoce che ancora una volta viene richiamata a motivare l'assenza di differenze visibili e rilevabili. L'indifferenziazione rispetto alle questioni che ruotano attorno al genere viene motivata anche dal ritenerle irrilevanti rispetto ad altre problematiche cogenti che riguarderebbero le famiglie di origine straniera in genere, anzitutto, far imparare la lingua del paese di approdo ai figli, o superare problemi economici. O, ancora, proteggere i figli da eventuali discriminazioni e posizione di inferiorità che potrebbero subire nell'ambiente scolastico, in quanto stranieri. Anche se, però, secondo le educatrici di seguito menzionate la preoccupazione genitoriale di garantire istruzione adeguata a far raggiungere alla prole un buon livello culturale e un ruolo "rispettabile" nel contesto sociale riguarderebbe in particolare i figli maschi.

Nell'approccio che tende all'assimilazione, però, emblematicamente, l'assenza di differenze viene in altri casi attribuita alla prolungata presenza della famiglia di origine straniera nel contesto italiano. Fattore questo che si sottintende abbia prodotto l'uniformarsi dei comportamenti di famiglie e bambini di origine straniera a quelli degli autoctoni:

Ed. F. 50: Neanche noi non ne abbiamo quasi mai avuti di bambini stranieri... o se sono stranieri sono in Italia da tanti, tanti anni, quindi non...

(N.2 Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

In diverse conversazioni, in particolare nei gruppi di insegnanti, si rileva il secondo tipo di approccio; vengono riportati esempi nei quali è descritta un'accentuazione delle differenze di genere e un'esasperazione delle proibizioni rivolte dai genitori di origine straniera a figlie e figli. Così come già evidenziato in precedenza, anche quando l'attenzione è volta specificamente agli utenti stranieri i problemi che emergono sul gioco dei maschi con bambole e giocattoli rosa si presentano in modo analogo per il gioco con cucina, stoviglie e pentolini. Bambole e sfumature di rosa si riconfermano, però, quali "oggetti proibiti" per antonomasia:

A.1, Ed. F 50: A me è capitato l'anno scorso, io avevo un bambino rumeno e la mamma non voleva che facesse cose di stampo femminile, se arrivava e vedeva che aveva una bambolina, gliela portava via.

V., Ed. M 37: non ne voleva sapere che usasse il tovagliolo rosa per fare merenda.

A.1, Ed. F 50: abbiamo fatto molta fatica a inserirlo, e quando finalmente si è inserito ha iniziato a giocare, però voleva giocare solo con le macchinine, col pallone...

(N.14 Educ. e Coll., misto, 0-3, Imola, Bo)

In pochi gruppi emerge l'importanza di non compiere generalizzazioni stereotipanti viene espresso con ulteriore chiarezza e con particolare efficacia, attingendo tale esigenza dalle evidenze riscontrate nell'esperienza diretta:

V., Ins. F. 35: Io ho avuto esperienza per esempio nella stessa classe, tre bambini della stessa nazione, il Marocco, tutti e tre molto diverse perché uno, in particolare una bimba, portava dietro un patrimonio culturale più rigido rispetto all'essere donna, all'essere maschio e femmina, ma gli altri due assolutamente no, quindi io ho imparato a non legare strettamente al "da dove vieni" quello che mi porti perché poi mi sono molte volte piacevolmente ricreduta sul fatto che non è comunque condizionante, non è così determinante perché venivano dalla stessa nazione uno poteva pensare di avere lo stesso tipo di problematica o di atteggiamento rispetto diciamo all'essere maschio e femmina e mi è capitato che non fosse così, cioè per una c'era un padre più autoritario, la madre che non poteva parlare, non c'era il come dire non accettare le regole, le altre due no, quindi penso che il tutto sia la combinazione non solo culturale ma anche la testa che ci sta dietro, quindi è una combinazione che vale sempre a qualsiasi latitudine.

(N.1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

D'interesse è anche l'emergere di esempi che scompongono gli schemi imperniati sull'accentuazione delle differenze in senso tradizionale, più rigido e restrittivo per gli stranieri, grazie all'accostamento di esempi che ricordano come, in certi casi, comportamenti rilevati in bambini e famiglie di origine italiana non si differenzino in modo significativo da altri che riguardano non italiani:

D., Ed. F 57: anch'io l'anno scorso ho avuto un bambino rumeno che veniva volentieri a scuola e veniva con dei tappi, ce li regalava anche a noi in sezione, e poi ho un bimbo italianissimo, romagnolo, però lui arriva con delle ruspe, dei camion e anche con un bazooka. Insomma, veniva con le cose che ha a casa.

(N.14, Educ. e Coll., misto, 0-3, Imola, Bo)

Complessivamente, la rilevazione di un'accentuazione delle differenze di genere negli stranieri espressa da frasi quali "le femmine sono molto femmine e i maschi sono molto maschi", con una rigidità a volte individuata come maggiore sui maschi; o nella descrizione di comportamenti severamente differenziati in base al genere dei genitori e dei figli, risulta comunque più frequentemente ricondotta a bambini e famiglie definiti da "arabi"; nordafricani, soprattutto "marocchini" e "tunisini", ma anche "pakistani", "indiani"; e, in particolare, "musulmani":

B., Madre 31: beh, però se penso ai bambini che vengono dal Marocco o dalla Tunisia. Ci sono tre femmine che hanno il velo, i maschietti vanno tutto il giorno in bici. Hanno un'educazione diversa e abbagliamento diverso.

(N.8, Genitori, 0-3, misto, Pianoro-Rastignano, Bo)

In qualche caso le differenze rilevate risultano profonde e pervasive, contrapponendo in modo netto l'insieme dei riferimenti educativi della famiglia e del nido.

Sono frequenti i casi in cui allontanandosi dai temi che riguardano nello specifico la sfera del gioco, diverse insegnanti raccontano di aver assistito a episodi che interpretano come forme di discriminazione verso le bambine, da parte dei genitori, all'interno di famiglie ad esempio di origine pakistana. Diverse insegnanti riferiscono esempi di condizionamenti forti esercitati sulle bambine da parte di famiglie di origine straniera. Diversi esempi tra quelli sin qui menzionati ci parlano di bambine di origine straniera che ricevono divieti genitoriali a non giocare con i maschi, a non dare loro la mano mettendosi in fila, a non mettersi vicino ai maschi per mangiare o dormire, e di bambini di origine straniera che rifiutano a propria volta di stare con le femmine e di fare cose "da femmine". Un divieto specifico rivolto dagli adulti ai bambini pare concentrarsi sull'andare in bagno insieme maschi e femmine.

Quella che costituisce in effetti un'idea diffusa, circa la svalutazione delle femmine, di ogni età, tra i musulmani viene concretamente esemplificata più volte dai partecipanti ai focus group, tuttavia va evidenziato come vi siano anche casi in cui viene contraddetta da esempi di segno opposto, così che lo stereotipo ("solitamente a livello di musulmani le femmine, sai, valgono di meno") viene a scomporsi all'interno di considerazioni più aderenti alla realtà delle specifiche famiglie incontrate nell'esperienza diretta. Analogamente a quanto descritto riguardo ai bambini, emergono anche problemi legati al genere del genitore e al genere dell'insegnante. Sono così raccontati diversi episodi in cui genitori e soprattutto padri di origine straniera rivolgerebbero atteggiamenti svalutanti verso le figure femminili in famiglia (mogli e figlie) e anche verso educatrici e insegnanti in quanto donne, e, viceversa, laddove presente, si rivolgerebbero in modo privilegiato all'insegnante uomo:

J., Ins. F. 35: Dipende dalla provenienza...

S., Ins. F. 37: ...dalla cultura che hanno in casa.

E., Ins. M. 36: C'è un bimbo indiano che i genitori parlavano solo con me, una figura maschile e quando c'era lei...

G., Ins. F. 42: Il padre proprio non mi parlava e la mamma è venuta qualche volta ma non... parlava, adesso sono andati via. Però il bimbo aveva molti più stimoli, ha

imparato subito, la bimba indiana invece insomma...; lo zio mi avvicina, il padre lo teneva molto distante, il padre del maschietto. Invece, lo zio di questa bimba si avvicina, ha parlato tranquillamente, invece la bimba è cresciuta qua, mi sa che è solo nata in India, è cresciuta qua, ma non sono neanche mai andati al parco cittadino, insieme alla mamma non conoscono una parola di italiano, secondo me è da parte loro il trattamento molto diverso, perché il bimbo lo conoscevamo già perché lo vedevano in strada giocare, la bimba non la conosceva nessuno e ha cinque anni!

J., Ins. F. 35: Io ho un papà che è musulmano, ho fatto un colloquio gli ho dato la mano, mi son seduta ho detto «Prego» lui è rimasto in piedi, poi c'è sempre stato un rapporto molto più cercato con lui [J. indica D., un collega uomo] che con me. Poi è talmente chiara l'impronta che c'è qua, il fatto che ci si occupa delle persone nello stesso modo, che nel giro di poco poi anche loro si abitua, però è una sorta di educazione anche quella, che viene fatta con le famiglie.

F., Ins. M. 29: Forse è anche l'opposto, cioè è capitato invece di famiglie italiane che cercassero più l'approccio con l'insegnante femmina, per capirci tra noi il papà di [nome di bambina] sono sei anni che mi conosce, eppure cerca sempre le femmine.

(N. 32, Ins. e Coll., 3-6, misto, Campagnola, Re)

Dalla conversazione appena riportata emergono aspetti interessanti. È importante considerare, accostandole e comparandole tra loro, le differenti testimonianze riferite, cosa questa resa possibile dal fatto che il gruppo di lavoro della scuola dell'infanzia di Campagnola presenta una peculiarità rara a verificarsi, e cioè la stabile compresenza di insegnanti donne e uomini. Nelle loro parole troviamo, infatti, sia la descrizione di episodi che appaiono improntati da pregiudizi negativi e inferiorizzanti verso la figura femminile da parte di padri di origine straniera, ancora una volta musulmani, sia l'esempio dei pregiudizi del padre di una bambina, italiano, che privilegia le educatrici donne, verosimilmente in relazione al fatto che nel contesto culturale italiano è alle donne che ancora viene assegnato in modo pressoché esclusivo il ruolo educativo e di cura verso i più piccoli, mentre sul ruolo educativo della figura maschile ancora gravano perplessità e spesso pesanti pregiudizi negativi.

Nel rapporto con alcune famiglie di origine straniera la svalutazione dell'educatrice/insegnante in quanto donna resta comunque una questione che può costituire un problema importante all'interno dei servizi e delle scuole dell'infanzia. Troviamo anche esempi di bambini maschi che secondo le educatrici riproducevano atteggiamenti sminuenti e di scarsa considerazione verso di loro in quanto donne. Pur se pare trattarsi di un esempio estremo, isolato, risulta anche un caso in cui le difficoltà legate alla svalutazione e radicale mancanza di considerazione di un padre di origine tunisina verso le educatrici del figlio in quanto donne, unitamente alle conseguenze della possibilità di gioco con "cose da femmina" per i bambini maschi, risulta all'origine di incomprensioni che portano sino al ritiro del figlio dal servizio:

M., Ed. F. 31: A me è capitato che un bambino tunisino, l'ho avuto in sezione solo un anno, però è stato molto difficile in quanto il padre non riteneva una donna all'altezza di poter sostenere una conversazione con lui. E quindi partiamo da presupposti abbastanza forti. Mi ricordo che una volta è venuto a prendere il bambino, senza salutare; prendeva su il bambino e il bambino aveva in mano, adesso non mi ricordo se aveva un ferro [da stiro] finto: è stata una cosa terribile perché lui ovviamente ha preso il bambino e non ci

ha detto niente, perché eravamo donne; poi la madre il giorno dopo ci ha riportato questa..., il fatto che il papà si era molto molto arrabbiato nell'aver visto il figlio con il ferro in mano ed è successo... insomma... che lui dopo ha ritirato il bambino perché la cosa per lui... è stata una cosa che non è riuscito a tollerare tant'è vero che quando è finito l'anno l'ha ritirato. Io, per me era una difficoltà tremenda anche perché era un padre che con noi non riusciva a comunicare. Poi chiaramente io ho le mie idee ed è difficile spesso metterle da parte per cercare di capire che un padre non vuole parlare con me perché sono una donna. Quindi chiaramente, voglio dire, è chiaro che il bambino verrà influenzato assolutamente totalmente, cioè è inutile dirlo. Sarà così, però una cosa che sto pensando adesso è che chiaramente la cultura di appartenenza... .. direi che...

(N. 19, Ins. e Coll., 3-6, Parma, Pr)

In un focus group soltanto le insegnanti giungono a formulare esempi su stranieri di diversa provenienza, e in particolare relativi a coppie genitoriali miste, di origini diverse. Specie per quanto riguarda l'esperienza di incontro con famiglie di origine italo-svedese le considerazioni espresse cambiano decisamente contenuto:

P., Ins. F. 57: mentre altri stranieri che possono essere italo-albanesi, italo-rumeni non è così, ho un bambino albanese a lui piace molto giocare con le femmine. Lo vedi più negli arabi, gli altri sono più malleabili, sono un po' più aperti.

G., Ins. F. 59: io ho avuto una bambina svedese, mamma svedese e babbo italiano, erano molto aperti.

L., Ins. F. 58: e sono anche una famiglia con un certo tipo di cultura.

G., Ins. F. 59: molto colta.

L., Ins. F. 58: vuol dire anche quello.

G., Ins. F. 59: lei sapeva tre lingue, la bambina, e quindi però lì non c'è nessuna differenza di genere, però lei vestiva femminile, però quel femminile senza tanti fronzoli ecco, fino a un certo punto e forse era più influenzata dalle sue amiche che dalla famiglia, sicuramente.

(N.27, Ins. e Coll., 3-6, Imola, Bo)

Nelle testimonianze appena esaminate non possiamo non porre l'attenzione sulle problematiche che risultano presenti nei rapporti tra insegnanti, bambini e genitori di origine straniera strettamente legati al genere dei diversi protagonisti della relazione e che spesso emergono proprio in relazione al gioco dei figli. D'altra parte, ricordiamolo, molti esempi riguardanti bambini e famiglie di origine straniera sono del tutto simili ad altri che hanno per protagonisti degli autoctoni: genitori che si preoccupano e lamentano assistendo al gioco, in particolare dei figli, con bambole e utensili domestici. Strettamente intrecciati a tali aspetti, non possiamo non rilevare la presenza di idee stereotipate negative sugli "stranieri" anche nelle parole di insegnanti che tendono a generalizzazioni ben evidenti in sottostanti concezioni degli "stranieri" quale gruppo monoliticamente inteso, omogeneo al suo interno. Secondo alcune insegnanti i bambini di origine straniera (di cui, in certi casi, non precisano né il sesso né l'origine specifica ma che possiamo presumere di provenienza non occidentale) avrebbero caratteristiche peculiari, prevalentemente

negative: risulterebbero ad esempio più maneschi nel gioco, anche per via della difficoltà a comunicare in una lingua non ancora ben padroneggiata. Nei ricordi di più insegnanti, caratteristica dei “bambini stranieri” sarebbe anche quella di “prendere i giocattoli della scuola e portarseli a casa”, e ancora quella di giocare solo tra di loro, nonostante si tratti di bambini figli di immigrati ma nati in Italia. Ancora più espliciti sono i giudizi negativi che emergono nelle conversazioni svolte in alcuni gruppi di genitori sugli “stranieri” in senso generale. Alle famiglie straniere è attribuita la responsabilità di impartire un’educazione più rigida e arretrata ai figli. Complessivamente, emerge il desiderio da parte di diversi genitori e tra i pochi nonni coinvolti nei focus group, di mantenere le distanze dagli “stranieri”:

R., Madre 37: Però sono molto più rigide, secondo me, nell’educazione!

Cond.: Nell’educazione dei loro figli e delle loro figlie, lei lo riscontra?

R., Madre 37: Sì, sì. Sono come noi vent’anni fa!

G., Padre 38: C’è anche una differenza di religione che bisogna considerare molto importante! Perché fra l’Islam e il Cristianesimo c’è una bella differenza!

Cond.: [...] questo lo dite come una convinzione che vi siete fatti o perché avete incontrato dei genitori?

R., Madre 32: No, a lavorare...

G., Padre 38: Io penso che questo sia un motivo in più per separare gli italiani dagli stranieri!

L., Nonna F. 60: Boh, secondo me no! Perché io ho lavorato anche con questi nuovi giovani e se uno si rispetta a me va bene tutto! Hai capito? L’importante è che non mi vengano a convincere e io non convinca loro! Se io cerco di non convincere e loro cercano di non convincermi, un’amicizia ci può essere lo stesso!

(N.22, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Serramazzone, Mo)

Ad uno sguardo complessivo, nel considerare le possibili peculiarità di bambini e famiglie di origine straniera risultano difficoltà a uscire dalle generalizzazioni e dagli stereotipi più diffusi. Questo si evidenzia anche nella tendenza a far prevalere nelle conversazioni di gruppo contenuti diffusamente impiegati per trattare la tematica “stranieri”, prescindendo dalla specificità delle domande proposte dalle conduttrici che erano invece impiegate sugli aspetti relativi alla dimensione ludica. In diversi gruppi, infatti, le riflessioni che prendono in considerazione bambini, bambine e famiglie di origine straniera tendono a concentrarsi sulle problematiche dell’integrazione e della mancanza di conoscenza della lingua italiana degli stranieri. Le presunte difficoltà di integrazione degli stranieri (sempre concepiti quale gruppo estraneo indifferenziato al proprio interno), in diversi gruppi, specie di genitori, vengono imputate alla mancanza di volontà di integrarsi da parte dei medesimi, che si evincerebbe ad esempio dal fatto che gli “stranieri” fanno gruppo tra loro, continuando a parlare al proprio interno la lingua d’origine e mostrando comportamenti che vengono interpretati come chiusure rispetto agli italiani. Viceversa lo sforzo degli “stranieri” di parlare in italiano verrebbe interpretato come apertura e desiderio di integrazione. Il concetto di integrazione sotteso a queste affermazioni corrisponde, però, pienamente a quello di assimilazione e cioè all’aspettativa dell’abbandono dei riferimenti culturali delle proprie origini e di una piena adesione da parte delle persone di diverse provenienze straniere

a regole, comportamenti e linguaggi del contesto di immigrazione. Intrecciate a tali affermazioni, inoltre, tra i partecipanti ai focus group incontriamo anche chi si esprime definendo senza giri di parole gli “stranieri” “estranei” e chi riconosce che molto spesso non sono ben visti dagli autoctoni, e cioè da coloro (e anche dai parlanti stessi) che a buon diritto si ritengono appartenenti ad un certo contesto di vita.

Compiendo un bilancio, in numerose testimonianze esposte da genitori e nonni ma anche dalle insegnanti, si profilano incontri con le famiglie e con i bambini e le bambine di origine straniera improntati da una fondamentale reciproca assenza di conoscenza e comprensione. Molte insegnanti riportano episodi della loro quotidianità professionale in cui queste famiglie e questi bambini appaiono, nelle loro parole, sconosciuti, soggetti i cui comportamenti, atteggiamenti, linguaggi risultano sostanzialmente non interpretabili, specie laddove non è possibile far ricorso a immagini e significati che danno contenuto agli stereotipi più diffusi. Come in altre ricerche³² anche in questa emergono difficoltà nella comunicazione e nella reciproca conoscenza e comprensione. Tali aspetti potrebbero essere anche all’origine delle difficoltà dei partecipanti ai focus group a esprimersi in modo coerente sulle caratteristiche nell’ambito del gioco.

9. L'educatore maschio scompone gli schemi?

I diversi punti di vista espressi dai partecipanti ai focus group sulla figura dell'educatore e dell'insegnante maschio³³ presentano alcuni temi critici. Ad esempio in alcuni gruppi di genitori e di educatori/insegnanti è stato descritto l'emergere di problemi legati alla diffidenza da parte di qualche genitore, suscitata, in un primo momento dalla presenza di un uomo in un nido o in una scuola dell'infanzia, e cioè in luoghi educativi che accolgono bambine e bambini in una fascia di età molto precoce; problemi spesso descritti come rapidamente superati. O ancora in qualche caso le colleghe donne hanno lamentato limiti nella professionalità educativa del maschio che, riconducevano a caratteristiche e predisposizioni ancora una volta ascrivibili alla natura del maschio. Secondo alcuni punti di vista, cioè, caratteristiche dell'uomo educatore quali la forza, l'energia, la fisicità e il movimento intenso nel giocare, o l'accentuazione del tono della voce nel cantare o nel parlare ai bambini sarebbero associate alla difficoltà dell'educatore stesso rispetto al rapporto più intimo e affettivo, al ristabilire la quiete dopo aver sollevato gli entusiasmi dei bambini con giochi movimentati ed eccitanti, come a ricomporre, riordinandoli, i materiali utilizzati per il gioco, ad assumere atteggiamenti, posture, toni di voce predisponenti il rilassamento ad esempio al momento del sonno. Queste notazioni critiche tuttavia lasciano molto spesso spazio ad ancora più numerosi casi in cui si assiste all'esplicitazione di un particolare apprezzamento per la figura dell'educatore uomo da parte dei genitori – e non mi riferisco solo ai padri origine straniera descritti come influenzati da un maggiore rispetto e riconoscimento verso la figura maschile -. Troviamo numerosissime affermazioni relative al particolare gradimento da parte dei bambini per le possibilità di gioco offerte dalla presenza di una figura maschile. Anche molte educatrici e insegnanti si esprimono con parole decisamente positive riguardo all'esperienza vissuta fianco a fianco con un collega uomo, o persino all'importanza della presenza di uomini in gruppi di lavoro

³² Si veda S. Lorenzini, *Tra cura e intercultura: la centralità delle relazioni nel punto di vista di educatrici di nidi d'infanzia*, in M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, Carocci, Roma, 2007, pp. 154-165. Nello stesso volume si possono consultare anche i contributi di I. Bolognesi, A. Genovese, e G. Guerzoni.

³³ Per gli approfondimenti sul tema, cfr. *infra* i contributi di R. Nardone e F. Zanetti.

ad esclusiva presenza femminile. Cosa quest'ultima che produrrebbe un miglioramento dei climi relazionali talora guastati da caratteristiche - negative - ritenute prioritariamente femminili. A ben guardare emergono forme di ipervalorizzazione³⁴ della figura maschile in termini generali, e in particolare delle sue potenzialità ludiche spesso descritte come imperniate su di una fisicità esuberante ed energica, molto coinvolgente e molto apprezzata dai bambini. Quasi sempre i partecipanti alle conversazioni dicono che i bambini “adoravano” l'insegnante o il collaboratore uomo. Secondo diverse educatrici e insegnanti la presenza dell'educatore modificherebbe la tipologia dei giochi fatti da bambine e bambini e le modalità del giocare: i giochi e il giocare si connoterebbero per una maggiore fisicità, movimento, esuberanza, non solo per i bambini ma, viene notato, anche per le bambine:

S., Ed. F. 50: Abbiamo avuto un educatore maschio cioè comunque anche i giochi con le bambine erano diventati più esuberanti, all'interno di un prato comunque si cambiava gioco cioè non era la stessa cosa, per cui dicevo educare al maschile al femminile, si fanno molte cose diverse.

(N.16, Educ. e Coll., 0-3, Bologna, Bo)

Tale rilevazione si connette all'esito dei questionari secondo cui la dimensione del lavoro educativo nella quale maggiormente si evidenzierebbe la differenza tra donne e uomini è proprio il gioco di movimento. Tanto educatori/insegnanti quanto e ancor più i genitori, sia relativamente alla fascia d'età 0-3 sia e ancor più 3-6, ritengono gli uomini più competenti delle donne nel gioco di movimento³⁵.

Nei focus group altre insegnanti ancora affermano che i giochi diverrebbero più “neutri” in presenza di un educatore, cioè le bambine si avvicinerebbero e permanerebbero maggiormente a giocare con giocattoli ritenuti maschili e i bambini con giocattoli ritenuti femminili:

V., Ins. F. 35: Tutti i giochi diventavano neutri a questo punto, mentre la cucina o magari le bambole che più spesso diventano un gioco esclusivo delle femminucce in quel caso io vedevo che spontaneamente andavano anche i maschietti a giocare.

Cond.: Se c'era un educatore maschio?

V., Ins. F. 35: In quelle situazioni io ho visto una maggiore accessibilità, cioè permanenza dei bambini anche i bambini non solo femmine rispetto ai giochi più o maschili o femminili, le costruzioni o le macchine o che ne so i pupazzetti, i robot.

Cond.: Il maestro si coinvolgeva in tutti i giochi?

V., Ins. F. 35: Allora nel gioco libero no, perché l'iniziativa è del tutto spontanea, anche i tempi, cioè il tempo è deciso dall'insegnante e ovviamente gli scambi all'interno di questo tempo sono decisi dai bambini, la regola è di rimettere a posto prima di passare a un altro gioco, rispettare le varie regole e tutto, con questi maestri, ecc... uno era veramente fantasioso si inventava dei giochi veramente molto belli come quello...

³⁴ Si possono ritrovare contenuti analoghi nelle parole degli adolescenti incontrati nella ricerca esposta in C. Albanesi, S. Lorenzini (a cura di), *Op. Cit.* E in particolare in S. Lorenzini, *La polarizzazione al maschile e al femminile tra ipervalorizzazione e svalutazione* (pp. 272 - 285).

³⁵ Cfr. Tab. 21 e 22 per il questionario educatori/insegnanti e Tab. 211 e 212 per il questionario genitori.

ha creato proprio un oggetto di transizione che i bambini si passavano e dovevano curarlo a casa e poi lo dovevano portare a scuola oppure magari tutti facevano parte di una tribù che era semplicemente decisa dal colore, siccome era un musicista quindi questa forte componente musicale lo ha aiutato molto, il fare insieme molte cose provocava meno questa divisione di genere.

(N.1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

Non è un caso se questi aspetti di maggiore equilibrio nella possibilità di scegliere e sperimentare modalità di gioco, giochi e giocattoli di tutti i tipi da parte di bambine e bambini viene messo in luce con ulteriore chiarezza proprio da genitori i cui figli frequentano una delle poche scuole caratterizzate dalla compresenza di uomini e donne in veste educativa:

F., Padre 35: questa scuola maggiormente, proprio il fatto di avere maschio e femmina.[intende c'è anche l'educatore maschio, che piace molto a tutti i genitori, alcuni hanno scelto quella scuola proprio per questo motivo]

E., Madre 39: quello che non si fornisce direttamente al figlio viene sopperito dal fatto che all'asilo vengono mandati tutti in una direzione maschile, femminile allo stesso modo tutti i bambini, senza fare differenziare se quando sia gioco con le bambole ci giocano solo le femmine o...

P., Madre 37: in tutte le sezioni qui infatti c'è un angolo che è la cucina.

F., Padre 35: il bagno è comune.

P., Madre 37: anche l'angolo delle costruzioni in cui giocano maschi e femmine piuttosto che la gelateria dove tranquillamente vanno a fare i gelati anche i maschietti e ti portano il caffè.

(N. 33, Genitori e nonni, misto, 3-6, Campagnola, Re)

10. Aperture adulte in famiglia

Nell'ampia gamma di testimonianze riportate troviamo anche esempi di maggiore apertura rispetto ai desideri ludici di bambine e bambini che si discostano da ciò che è ritenuto adeguato al maschile e al femminile. Tuttavia, le aperture adulte che sono descritte con maggiore stupore riguardano l'acquisto di giocattoli ritenuti femminili ai figli maschi, da parte dei genitori. Nelle parole di una insegnante risulterebbero genitori disponibili ad accogliere le richieste di figli maschi desiderosi di avere tra i propri giocattoli anche bambole:

E., Ins. 42 Ci sono bambini maschi che a casa hanno delle bambole, ma perché le hanno chieste e i genitori gliele hanno date tranquillamente. Io posso notare e mi sento di dire che però sono genitori che fanno dei percorsi cioè si vanno a cercare delle notizie, delle informazioni.

(N. 24, Ins. Fism, 3-6, Rimini, Rn)

Aperture sì, ma non incondizionate! Nella quasi totalità dei casi in cui educatrici e insegnanti o gli stessi genitori dicono di aver acquistato bambole per i loro figli maschi, ciò non sarebbe avvenuto su iniziativa dei genitori ma solo a seguito di una richiesta specifica da parte dei figli e in più, come afferma l'insegnante appena citata, la disponibilità all'acquisto della bambola per un figlio si

riscontrerebbe in genitori descritti come particolarmente attenti e informati. Vediamo nel seguente dialogo come diversi genitori affermino di aver acquistato per i propri figli maschi – sempre e solo su loro esplicita richiesta – delle bambole. Non rosa, però. Ci si può spingere sino all’acquisto della bambola, ma sul colore rosa resta un veto assoluto, se poi ad essere rosa è una bambola l’insieme di questi aspetti risulta inaccettabile, persino a genitori disponibili ad accogliere “richieste ludiche in controtendenza”. Dunque, il suo vestitino può essere giallo o azzurro, o di altri colori, ammesso che ce ne siano. Inoltre, la bambola che si può consegnare al maschio deve “fare delle cose”, non può semplicemente trattarsi della riproduzione di un piccolo umano da accudire e coccolare, insomma, deve essere “meno femminile possibile”:

S., Padre 31: Non rosa però! [risata]

Cond.: Come mai non rosa?

S., Padre 31: Beh, al supermercato «Quale bambola vuoi?», «Bella questa, bella quella...», non puoi convincerli i miei figli, mentre io dico «Forse quella più interessante e quella che fa più cose, posso darla al maschio!» e vado sulla cosa meno femminile possibile..., non dobbiamo nascondere. Quindi, non è che gli dici «No, la bambola no, perché sei un maschio e se no non va bene...» però nella bambola cerchi...

S., Madre 37: La bambola con il vestito azzurro...

S., Papà 31: La bambola con il vestito azzurro o la bambola che stira! Forse per i pregiudizi.

P., Madre 36: Anch’io a mio figlio gliel’ho presa con il vestito giallo, adesso non so bene com’è andata, non mi ricordo bene però quando mi ha chiesto la bambola gliel’ho comprata con vestito giallo! Però lui dice molto «Il rosa è da femmina, l’azzurro è da maschio!» Lo dice molto.

S., Padre 31: Possiamo dire che una differenza con il passato che prima c’era e che adesso è quasi sparita è il gioco della cucina! Prima si prendeva solo alle bambine, il mio maschio che gli piaceva molto cucinare, a due anni gli abbiamo preso la cucina, però lì assolutamente senza nessun tipo di pregiudizio. Sulla bambola forse siamo ancora più legati al passato...

(N. 28, Genitori, misto, 3-6, Imola, Bo)

Maggiore apertura, secondo questi genitori, risulterebbe verso il gioco della cucina, la bambola come già evidenziato, coagula ancora in sé più o meno forti preoccupazioni tra le mani dei bambini.

11. Le libertà ludiche offerte dal nido e dalla scuola dell’infanzia

In molte affermazioni di genitori e insegnanti il nido e la scuola dell’infanzia sono descritti come luoghi in cui bambine e bambini possono accedere liberamente a opportunità ludiche diversificate. Giocattoli dalle connotazioni ritenute più maschili o più femminili sono tutti a disposizione di tutti, femmine e maschi. Lo afferma gran parte delle educatrici/tori e insegnanti e gran parte dei genitori/nonni. Nessun partecipante ai focus group sostiene esplicitamente il contrario:

V., Madre 44: [al nido] i giochi: ci sono i piattini, ci sono le bambole, macchinine, lego, quindi tutto... Il bagno è in comune, quindi tutto... quando li cambiano sono tutti insieme...
(N. 15, Genitori e nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

In un caso soltanto una insegnante dice di incentivare o favorire in modo mirato i maschi che vogliono giocare nella casina con pentole e stoviglie. In pochi casi educatrici/insegnanti precisano che in caso di sezioni con un numero elevato di maschi pongono attenzione ad arricchire materiali ludici quali macchinine, ruspe così via, e di bambole e affini in caso di una maggiore presenza femminile. Ad esempio viene affermato, “se ho 10 maschi non posso avere solo 3 macchinine”. E su questo possiamo essere d'accordo, ma una domanda s'impone egualmente: perché se ho 10 femmine 3 macchinine possono bastare? Esposte queste precisazioni meno frequenti se non eccezionali, la tendenza più forte e decisamente condivisa sta nell'affermare come sia giusto che tutti possano giocare con tutto, a tutto. Occorre però indagare più a fondo l'espressione di tali convinzioni educative.

Più di frequente emerge come il giocare dei maschi con giocattoli e modalità ludiche ritenute da femmine possa dar luogo a lamentele e perplessità se viene osservato dai genitori:

B., Madre 39: Nella mia sezione secondo me le dade hanno dei giochi che non danno un'educazione maschile o femminile da quello che vedo io, nel senso che lasciano i bambini liberi di fare quello che si sentono di fare tra di loro, infatti un giorno vidi, e mi fece un po' di effetto devo dirlo, un bambino che indossava le scarpe della mamma col tacco... a me ha fatto un po' effetto, però magari è giusto che sia così, fa parte del gioco però non penso che...

(N. 15, Genitori e nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

Tuttavia queste perplessità - raramente espresse in modo diretto - non mancano neppure tra gli educatori/insegnanti. Gran parte di loro afferma che i bambini e le bambine al nido o alla scuola dell'infanzia possono giocare con qualsiasi giocattolo e a tutti i giochi, e che ritengono sia giusto così. In certe loro considerazioni, però, parrebbe che tali convinzioni educative e tale ampiezza di vedute le riguardi anzitutto nel ruolo educativo professionale, ma che, in quanto madri (o zie verso i nipoti), vivrebbero maggiori perplessità:

Cond.: Come educatrice lei vede positivamente questo [si riferisce al bimbo che si travestiva con abiti femminili]?

A., Ed. F. 28: Io lo rifarei anche adesso, a cinque anni di distanza rifarei la stessa scelta, cioè di assecondare quello che il bambino voleva in quel momento visto che...

A., Ed. F. 43: Mi va benissimo, infatti appena mi hanno detto che era un gioco sono tornata in me. Io adesso sul truccarlo da principessa però... poi farà quello che vuole nella vita, però mi metto nei panni della mamma e vederlo con gli occhi azzurri è un po'...

Cond.: Quindi A. [nome educatrice] mi permetto, c'è un comportamento da educatrice e un comportamento da mamma?

A., Ed. F. 43: Sì, sì, lo dicevamo proprio l'altro giorno che sono due cose diverse.

M., Ed. F. 35: Ho visto che capita anche al nido, o in altri ambienti, quando per esempio fanno i codini ai maschietti, adesso per carità e non voglio dire, non mi piace!

A., Ed. F. 49: Mi è capitato anche alla materna che un bambino dai capelli lunghi sudava, colava e gli facevo il ciuffo in testa per respirare almeno in quel momento.

Cond.: e invece chi fa il codino per giocare? [...]

B., Ed. F. 40: Non mi sarei mai aspettata che M. dicesse che questa cosa la infastidisce.
M., Ed. F. 35: Non lo so perché, non mi piaceva vederlo con questo codino.
R., Coll. F. 52: Forse è come diceva lei [la collega], dipende dall'educazione che abbiamo ricevuto noi da piccole.
M., Ed. F. 35: Quando passava col codino io glielo tiravo via.
G., Ed. F. 36: Addirittura?
(N. 4, Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

12. Preoccupazioni adulte. Il pericolo dell'omosessualità. Il pericolo dell'aggressività.

La ricerca, come altre del resto³⁶, conferma la presenza all'interno del nostro conteso culturale di un'avversione profonda, talora sottile e celata, talaltra violenta e ostentata, verso l'omosessualità. Un'avversione che pare diffusamente serpeggiare in ogni contesto e che mostra tutta la sua rilevanza quando si tratta di identità nascenti, in formazione. La paura dell'omosessualità emerge però come esclusivamente connessa ai maschi. Potremmo dire che qui essa emerge come il *pericolo peggiore* cui un soggetto in età evolutiva pare essere esposto nel corso della sua crescita. Numerosissime testimonianze ci parlano di identità maschili che per formarsi abbisognano della radicale espunzione, o almeno dell'occultamento, di aspetti femminili/ritenuti femminili.

La paura che il maschio divenga gay porta ad attacchi diretti e offensivi non solo ai gay, ma a tutti quegli aspetti ritenuti femminili che devono essere tenuti lontani dal maschile e su cui grava uno stigma fortemente svalutante che, se finisce inevitabilmente per essere interiorizzato dai maschi, non può non raggiungere altrettanto profondamente le femmine, per le quali quelle caratteristiche screditate sono però ritenute adeguate, richieste. I tratti ritenuti femminili non possono che implicitamente divenire oggetto di rifiuto e derisione, allontanamento, anzitutto quando individuati nei maschi ma per estensione i tratti femminili come potrebbero non essere ritenuti fundamentalmente inferiori/peggiori?

Il pericolo che si profila per le femminine è un'evoluzione che le renda "maschiacci" prive di grazia, dolcezza, gentilezza, tratti ritenuti propri, richiesti e attesi dal femminile. Per le femmine emerge però anche un altro rischio: quello di subire l'aggressività più frequentemente ritenuta propria dei maschi. Se per i maschi può essere pericoloso stare troppo a lungo con le femmine o solo con femmine a cominciare dal gioco, per via della possibile contaminazione con le loro caratteristiche (abbiamo testimonianze sulla preoccupazione dei genitori di fronte alla preferenza dei figli per il gioco con sole femmine), per le femmine affiora invece il rischio di non sviluppare i tratti ritenuti femminili ma anche di divenire vittime di soprusi da parte dei bambini³⁷.

³⁶ Si rimanda a L. Pietrantoni, *L'offesa peggiore*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 1999. Sul tema si possono consultare anche V. Lingiardi, *Citizen Gay. Famiglie, diritti negati e salute mentale*, Il Saggiatore, Milano, 2007; Gigli A. (a cura di), *Maestra, Sara ha due mamme?*, Milano, Guerini, 2011. Anche nella recente ricerca esposta in C. Albanesi, S. Lorenzini (a cura di), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*, Clueb, Bologna, 2011, le conversazioni svolte con giovani frequentanti istituti secondari superiori di Bologna e Rimini evidenziano una forte avversione rispetto all'omosessualità, specie maschile, e alla presenza di tratti ritenuti femminili nei maschi.

³⁷ Cfr. *infra* contributo di C. Cretella.

Differenze di genere nel contenimento e incentivazione dell'aggressività

Chiara Cretella – Sociologia

1. Aggressività e violenza. Distinzioni e differenze di genere

Il contenimento/incentivazione dell'aggressività è certamente un punto di vista privilegiato per comprendere alcune dinamiche fondamentali legate alla formazione dell'identità di genere. In un contesto come quello di bambini/e da zero a sei anni, tale aspetto riguarda molteplici campi di applicazione: dall'esecuzione dei compiti alla scelta dei giochi, dall'espressione corporea fino al linguaggio³⁸.

Già a partire dalle origini della psicoanalisi, nell'osservazione del mondo infantile, per Freud “gli impulsi aggressivi delle femmine non lasciano nulla a desiderare quanto a ricchezza”³⁹. Ma questa ricchezza viene a poco a poco socialmente “castrata” fino ad esser introiettata da molte donne come parte strutturante del proprio essere femminile.

Secondo la psicoanalista Marina Valcarengi, le donne presentano un «deficit aggressivo»⁴⁰ che sancisce di fatto la loro inferiorità di genere in qualunque altro aspetto della vita, in quanto l'aggressività è: “quella disposizione istintiva che orienta a conquistare e a difendere un proprio territorio fisico, psichico e sociale nelle sue forme più diverse; o, in altri termini, quell'istinto che guida a riconoscere, ad affermare e a proteggere la propria identità”⁴¹.

Questa repressione di un istinto naturale, è in atto da talmente tanti secoli da esser stata introiettata dalle donne stesse. Inoltre, anche se le recenti conquiste in termini di diritti e di emancipazione hanno permesso una maggiore libertà, le donne si sentono smarrite e in colpa rispetto a quell'atavica coazione a ripetere che le ha private della loro autodeterminazione aggressiva; spesso questa coscienza può provocare senso di colpa e angoscia, anche a partire dall'infanzia, come sottolinea Marina Valcarengi: “se il *non essere* è al tempo stesso delitto e legge – delitto contro se stesse e legge della società – diventa comprensibile la differenza di comportamento, [...] in base alla quale i maschi risultano franchi, aperti, e diretti e le femmine pettegole, ambigue e invidiose. Le bambine infatti si stanno faticosamente addestrando a reprimere un istinto che le aiuterebbe certo a essere aperte, leali e dirette, ma allo stesso tempo inevitabilmente anche aggressive e quindi socialmente svalutate”⁴².

L'aggressività è stata strettamente correlata all'identità anche per Lacan, che ha analizzato la formazione della soggettività proprio attraverso l'osservazione dello sviluppo psichico del bambino

³⁸ Il linguaggio specie in una fase di apprendimento come quella zero-sei anni, è un aspetto fondamentale da tenere in considerazione: «La lingua infatti non è un semplice strumento di comunicazione e di trasmissione di informazioni e di idee, ma è soprattutto strumento di percezione di classificazione della realtà, [...] la prevalenza del maschile inerente alla lingua italiana come la usiamo, si riflette inevitabilmente sulla nostra interpretazione del mondo e della società, molto spesso indipendentemente o malgrado le nostre convinzioni dichiarate», A. Sabatini, *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana: per la scuola e per l'editoria scolastica*, Roma, Istituto poligrafico e Zecca dello Stato-Libreria dello Stato, 1986, p. 11.

³⁹ S. Freud, *La femminilità*, in *Introduzione alla psicoanalisi. Prima e seconda serie di lezioni*, Torino, Boringhieri, 1983, p. 518. Freud aggiunge a questa sua prima osservazione sulle bambine la seguente sulla donna adulta: «Nella donna la repressione dell'aggressività, così come le è prescritto dalla sua costituzione e imposto dalla società, favorisce lo sviluppo di forti impulsi masochistici. [...] Il masochismo e dunque, come si suol dire, schiettamente femminile», *ivi*, p. 516.

⁴⁰ M. Valcarengi, *L'aggressività femminile*, Milano, Bruno Mondadori, 2003, p. 3.

⁴¹ *Ivi*, p. IX.

⁴² *Ivi*, pp. 172-173.

tra i sei mesi e un anno. Nel riconoscersi allo specchio il bambino sperimenta l'impotenza del coordinamento corporeo, questa frustrazione genera l'aggressività che, ridiretta, si indirizza verso l'altro, garantendo all'individuo di cominciare a costruire il suo perimetro di soggettivazione⁴³.

Per quanto riguarda il femminile, è chiaro che questo deficit aggressivo è un portato sociale, culturale e storico e non può essere considerato in nessuna maniera di origine biologica: infatti in natura le femmine animali di solito presentano addirittura maggiore aggressività rispetto ai maschi, in quanto il campo di applicazione è più vasto, per esempio in molte specie esso riguarda ambiti che vanno dalla protezione della prole da possibili predatori fino alla caccia⁴⁴.

Solo nella specie umana dunque, i rapporti di forza appaiono rovesciati a scapito di una subalternità femminile totalizzante e ormai storicizzata. Inoltre, è solamente nella specie umana che si presenta un fenomeno come quello della violenza, che non deve essere assolutamente confuso con l'aggressività.

Non solo aggressività e violenza non sono sinonimi, ma il concetto e la tolleranza verso di essi varia a seconda del contesto sociale preso in esame, delle culture e delle popolazioni – come ci ricorda l'antropologia – e delle epoche storiche che si analizzano.

Nel linguaggio comune il termine "aggressività" viene spesso usato come sinonimo di "violenza", ma questa prima distinzione è fondamentale per comprendere dove la disparità di genere cominci a prendere corpo e come essa si dirami nei molteplici aspetti della vita sociale.

Incentivando o reprimendo l'aggressività in bambini e bambine, la famiglia e la scuola concorrono a creare dunque quella disparità di genere che sarà poi confermata nella vita adulta, quando lo squilibrio delle forze di potere apparirà sempre più evidente.

2. Principali teorie dell'aggressività⁴⁵

Molte sono le teorie che riguardano l'aggressività, in particolare quella umana; ci limiteremo qui a riportarne le principali.

Freud considerava l'aggressività un comportamento volto ad allentare la tensione derivata dal mancato soddisfacimento di un bisogno e la legava alla pulsione di morte insita in ogni essere umano, aveva dunque un atteggiamento anche innatista rispetto all'aggressività.

Nell'etologia invece l'aggressività è quell'impulso ad aggredire altri animali per ragioni di sopravvivenza (attacco/difesa o per cacciare), ed è collegato a due obiettivi considerati primari per l'animale: l'accoppiamento e la ricerca del cibo (predazione) ma è anche finalizzato alla difesa di un territorio o della prole, oppure alla costruzione di una gerarchia all'interno del branco⁴⁶.

Le varie scienze ed in particolare la psicologia hanno a lungo studiato i modelli di comportamento. Quelli più noti sono gli studi di Pavlov e di Skinner. Come macrodistinzione l'apprendimento può venire classificato in due categorie: l'apprendimento classico⁴⁷ e l'apprendimento operante⁴⁸.

⁴³ J. Lacan, *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io*, in *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974, pp. 87-94; Id., *L'aggressività in psicoanalisi*, *ivi*, pp. 95-118.

⁴⁴ Sul complesso rapporto tra l'umano e l'animale in un'ottica di genere si segnala: V. Baricalla (a cura di), *Animali ed ecologia in una rilettura del mondo al femminile*, Bologna, Perdisa, 2009.

⁴⁵ Per una introduzione generale al tema cfr. J. Klama, *L'aggressività, realtà e mito: un riesame alla luce delle scienze sociali e biologiche*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

⁴⁶ Cfr. K. Lorenz, *Il cosiddetto male: per una storia naturale dell'aggressione*, Milano, Il Saggiatore, 1969; poi ampliato in *L'aggressività*, Milano, Il Saggiatore, 1969.

⁴⁷ Cfr. I.P. Pavlov, *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*, London, Oxford University Press, 1927.

Pavlov, attraverso i suoi studi sui cani, introdusse il concetto di *riflesso condizionato*, e cioè la risposta che un soggetto dà ad uno stimolo divenuto condizionante; Skinner studiò i comportamenti umani, concludendo che essi si possono prevedere e controllare mediante due *stimoli*: quelli *antecedenti* che il soggetto riceve prima dell'attuazione dell'azione e quelli *conseguenti* l'azione che mette in campo.

Anche a partire da questi studi, in psicologia e nelle scienze sociali l'aggressività è stata oggetto di svariate teorie, secondo alcune di esse l'aggressività è innata, per le *teorie ambientaliste* invece essa è un fattore socialmente acquisito.

Tra le teorie ambientaliste vi è quella della *frustrazione*⁴⁹, secondo la quale la sensazione rispetto al mancato soddisfacimento di un bisogno scatenerrebbe l'aggressività; e la *teoria dell'apprendimento sociale*, che pone l'accento sui modelli socialmente appresi nelle dinamiche familiari, dai media, nel gruppo dei pari...

Alcune teorie parlano anche di *cause situazionali*, come reazioni a situazioni di forte stress e malessere fisico (intenso caldo/freddo, fattori ambientali estremi, situazioni di panico e violenza che si verificano nelle masse); cause ormonali (il testosterone sarebbe collegato all'aggressività offensiva); dipendenti dall'abuso di sostanze; neuronali (attivazione dei neuroni specchio; lesioni ecc.).

L'aggressività può essere *ostile*, cioè portare al danno dell'altro, oppure *strumentale*, quando viene usata come mezzo per un altro scopo, ad esempio per aumentare i profitti. Un caso di quest'ultimo tipo è l'aggressività usata nei giochi e nelle competizioni sportive⁵⁰.

Da subito dunque, l'aggressività entra a far parte del mondo infantile, sia attraverso il linguaggio e il gioco, sia attraverso la sua repressione e gestione da parte degli adulti (famiglia, contesto educativo, società).

Per quanto riguarda il nostro specifico ambito di indagine è necessario citare anche Albert Bandura, uno dei padri della *teoria dell'apprendimento sociale*, che ha studiato l'aggressività infantile tramite l'esperimento della bambola Bobo (1961): un gruppo di bambini osservava un adulto che picchiava la bambola Bobo. Altri bambini invece, vedevano degli adulti sedersi vicino alla bambola senza dire nulla. Tutti i bambini venivano poi portati in una stanza piena di giochi in cui c'era anche Bobo. I bambini che avevano visto picchiare Bobo mostravano aggressività maggiore ed emulazione della violenza. L'esperimento dimostrò che il modello dell'aggressività viene appreso per imitazione⁵¹.

Bandura ha descritto tre tipi di influenze sull'aggressività: i cosiddetti *fattori ambientali* (famiglia e società), quelle istigate da esperienze passate e *fattori cognitivi-emozionali*, e le influenze derivate dai *fattori di mantenimento*, ad esempio dello status sociale raggiunto o dei profitti conseguiti (a scuola, nello sport...).

⁴⁸ Cfr. B.F. Skinner, *The behavior of organisms: an experimental analysis*, New York, Appleton Century Crofts, 1938; Id., *Science and human behavior*, New York, Macmillan, 1953.

⁴⁹ Cfr. J. Dollard et al., *Frustration and Aggression*, New Haven, Yale University Press, 1939. Si cita in questo caso anche l'esperimento di Barker, Dembo e Lewin: ad alcuni bambini furono presentati dei giocattoli molto attrattivi, ad alcuni fu permesso di giocare subito ad altri dopo una lunga attesa, il risultato fu che i bambini che avevano dovuto aspettare avevano reagito in modo distruttivo. Cfr. R.G. Barker, T. Dembo, K. Lewin (1941), *Frustration and regression, an experiment with young children*, in *Studies in Topological and Vector Psychology*, vol. XVIII, 1.

⁵⁰ Possiamo anche parlare di *aggressività emozionale*, quando essa è determinata dall'impulso della rabbia, quest'ultima non è quasi mai strumentale, perché quando esplode non mette in campo un reale calcolo dei costi/benefici.

⁵¹ Cfr. A. Bandura, R.H. Walters, *Adolescent Aggression*, New York, Ronald Press, 1959; Id., *Social Learning and Personality Development*, New York, Holt, 1963.

La *teoria dell'attaccamento* di John Bowlby parla invece del legame preferenziale del/la bambino/a con la figura di riferimento, legame che, se spezzato precocemente o interrotto (deprivazione), genera ansia e aggressività⁵². Questi studi sono stati criticati da alcune esponenti del mondo femminista, per il ruolo centrale assegnato alle cure materne che sembrava inchiodare la donna ad un ambito essenzialmente biologico.

Nella *teoria della comunicazione* invece, le emozioni violente sono residui che puntano a mettere in campo comportamenti di sopravvivenza, dunque se non esperiamo la sensazione che esse producono o non riusciamo a comunicare o entrare in empatia rispetto ad esse, è più facile mettere in atto l'aggressività (per esempio nei legami di dipendenza tra figli e genitori ecc.).

Alcuni studi indicano che, se la famiglia abdica ai suoi ruoli di cura e protezione, promuove e può portare all'aggressività infantile, specie quando in essa vi siano casi di abusi e maltrattamenti non solo fisici ma anche verbali o psicologici⁵³.

Infine, quando la comunicazione dell'aggressività è socialmente rappresentata in maniera errata, essa ha influenze negative sui minori: quando un'intera cultura (con particolare riferimento ai media e alla rappresentazioni) non sanziona ma anzi promuove atteggiamenti violenti, essi saranno percepiti come "socialmente accettabili" fin dalla prima infanzia.

3. Rappresentazioni e riproduzione dei ruoli di genere

Procediamo ora all'analisi di queste tematiche all'interno dei focus realizzati sul campione emiliano-romagnolo, attraverso lo studio delle rappresentazioni e degli stereotipi di genere del personale educativo e dei genitori.

Un saggio ormai classico, *Dalla parte delle bambine* (1973), ha per la prima volta in Italia messo a fuoco come gli stereotipi di genere trovino spazio nella vita dei/le bambini/e molto presto, fin dalla primissima infanzia, evidenziando come il ruolo dell'educatore/insegnante non sia per nulla neutro. Sono passati praticamente quarant'anni da quello studio, cerchiamo di capire insieme cosa, sul nostro specifico tema di indagine, è cambiato rispetto alle analisi della Belotti, che rilevava: "Alle domande dirette sulle differenze di comportamento [...] le insegnanti ripetono le stesse cose. I maschi sono più vivaci, più chiassosi, più aggressivi, più litigiosi, meno disciplinati, più disubbidienti [...]. Le bambine sono più docili, più servili, più dipendenti dal giudizio dell'insegnante, più deboli di carattere, più piagnucolose"⁵⁴.

Secondo la Belotti gli stereotipi sono presenti in insegnanti ed educatori e questo influenza la loro relazione educativa con i/le bambini/e: "La prontezza nell'enumerare i difetti e le virtù maschili e femminili rivela l'abitudine a classificare i bambini secondo il sesso e quindi l'atteggiamento discriminante a livello profondo. Il modo corretto di rispondere, [...] sarebbe di distinguere [...] perché ci sono bambine più aggressive di *certi* bambini"⁵⁵.

Sin dalla materna tra la famiglia e la scuola inizia secondo la Belotti un rimbalzare delle responsabilità educative, ma tra queste, sottolinea l'autrice, non c'è mai "quella di soffocare le

⁵² Cfr. J. Bowlby, *Attaccamento e Perdita. L'attaccamento alla madre* (1969); *La separazione dalla madre: tristezza e depressione* (1972); *La perdita della madre: angoscia e rabbia* (1980), Torino, Bollati Boringhieri, 1999-2000.

⁵³ D.J. Pepler, K.H. Rubin (edited by), *The development and treatment of childhood aggression*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

⁵⁴ E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli, 1976, pp. 148-149.

⁵⁵ *Ivi*, p. 149.

energie, la creatività, la vitalità delle bambine e di stimolare l'aggressività e la competitività dei maschi"⁵⁶.

Anche nella nostra indagine qualitativa alcune correlazioni con le analisi della Belotti sono emerse nelle rappresentazioni di insegnanti ed educatori relativamente al tema della consapevolezza corporea. L'osservazione di un'insegnante donna di 46 anni arriva a distinguere nettamente i campi di azione di bambini e bambine:

E., Ins. F. 46: Mentre il maschio aggredisce e utilizza la forza fisica per il confronto, la femmina arriva già qua che ha un linguaggio molto più sviluppato, questo mediamente, poi ci è capitato di avere un paio di bimbi, di maschietti di 3 anni che invece hanno un linguaggio, hanno tutti e due gli aspetti, cioè parlano, sanno confrontarsi anche molto da un punto di vista linguistico ma utilizzano comunque anche l'approccio fisico nella relazione con l'altro, io vedo più questo sia nel tipo di giochi che usano i maschietti da noi, sia per quanto riguarda le bimbe.

(N. 2, Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Secondo l'insegnante nella fascia di età 0-3 le bambine presentano un linguaggio più articolato e questo forse sembra spingerle verso una maggiore riflessività e un minore ricorso all'aggressività nella risoluzione dei conflitti e degli approcci con l'altro.

Ma questa osservazione sembra spingersi molto avanti proiettando tale *differenza* anche verso la pubertà e l'adolescenza. Infatti, secondo una collega di E. con la stessa anzianità di servizio, l'aggressività tipica del bullismo è diretta propriamente a colpire membri dello stesso genere, quasi a regolamentare la leadership e gli equilibri di forza nel gruppo dei pari.

B. risponde così a una domanda sull'ipotesi di reintrodurre le classi separate:

B., Ins. F. 45: [...] i maschi insieme, le femmine insieme, cioè il bullismo è proprio rivolto all'interno della stessa sessualità il più delle volte, cioè le femmine con le femmine hanno una modalità, i maschi con i maschi hanno una modalità, quindi non riesco ad attribuire nemmeno un valore di ipotetica salvaguardia, se così la possiamo chiamare, se questa mescolanza vuole essere la salvaguardia della femmina dal maschio che può in qualche modo, crescendo in un'età di scuola media, scuola superiore, però non è poi così nemmeno questo, perché poi c'è la fase bullismo ma c'è anche la fase che dice V. in cui dobbiamo arrivare a conoscerci nelle nostre diversità e perché no, poi sono anche modalità di approccio.

(N. 1, Ins. e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

I partecipanti ai focus sovente non dimostrano conoscenze specifiche relative all'identità di genere, inoltre spesso riconducono la differenza di genere ad una differenza biologica, essenzializzando caratteri che non sono innati ma appresi.

E questo nonostante molti passi avanti siano stati fatti dai movimenti delle donne e dai femminismi contemporanei per introdurre il concetto di *genere* e di *performance di genere*, di costruzione e ricostruzione di genere nei vari contesti sociali che il soggetto si trova ad esperire.

⁵⁶ Ivi, p. 151.

Inutile dire che la quasi totalità del campione analizzato nella parte quantitativa è di sesso femminile (il 98,1% degli/le educatori/trici e insegnanti e l'82,9% dei genitori⁵⁷), quasi a ribadire una scelta sia professionale sia familiare relativa alla cura che ha origini antiche.

Partendo dai servizi, quasi sempre la maggior parte del campione del personale educativo dichiara di aver una qualche formazione sull'educazione di genere (il 57,4% degli/le educatori/trici-insegnanti ha letto libri sul tema e il 54,6% dichiara di aver partecipato a progetti sul tema⁵⁸), ma anche laddove si indichino dei titoli di libri letti su questi argomenti, spesso sono riconducibili ad altri ambiti di intervento, a dimostrare che la stessa parola "genere" non è ancora entrata nell'uso quotidiano e viene spesso confusa con altri significati.

Per questo non stupisce che, nell'approfondimento qualitativo, secondo un'educatrice di 43 anni i comportamenti di bambine e bambini siano strettamente correlati ad un'origine biologica e così anche la loro "naturale" tendenza ad esprimere o contenere l'aggressività:

A., Ed. F. 43: però vedi, anch'io non sono d'accordo che il maschio non debba aiutare in casa, che non debba spentolare, e poi va bene anche che i maschi, i bambini, subiscono l'influenza dei media molto forte, quindi sono portati a queste lotte, però io dico che c'è comunque una naturalità in certi tipi di comportamenti, maschili e femminili, c'è un'origine biologica. [...] c'è una cosa innata, è questo fa sì che si differenzino fin da piccoli certi atteggiamenti di maschi e di femmine, anche se vivono in un ambiente pressoché neutro. Un ambiente neutro nel senso che degli adulti di riferimento che hanno delle direttive precise sul comportamento, come quelle cose antiche che si dicevano al maschio «Non piangere perché sei maschio», un ambiente che lasci comunque sia ai maschi che alle femmine la libertà di esprimersi. Voglio dire che i maschi e le femmine, messi in un ambiente in cui possono comportarsi come credono... vedo comunque delle differenze degli atteggiamenti. [...] ad esempio il gioco del bambino maschio, per quanto io possa aver osservato all'asilo nido, il gioco del bambino maschio è più di movimento, di corsa, di salti, di botte, di scontro fisico, di voce grossa. Quello della bambina femmina è più tranquillo, meno fisico.

(N. 4, Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

Questo stereotipo emerge parallelo anche nell'idea di una ipotetica, innata, divisione dei compiti di educatori e educatrici:

A., Ed. F. 43: Perché secondo me dicevo che sono più brave le femmine? Perché gli educatori che ho conosciuto hanno avuto proprio un'impronta di educazione al maschile: di corsa, di lotta, di gioco del calcio, di giochi tipicamente maschili. Addirittura mi viene mente un ultimissimo stagista che è venuto al nido da noi, con i bambini piccolissimi lui faceva fare le capriole, però non l'ho mai visto per dire avvicinarsi alla cucina, alle pentoline, a leggere un libro non l'ho mai visto. E quindi secondo me le educatrici femmine riescono ad avere una visione, una visuale più ampia e a fare anche... cose da maschi.

(N. 4, Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

⁵⁷ Cfr. Tab. 6 e Tab. 185.

⁵⁸ Cfr. Tab. 45 e Tab. 46.

Ciononostante, nei focus emergono, solitari, anche alcuni profili attenti all'educazione di genere e consapevoli sia della formazione dell'identità maschile e femminile, sia del ruolo che gli educatori/trici e insegnanti svolgono in questo delicato ambito:

V., Ins. F. 35 : Sì cioè, in realtà mi sembrava meno forte educare al maschile, sembra come dire un processo dolce fino ad arrivare alla propria identità sessuale, però siccome non sempre la propria dotazione biologica corrisponde alla propria identità di genere nel momento in cui si è diventati adulti, cioè se questo processo di fissazione mi costringe in un abito che poi non sarà il mio, se è troppo precoce e troppo forte, può creare dei problemi nel futuro, quindi alla fine è forte anche questa, educare al maschile o educare al femminile alla propria identità del genere, se però mi costringe in un abito che con la maturità si rivela non quello, diventa repressivo anche questo, la mia ambiguità partiva dal fatto che l'espressione sembra dolce ma se mi fissa nella mia identità di genere che non è una volta per tutte risolta rispetto alla mia dotazione biologica, diventa un problema, se non è condotta da persone esperte.

(N. 1, Ins. e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

V., giovane insegnante donna, che specifica di aver seguito di sua iniziativa corsi di aggiornamento sull'argomento, dimostra di saper maneggiare la differenza tra natura e cultura e tra sesso e genere, e si domanda anche i possibili danni laddove l'educazione di genere non sia condotta da persone con una specifica formazione sull'argomento.

Questo vuoto di sapere emerge spesso come richiesta formativa in molti dei focus condotti nell'indagine, sovente infatti gli/le educatori/trici sono il punto di riferimento per i genitori relativamente alle questioni legate all'identità e all'aggressività e a quelle che pertengono le aspettative sociali costruite attorno al ruolo di bambini e bambine.

A queste richieste non sempre gli/le educatori/trici dichiarano di esser preparati/e a rispondere, proprio perché lamentano una mancanza di formazione specifica sull'argomento. Nonostante le recentissime attenzioni da parte del *Ministero per le pari opportunità* verso l'introduzione di attività legate alla parità di genere nelle scuole e le tante raccomandazioni della Comunità Europea (ultimissima la *Convenzione di Istanbul* appena firmata dall'Italia)⁵⁹, l'educazione di genere, come l'educazione sessuale del resto, è una materia assente nei percorsi scolastici e, cosa ancora più grave, quasi sempre assente nei percorsi di formazione professionale anche degli ambiti che più sarebbero preposti a interagire con queste problematiche.

Per questo motivo alcune volte sono proprio le educatrici, che dovrebbero esser formate a costruire percorsi plurali e condivisi nel rispetto delle identità di genere, a reiterare stereotipi fortemente vincolanti, come separare i giochi o fare allestire pareti con le "icone delle femmine" (principesse ecc.) e pareti con le "icone dei maschi" (supereroi muscolosi che fanno sempre e comunque ricorso alla forza), quasi a sancire un muro non solo simbolico, ma anche fisico, tra due mondi inconciliabili:

E., Madre 38: A me è successo così che L. [nome del figlio] dopo il primo anno ha cambiato la maestra adesso ha fatto due anni con questa, una nuova e sono due le

⁵⁹ Cfr. Ministero per le Pari Opportunità e Ministero dell'Istruzione, *Circolare Documento di indirizzo sulla diversità di genere*, 15 giugno 2011; *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, Istanbul, 2011 (cfr. in particolare l'Art. 14 sull'educazione), firmata dall'Italia nel settembre 2012 e in attesa di ratifica.

maestre una ha fatto i tre anni, una gli ultimi due. Io ho visto la differenza quando è arrivata la seconda perché sono cominciate a comparire alle pareti le principesse della Walt Disney da una parte proprio e nell'altra parete c'era l'Uomo Ragno, Batman e lei proprio li teneva separati, a parte il fatto che forse può non essere il caso di fare ulteriore pubblicità. Ma insomma magari glielo dici velatamente ma non viene colto, quindi pazienza, tanto se non è qui sarà fra poco, però proprio la parete delle femmine e la parete dei maschi, ecco io già lì ho visto che lei differenziava in cose che portava per le femmine e le cose che portava per i maschi, evidenziando in maniera eccessiva l'aspetto femminile, perché... puoi farlo ma insomma proprio quelle sono icone di un certo genere e i maschi solo eroi supereroi muscolosi, ecco separiamoli e poi facciamo ben vedere così.

(N.17 Genitori, misto, 0-3, Bologna, Bo)

Anche prendendo in considerazione le famiglie, ci si trova spesso di fronte ad una dichiarazione di generica "neutralità" rispetto all'educazione di figli maschi e figlie femmine, così come nelle ripartizioni del carico di lavoro domestico; ma andando in profondità sia nel quantitativo che nei focus, si conferma come la maggior parte del lavoro di cura pertiene ancora il femminile: "Gli studi sulla divisione del lavoro familiare mettono in evidenza come le donne, indipendentemente dal fatto che siano o meno inserite sul mercato del lavoro, si facciano carico della gran parte del lavoro domestico e di cura. [...] Ciò che però continua a distinguere l'Italia nel contesto internazionale è la persistenza di un gap di genere della gestione del lavoro familiare di entità non riscontrabile altrove. Tale gap aumenta con la nascita dei figli, evento che accentua la divisione dei ruoli di genere secondo una visione tradizionale, che riconosce all'uomo il ruolo di *breadwinner* principale e alla donna quello di responsabile del lavoro domestico e di cura"⁶⁰.

È inoltre lampante che tale divisione incide e modella i comportamenti e le aspettative future dei figli maschi e delle figlie femmine, come sottolineano gli studi sul caso italiano "Ci sono ovviamente molti modi attraverso cui i genitori possono influenzare il comportamento dei figli rispetto al lavoro familiare. Possono farlo in maniera diretta, per esempio nell'assegnazione di compiti diversi ai figli, nelle varie modalità di incoraggiamento e nel riconoscimento di premi diversi. Alcuni ricercatori hanno evidenziato, per esempio, che i genitori attribuiscono compiti differenti ai figli a seconda del genere (Blair 1992) e che elargiscono premi o punizioni in maniera differenziata tra figli e figlie. L'influenza dei genitori può essere anche indiretta, mediata cioè dai modelli di ruoli che essi stessi presentano ai loro figli in termini di performance di compiti familiari a forte caratterizzazione sessuale (*ibidem*)"⁶¹.

Il carico di peso domestico e di cura delle donne incide sulla loro mancanza di tempo libero, sulla loro possibilità di rientrare nel mondo del lavoro e anche sul loro grado di soddisfazione generale riguardo alla vita. In particolare, cosa che emerge anche dai focus, le donne si sentono inchiodate a questo lavoro di cura considerato primario, ed anche quando lavorano fuori dalle mura domestiche, colpevolizzano il loro impegno perché sottrae tempo alla dedizione familiare, facendole sentire frustrate ed inadeguate.

⁶⁰ M.C. Romano, D. Spizzichino, T. Cappadozzi, *Generazioni a confronto: un approccio triangolare allo studio del lavoro familiare*, in *Uso del tempo e ruoli di genere. Tra lavoro e famiglia nel ciclo di vita*, Roma, Istat, 2012, pp. 65-66. Il lavoro di ricerca citato in nota è: S.C. Blair (1992), *Children's participation in household labor: child socialization versus the need for household labor*, in *Journal of Youth and Adolescence*, 21, pp. 241-258.

⁶¹ *Ivi*, p. 68.

Come questa madre di cui ci racconta un'educatrice di Bologna, che stigmatizza la figura dell'educatore maschio, ma poi si trova costretta a inventare una bugia per sentirsi adeguata ad un ruolo materno totalizzante:

R., Ed. F. 52: Invece quella bambina, cioè quella famiglia lì che chiedeva quando c'era il dado, addirittura la mamma durante l'inserimento non voleva che noi dicessimo che la mamma andava via per andare a lavorare alla bambina, dovevamo dirle che la mamma andava a fare la spesa, quasi come se il fatto che lei come donna, tra l'altro faceva un lavoro come infermiera, se ricordo bene, non si diceva, aveva paura che il dado maschio cambiasse la bambina o avesse comunque una relazione diciamo di cura intima con la bambina, però anche lei durante l'inserimento esigeva che noi dicessimo alla bambina la mamma ritorna, ma non è andata a lavorare ma che è andata a fare la spesa. Era una cosa particolare, perché non c'è niente di vergognoso.
(N.16 Educ. e Coll., 0-3, Bologna, Bo)

4. La violenza di genere: tra rimozioni e proiezioni

I genitori, come anche il personale educativo, si trovano stupefatti di fronte ad atteggiamenti che ricalcano sempre più un mondo adulto dove lo scenario della violenza spesso si affaccia in maniera diretta, specie attraverso i media e la comunicazione, modellando comportamenti che sconfinano dall'aggressività per porsi direttamente nel campo della violenza:

Cond.: Questo flash che hai avuto in maniera immediata è interessante, proteggere da cosa? [sull'ipotesi della reintroduzione delle classi separate]

L., Op. F. 36: Mah eh... Il pensiero mi è arrivato pensando alla scuola dove va mio figlio che ha 9 anni, mio figlio è un maschio e alcune mamme hanno detto che c'è un gruppo di maschi che nel confronto del gruppo delle femmine sta facendo un po' tribolare, ecco, le maestre, oltretutto non ho capito neanche se è arrivato dalle maestre o dalle mamme delle bimbe, per dire perché mio figlio queste cose non me le racconta è un po' fuori dalle dinamiche, allora chiedevano a me cosa si poteva fare per risolvere questo modo di trattare da parte dei maschi le femmine, l'unica cosa è mettercisi dentro e lavorare su cosa vuol dire essere maschi, essere femmine...

Cond.: Come le trattano?

L., Op. F. 36: Le catturano, le mettono da una parte e, sono arrivati questo per sentito dire, qualcuno ha toccato una bimba...

Cond.: Nelle parti intime?

L., Op. F. 36: Sì, le ha dato una pacca sul sedere con l'intento di fare questa cosa, non era una... allora il primo pensiero è stato questo, separarli forse significa non mettere le bambine nelle condizioni di non doversi difendere da dei maschi che sono fatti così.

Cond.: Che, quale classe?

L., Op. F. 36: Quarta elementare. Sì sono piccoli infatti mi chiedo questo fenomeno quanto possa esser articolato questo problema. E non si risolve però separando.

(N.9 Operat. CPF, misto, Bo, Fo, Rn, Ra, Fe, Re)

Questi bambini, in età precocissima, dimostrano che l'esperimento della bambola Bobo è ancora attuale: se pensiamo al fatto che prima di aver compiuto i 18 anni, un ragazzo o una ragazza avrà assistito in televisione ad almeno 200.000 atti di violenza di cui almeno 40.000 assassini⁶², ci rendiamo conto di come i fenomeni della *violenza mediatica* e della *violenza assistita* siano alla base di questi modellamenti fin dalla prima infanzia (si pensi all'eroticizzazione delle modelle bambine nelle pubblicità per vestiti dell'infanzia o all'insistenza sul trucco e i vestiti da donna adulta imposta in molte pubblicità di giocattoli "femminili").

I dati parlano chiaro: il 14% dei bambini dai 9 ai 16 anni che ha accesso a Internet si è imbattuto in materiale pornografico nell'ultimo anno; inoltre il 72% dei genitori italiani fatica a gestire la relazione dei figli con i nuovi media⁶³. La violenza nei media è un fattore di rischio che contribuisce allo sviluppo di comportamenti aggressivi, paure ed ansie⁶⁴.

La violenza mediatica provoca nei minori una desensibilizzazione nei confronti del dolore e delle sofferenze fisiche e psichiche degli altri, questa sofferenza è infatti smaterializzata⁶⁵. Ad esempio, le azioni aggressive compiute da un bambino in un videogioco vengono "premiare" in una situazione eccitante che coinvolge: anche la televisione può generare ansia nei bambini, paura nei confronti del mondo, specie se manca la mediazione di un adulto intelligente. Le conseguenze possono essere il distacco emotivo, oppure l'idea che il mondo è ostile e che si deve fronteggiarlo in modo aggressivo. Elevati livelli di esposizione ai videogiochi sono stati messi in relazione con la delinquenza e le risse a scuola, oltre che con comportamenti criminali violenti (ad es. aggressioni, furti).

L'aggressività non riguarda solamente i comportamenti dei bambini ma tocca anche il mondo dei servizi: per esempio nella zona del ravennate presa in considerazione nei focus, le educatrici lamentano una perdita di fiducia nel loro operato da parte delle famiglie, a causa dei recenti fatti di cronaca riguardanti i maltrattamenti su bambini all'interno di un asilo nido non molto distante dal loro, un caso del quale è in corso, nei mesi in cui conduciamo l'indagine, il processo che sta avendo larga risonanza anche sui media nazionali (cfr. N. 2, Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra).

La problematica della violenza pone in evidenza molteplici contraddizioni: se da una parte è palese la diffidenza verso la presenza degli uomini-educatori, dall'altro, come sottolinea una mamma che analizza la figura dell'educatore uomo, sono quasi sempre le donne ad esser coinvolte nei reati per maltrattamento nei servizi per l'infanzia:

⁶² Dato tratto da: www.mediafamily.org/facts/facts_vlent.shtml.

⁶³ Cfr. *EU Kids on li-ne*, www.eukidsonline.net, ott. 2010.

⁶⁴ Cfr. Ricerca *Bambini e Nuovi Me-dia*, ottobre 2010, di *People per Terre des Hommes*. Cfr. anche i recentissimi dati elaborati delle forze dell'ordine per *Terre des Hommes* diffusi il 1 ottobre 2012: dalle 4319 vittime minorenni del 2010, si è passati alle 4.946 del 2011, il 61% delle quali sono di sesso femminile. Aumentano i reati di corruzione di minorenne, il cui numero delle vittime, 446, è cresciuto del 238% rispetto all'anno prima, l'80% sono bambine e adolescenti. Particolarmente vulnerabili bambine e ragazzine per quanto riguarda la violenza sessuale: sono l'83% del totale, pari a 822 vittime nel 2011, cui si aggiungono le 434 vittime di violenza sessuale aggravata (82% femmine). I maltrattamenti in famiglia si confermano i reati con maggiori vittime tra i bambini, con la cifra record di 1.164 denunciati nel 2011, 160 in più del 2010; chiaramente parliamo di dati relativi alle denunce, quindi in larghissima parte sottostimati (dati disponibili sul sito www.terredeshommes.it).

⁶⁵ È recente una notizia Ansa (1/06/2012) riguardante un bambino scozzese di 12 anni che ha stuprato ripetutamente l'amichetta di 9 (anche davanti a un coetaneo), il quale ha dichiarato di averlo fatto per sentirsi grande emulando dei video porno a cui aveva avuto accesso sul web. (http://www.ansa.it/web/notizie/rubriche/mondo/2012/06/01/Scozia-bimbo-stupra-amica-dopo-aver-studiato-web_6969643.html).

M., Madre 35: Sicuramente perché il ruolo educativo viene visto principalmente in relazione, secondo me, alla maternità e quindi alla donna, sbagliato o giusto che sia, però io credo che il pensiero sia questo. Poi se ci guardiamo intorno e guardiamo solo agli episodi che accadono di maltrattamenti, nei nidi per esempio, son sempre le educatrici donne che le fanno 'ste robe, eh.

(N. 3, Genitori, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Bisogna evidenziare però, che al di là dello specifico reato di maltrattamento, le figure femminili sono praticamente esenti da paure legate a reati sessuali su minori; invece le figure maschili evocano nei servizi molto spesso questo spettro, anche quando riguarda presunti abusi avvenuti in famiglia, perché la sola presenza maschile funge da “cassa di risonanza” del trauma:

G., Ed. F. 36: A noi poi è capitato, due bimbe, anni addietro, che invece quando entrava un maschio si cacciavano a piangere e si nascondevano. Allora, in un caso abbiamo saputo, nell'altro no. In un caso abbiamo saputo, dopo anni che si sono separati, che in casa il papà picchiava la mamma, però quando sono così piccoli... In un caso ci siamo dati poi a posteriori queste risposte, forse piangeva perché aveva visto degli atteggiamenti che non gli erano piaciuti e associava la figura, e poi magari invece non era quella e l'abbiamo associata noi. Però c'è capitato tutte e due le volte con delle bambine, non con i maschi, e avevano quattordici, quindici mesi.

(N. 4, Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

Alcune volte, tra le molte dichiarazioni di curiosità e apprezzamento verso un possibile futuro e ampio coinvolgimento degli uomini nel personale educativo, emergono anche da parte delle educatrici, riguardo alla presenza di figure maschili nei servizi per l'infanzia, atteggiamenti di ansia e paura, che generano discriminazione di genere verso i colleghi maschi, i quali sembrano non possedere una “predisposizione” naturale alla cura:

B., Ed. F. 40: penso che un educatore maschio sarebbe una grande risorsa e ho fiducia che con la formazione, le esperienze, queste cose che si fanno, anche lui impari. Ho invece, però come persona, dei pregiudizi di tipo sessuale verso un uomo che s'interessa all'infanzia, e questo forse però, devo dire la verità, lo dico a livello di pancia, proprio forse perché... mi dà fastidio... se lo fai con tuo figlio... però un uomo che va dietro una bimba mi dà fastidio...

(N. 4, Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

La paura della pedofilia è una costante che attraversa sia le riflessioni dei servizi che delle famiglie, fino a toccare, ancora una volta, la memoria mediatica dei casi di violenza, i quali vengono scandagliati dai programmi televisivi con crudezza e con una feroce volontà di sapere che nulla ha a che vedere con il diritto di cronaca:

M., Madre 35: Io volevo dire... quando è iniziato il giro delle domande e si è entrati nell'argomento lavoro... la mia preoccupazione più grande, adesso come adesso, forse perché ho una figlia che sta entrando... comunque nella pre-adolescenza, adolescenza... mi preoccupa molto di più il mondo che c'è, le strade che può prendere rispetto al

lavoro, per ora... perché comunque [...] ci guardiamo intorno e vediamo dove viviamo, noi a tavola non guardiamo più il telegiornale [...] però ci siamo soffermati a volte a discutere con lei su determinate notizie, come può essere, per fare un esempio, la storia di Yara o come altre cose proprio... anche per affrontare determinate tematiche con lei senza fare terrorismo, io mi sono anche consultata con la mia pediatra, per esempio chiedere come difendere i nostri figli della pedofilia, parlare dell'argomento senza fare del terrorismo però comunque... bisogna parlarne. O comunque anche il discorso, accendi la televisione alle otto e sono tutte, così, donne comunque mezze nude perché a tutte le trasmissioni del preeserale sono così... e dato che lei comunque è una bambina molto sensibile, parliamo tanto, eccetera, abbiamo anche fatto questo tipo di discorso, del tipo Belen o quello che può essere le veline e quant'altro, di dire, «Vedi...le pubblicità stesse...» ho detto, «Il messaggio che loro ti vogliono dare è che tu, per andare avanti, ti devi spogliare, devi andare, devi fare, devi ballare e sculettare, eccetera».

(N. 3, Genitori, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

La madre in questione collega il tema del velinismo con efferati casi di violenza di genere, a sancire una vicinanza, una continuità tra la sovraesposizione mediatica del corpo femminile e gli abusi contro le donne e le minori.

Spesso nei focus emerge come la paura della pedofilia sia una paura irrazionale, che coglie impreparati sia gli operatori che le famiglie, e che può spingere in alcuni casi anche ad una immotivata "caccia alle streghe": i genitori di un nido arrivano a raccogliere firme contro la presenza di un bidello il cui unico torto è quello di essere un uomo:

I., Madre 33: Alla scuola materna c'è capitato di avere il bidello maschio e noi mamme siamo tutte pietrificate, perché una figura maschile in un ambito prettamente femminile dove normalmente... e la maestra ha fatto notare che molte volte avere una figura maschile può essere anche di riferimento al proprio bambino, che non si vedono solo tante donne, ma come a casa col papà può vedere anche una figura maschile di riferimento... Se subito ero pronta a far battaglia adesso ci penso un po' di più e dico, vediamo un po' come vanno le cose con questa nuova figura che forse più per me era fastidiosa...

S., Madre 35: Semplicemente per il fatto che era maschio, e anche molti papà non volevano per il fatto che anche con le bambine essendo così piccole, doveva andare anche in bagno per pulirle, solo che dopo ci pensi e comunque anche le cose che vedi al telegiornale le hanno fatte anche le femmine, quindi non c'entra niente maschio o femmina. E infatti adesso sembra tutto a posto...

M., Madre 39: è stato un impatto forte, e poi è un dato che la maggior parte dei pedofili siano uomini.

S., Madre 35: allora molti papà avevano raccolto delle firme...

V., Madre 39: papà di bambine.

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

La maggior parte dei paesi della Comunità Europea rileva una femminilizzazione del personale docente, particolarmente nella materna e nella primaria, ma, ribadiscono studi recenti "solo pochi

paesi indicano specificamente che questa è vista come una questione di interesse politico [...]. Si solleva il problema della mancanza di modelli maschili per i bambini⁶⁶, e, aggiungiamo noi, il considerare i lavori “di cura” e di “educazione” ancora una stretta pertinenza femminile ricollegandoli al ruolo materno e familiare.

Anche in Italia la presenza di educatori maschi è bassissima in Italia, un recente Decreto della Commissione Europea vorrebbe alzarne la soglia almeno al 20%. Il campione quantitativo rivela che sono in accordo con la proposta dell'introduzione di quote azzurre nei servizi per l'infanzia il 79,6% degli educatori/trici-insegnanti⁶⁷ e il 71,2% dei genitori⁶⁸.

Nonostante la maggior parte degli intervistati sia favorevole al decreto, da quanto emerge nei focus, alcune volte vi è una vera e propria esorcizzazione legata alla paura della violenza di genere, paura che non permette per l'appunto una diversa prospettiva educativa condivisa, che sarebbe la base stessa di un modo nuovo di relazionarsi tra i generi:

A., Ed. F. 43: Non ho mai avuto esperienze di genitori scontenti. Può essere successo al nido dove c'è stato uno stagista, dall'aria assolutamente innocua, però un papà o forse una mamma, non mi ricordo, ha detto «Quello cosa ci sta a fare?»
(N. 4, Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

Questa sfiducia nell'educatore maschio emerge soprattutto nei frangenti che riguardano in particolare il lavoro di cura come il momento del bagno:

Cond.: I genitori vi fanno delle richieste particolari sull'uso del bagno?
[...] R., Ed. F. 52: Qualcuna sì. Tanti anni fa, di una coppia che quando c'era il dado chiedeva se il dado, insomma, cambiava la bambina.
Cond.: Un dado educatore?
R., Ed. F. 52: Anche il collaboratore chiedevano, si volevano accertare se questo dado poteva...
(N.16, Educ. e Coll., 0-3, Bologna)

Gli uomini hanno molta strada da fare per avere il diritto a *una stanza tutta* per sé nei servizi per l'infanzia, un luogo che non sia più un gineceo e che diventi accogliente di tutte le differenze di genere, a cominciare dal personale educativo.

5. Contenimento e incentivazione dell'aggressività

Cosa succede se a trasgredire le regole sono bambine invece che i bambini? Ci sono, da parte del personale educativo, rappresentazioni legate all'espressione di aggressività differenziate in bambini e bambine? Quali interventi educativi portano con sé queste rappresentazioni?

Anche se a prima vista non sembrerebbe, anche il modo di gestire bambini e bambine è condizionato dagli stereotipi di genere:

⁶⁶ Commissione Europea, *Differenze di genere nei risultati educativi. Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2010, p. 91, cfr. in particolare tutto il capitolo su *La femminilizzazione della professione docente*.

⁶⁷ Cfr. Tab. 24.

⁶⁸ Cfr. Tab. 213.

A., Ed. F. 49: prima di uscire magari, passato un po' di tempo, magari una pettinata la si fa sempre per giocare con le femmine e c'era un bimbo con i capelli un po' lunghi e allora a tutti costi lui voleva il codino, io glielo facevo e il papà, super macho, diceva ridendo in dialetto «mi sembra un "ricchione"». Finché la lasciava sul ridere anch'io faceva finta di niente, poi un giorno è arrivato coi capelli così corti e ha risolto il problema con i capelli cortissimi.

(N. 4, Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

Questo taglio drastico e castrante è servito come rassicurazione al padre piuttosto che al figlio, per rassicurarlo sulla sua identità di genere (emergono spesso omofobia e transfobia in questi aspetti della cura corporea, come in quello del gioco del travestimento e del trucco). Altre volte sono le stesse educatrici che dichiarano di sciogliere i codini ai maschi o di chiedere ai genitori di accorciare loro i capelli:

A., Ed. F. 28: Una volta, anni fa alla materna c'era il momento dopo il pranzo in cui si giocava tranquillamente e chi voleva si faceva truccare il viso, e c'era questo bambino che a lui piaceva essere truccato, fare la principessa, ma abbiamo avuto uno scontro con i genitori, nel senso che i genitori hanno assolutamente imposto il divieto di truccare il bambino, e non c'era stato verso.

A., Ed. F. 43: Sai com'è!

M., Ed. F. 35: Anche a me darebbe fastidio...

A., Ed. F. 28: Io non sono mamma e quindi la vedo solo da una parte, e noi assecondavano qualsiasi richiesta del bambino.

Cond.: come educatrice lei vede positivamente questo?

A., Ed. F. 28: Io lo rifarei anche adesso, a cinque anni di distanza rifarei la stessa scelta, cioè di assecondare quello che il bambino voleva in quel momento visto che...

A., Ed. F. 43: Mi va benissimo, infatti appena mi hanno detto che era un gioco sono tornata in me. Io adesso sul truccarlo da principessa però... poi farà quello che vuole nella vita, però mi metto nei panni della mamma e vederlo con gli occhi azzurri è un po'...

Cond.: Quindi Anna mi permetto, c'è un comportamento da educatrice e un comportamento da mamma?

A., Ed. F. 43: Sì, sì, lo dicevamo proprio l'altro giorno che sono due cose diverse.

M., Ed. F. 35: Ho visto che capita anche al nido, o in altri ambienti, quando per esempio fanno i codini ai maschietti, adesso per carità e non voglio dire, non mi piace.

(N. 4, Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

La figura del padre fa sovente capolino come contenimento/repressione di atteggiamenti, giochi e modi di apparire sanzionabili se non esattamente riconducibili al genere di appartenenza:

R., Ausil. F. 52: i papà sono più tremendi comunque, sono peggio della mamma e più per quanto riguarda i maschi, perché le femmine mi è capitato l'altro giorno che facevo un giro in bicicletta e c'era un papà che diceva a questa bambina «Guardami negli occhi, è un gioco da maschio e guardami negli occhi, non lo devi fare» e la bambina

avrà avuto quattro o cinque anni per dire. Gli uomini un po' più delle donne, sono più per i maschi...

(N. 4, Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

Relativamente alla vivacità corporea espressa da bambini e bambine, il rispetto delle regole sembra esser differenziato se a trasgredirle sono le femmine piuttosto che i maschi:

S., Madre 31: io ho un maschio di un anno, quindi non è... però io vedo la mia bimba che, per carità, è lo stereotipo della femmina, è sempre dolce nei movimenti, educata, il mio maschio è l'opposto. Lui ha imparato a camminare a dieci mesi e adesso corre e ha un anno, spacca tutto, rompe tutto. Si butta per terra e dà gli schiaffoni... la bimba non è mai stata così sgarbata, lui è sgarbato...

Cond.: quindi secondo lei, essendo stati gli stessi genitori con lui e con lei?

S., Madre 31: è una cosa innata dentro...

V., Madre 39: però da lui lo accetti, da lei non avresti accettato...

M., Padre 33: mia moglie m'ha detto «Facciamo una femmina così è più tranquilla e non si arrampica sui mobili»...

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

Dai questionari somministrati agli insegnanti, educatrici ed educatori del campione emerge che essi ritengono che le bambine preferiscono i giochi di cura e le bambole mentre i bambini preferiscono giochi di lotta e con le macchinine.

Il 32,6% degli/le educatori/trici-insegnanti sostiene che le bambine preferiscono giocare con compagne dello stesso sesso e idem i bambini (34,7%). Poco più del 33,5% sostiene che ci siano giochi più adatti alle femmine e giochi più adatti ai maschi e il 36% ritiene che le bambine preferiscano giochi più tranquilli rispetto ai maschi. Il 20,9% ritiene che le bambine rispettino le regole più dei bambini. Il 52,3% sostiene che le bambine preferiscono i giochi di cura e oltre il 56,8% ritiene che i bambini preferiscano giochi di lotta⁶⁹.

Tali differenze di genere vengono attribuite all'educazione familiare dal 60,8% e alla predisposizione innata addirittura nel 20,9%⁷⁰.

Questi dati ci parlano anche degli interventi educativi, il campione ritiene di agire sostanzialmente nello stesso modo se a trasgredire le regole sono i maschi o le femmine. Questo aspetto è rintracciabile anche nei focus, spesso gli intervistati dichiarano di non fare distinzioni tra maschi e femmine nel sanzionare o intervenire nel rispetto delle regole, ma andando in profondità negli esempi, risulta evidente che questo aspetto è spesso contraddittorio.

Se andiamo ad analizzare la domanda "È naturale che le bambine rispettino le regole più dei bambini" per fascia d'età d'insegnamento del rispondente, vediamo che si trova d'accordo una percentuale molto bassa: il 16,1% del personale dei servizi 0-3 anni e il 28,6% dei servizi 0-6 anni⁷¹; questo dato si alza sensibilmente (32,5%) se a rispondere sono gli operatori dei servizi a gestione privata cattolica⁷². Come possiamo notare il dato si alza a seconda dell'età della bambina presa in considerazione, è più alto andando ad analizzare i servizi fino ai 6 anni, forse ad indicare

⁶⁹ Cfr. Tab. 12.

⁷⁰ Cfr. Tab. 13

⁷¹ Cfr. Tab. 56.

⁷² Cfr. Tab. 57.

che con l'età vi è un maggiore disciplinamento delle bambine introiettato attraverso il processo educativo.

Questo dato è raffrontabile con altri riguardanti il ruolo genitoriale materno. Ad esempio all'affermazione "La donna è più incline a prendersi cura della casa" rispondono "Sì" il 49,3% degli operatori dei servizi con gestione pubblica, il 66,2% di quelli a gestione privata fino ad alzarsi al 68,7% di quelli a gestione cattolica⁷³.

Stesso andamento per l'affermazione "L'amore materno è un istinto naturale" con cui si dice d'accordo il 65,2% degli operatori della gestione pubblica, l'82% di quelli della gestione privata e l'82,3 degli operatori dei servizi cattolici⁷⁴. Alla stessa domanda aveva risposto affermativamente il 91,6% dei genitori che concordava anche sul fatto che la donna è più incline a prendersi cura della casa, il 78,3%⁷⁵. Questi dati, oltre a confermare le stime nazionali sul carico di ore di lavoro domestico che pesa sulle donne, sono sicuramente indicativi delle rappresentazioni dei ruoli di genere e di come esse vengano giustificate anche con richiami innatistici/naturali.

Tornando all'ambito ludico, la preferenza di genere rispetto ai giocattoli non è secondaria e sottolinea altri aspetti apparentemente meno evidenti; questa scelta è più volte sottolineata anche dai partecipanti ai focus. Relativamente alla predilezione per i giochi di lotta, i bambini, avendo effettivamente a disposizione maggiore libertà di spazio e di espressione corporea, potrebbero esperire una gamma di varietà che permetterebbe soprattutto l'espressione, non sanzionata, di un'aggressività positiva, ma anche di simulare violenza nei giochi di guerra e di lotta, di rappresentare nel gioco l'eliminazione fisica dell'avversario (si pensi ai videogiochi):

M., Ed. F. 31: Io non trovo grandi differenze nei bambini rispetto alla scelta dei giochi, in realtà ci sono delle cose tipo la lotta, che è tipicamente maschile, però io credo che sia più un'indole per il maschietto, perché è una cosa che avviene in maniera molto naturale... Vedo che fanno proprio, cioè c'è il maschio che fa la lotta, ma è raro che una bambina li guardi e li emuli, cioè che voglia fare come loro la lotta perché... quindi credo che sia proprio una cosa, un'indole naturale, sì. Misurano la loro forza quindi è una cosa proprio naturale credo questa divisione, quindi forse la divisione dei giochi sta proprio in questo cioè nei giochi in cui proprio il bambino essendo maschio e la femminuccia in quanto tale bambina è più portata proprio naturalmente, intrinsecamente; mentre altri giochi come la cucina o stirare o qualunque altro gioco comunque li abbiamo visti fare, almeno io, sia dai maschietti che dalle femminucce. Anche se stavo pensando che c'è un bambino che (ehm... pausa) si traveste spesso, che usa i tacchi, usa i vestiti sempre da donna, ti viene a dire sempre «mi vesti – perché noi abbiamo i travestimenti –, mi metti il vestito, la gonna, il vestito lungo...?». Mai che avesse scelto un pantalone, comunque sempre abbigliamenti e... ha dei giochi che noi definiamo tipicamente da femminuccia, cioè ha... Biancaneve, Barbie.

(N.19, Ins. e Coll., 3-6, Parma, Pr)

⁷³ Cfr. Tab. 179. Che la dichiarazione da parte del campione di aver seguito progetti o letto libri letti sull'educazione di genere è fuorviante si evidenzia dal fatto che, nonostante la maggior parte degli intervistati affermi di avere formazione sull'argomento, sono proprio loro ad assumere le posizioni più tradizionaliste rispetto alla divisione dei ruoli di genere; a esempio la Tab. 180 Incroci Educ. stabilisce il grado di accordo con l'affermazione "La donna è più incline a prendersi cura della casa" per partecipazione del/la rispondente a progetti inerenti sull'educazione di genere: ebbene risponde affermativamente il 63,8% dei partecipanti a corsi sul genere e "no" il 52% di chi non vi ha partecipato.

⁷⁴ Cfr. Tab. 182.

⁷⁵ Cfr. Tab. 199.

Questa separazione riguarda anche la scelta delle attività extrascolastiche, come per esempio gli sport: sono veramente poche le bambine che si dedicano a sport considerati “maschili” come il calcio e le arti marziali, e viceversa sono quasi totalmente assenti bambini che si dedicano a sport femminili. In un focus un padre ha raccontato di aver fatto praticare – anche imponendo una scelta non condivisa – la ginnastica artistica al suo bambino, convinto dei benefici psicomotori di tale disciplina, ma successivamente ha acconsentito a fargli praticare un’arte marziale perché il bambino si sentiva a disagio in un mondo esclusivamente femminile e in uno sport basato sulla grazia e sulla leggerezza, nonché “osservato” come “diverso” dal gruppo dei pari (cfr. N. 6, Genitori, 3-6, misto, Bologna, Bo).

Ma oltre all’aggressività positiva (giochi di lotta, movimento ecc., in cui tutti concordano nel dire che eccellono gli educatori maschi) esiste anche un’aggressività negativa, anche questa incentivata sia dagli stereotipi della pubblicità e dei media, sia dalle cattive abitudini degli adulti. Ad esempio la consapevolezza corporea di un maschio non viene sanzionata come quella di una femmina:

S., Ed. F. 50: Secondo me tutti, dalla mamma, alla nonna, all’educatore hanno un’aspettativa, quando esce fuori cercano sempre di indirizzarla, quindi il lato maschile magari viene fuori, tu lo apprezzi, qualcun altro no.

Cond.: Allora non è educare al maschile al femminile?

[...] S., Ed. F. 50: Soprattutto nella femmina perché nel maschio se dolce e carino, nella femmina se è un pochino più aggressiva... così cerchi sempre di riportarla... di domarla comunque. [...] Ci sono persone che ci guardano molto che la bambina abbia un comportamento corretto.

[...] M.C., Ed. F. 56: Perché comunque se vedi non so a 20 anni il maschio sdolcinato vestito da femmina ti dà fastidio perché è poco maschio, se vedi come dice lei la femmina a 15 o 16 anni straccionata con brutte maniere o che ha, insomma, un linguaggio scurrile, il maschio lo può fare la femmina no comunque c’è una...

M., Ed. F. 50: Se vai in un negozio di giocattoli per esempio ci sono molti negozi che li hanno divisi: giocattoli da maschi e giocattoli da femmine, allora il mio mettere tra virgolette “personalmente” era perché cioè, alla fine, pur avendo io regalato la pistola perché ho pensato che fosse comunque un gioco utile dare, da maschio, mi rendo conto e per questo ho detto... «ah l’hai regalata anche a tua figlia?» Va beh magari se lui giocava solo con le pistole io avrei evitato, capito? Però tra virgolette l’ho messo perché comunque cioè pensandoci mi rendo conto che non ha senso, per cui cioè ho voluto apostrofare questa cosa perché io per prima che lo faccio non ha senso perché poi i giochi son giochi non c’è il gioco da maschio o da femmina [...].

(N.16, Educ. e Coll., 0-3, Bologna, Bo)

In questo caso l’educatrice non ritiene strano regalare pistole giocattolo al proprio bambino (lo definisce un “gioco utile”), un gioco che richiama una violenza diretta e immediata, quello che ritiene strano è che si possa decidere di regalarle anche a una bambina.

L'educazione di genere nelle *rappresentazioni* di genitori ed educatori/trici.

Punti di vista a confronto

Manuela Gallerani

1. Introduzione

La scelta epistemologica di analizzare e studiare a partire da differenti ambiti disciplinari i dati raccolti nel corso di questa ricerca pluriennale ha rappresentato la sfida e, a un tempo, la risorsa più importante del lavoro sin qui svolto. Oltre, naturalmente, a contribuire alla peculiare ricchezza delle singole *letture* o *sguardi* (di ciascuna ricercatrice) che nel loro insieme contribuiscono a comporre la coralità di visione e di prospettiva che emerge nel presente Report finale di ricerca.

Su di un versante ciò ha consentito di indagare a fondo le caratteristiche dei trend emersi con più evidenza; sull'altro ha offerto la possibilità di riflettere in un'ottica interdisciplinare riguardo al *perché*, ancora oggi, parlare di differenze di genere (e di educazione al genere) risuoni inconsueto per gli operatori/trici dei servizi educativi interpellati. E questo, nonostante la svolta culturale introdotta dai *gender studies* che, sviluppati nello scorso secolo soprattutto in ambito anglosassone, hanno aperto il dibattito sulla categoria di *genere* intesa come costruzione culturale del femminile e del maschile; proponendo, altresì, teorie e metodi in grado di orientare un'efficace analisi ed interpretazione critica degli atteggiamenti, dei linguaggi (iconici, scritti, multimediali) oltre che degli stili di vita di donne e uomini della contemporaneità.

Dai dati (quali e quantitativi) raccolti, nonché dalle successive analisi che l'équipe di ricerca ha condotto emerge che la differenza di genere e, in particolare, l'educazione di genere rappresentano per i nostri interlocutori tematiche di grande interesse, che aprono interrogativi nuovi proprio perché rivelano comportamenti, pratiche e *saperi* non ancora (o non del tutto) entrati a far parte sia delle routine di cura, sia delle prassi educative di ogni giorno.

Temi e problemi legati all'identità di genere o, meglio, alla costruzione socio-culturale dell'identità di genere che, tuttavia, vengono poco attenzionati nel quadro della problematicità e delle urgenze (oppure vere e proprie emergenze) della realtà concreta, ossia del "fare scuola" quotidiano, surclassati, appunto, da altre e più impellenti priorità. A questa prima evidenza ne fa eco una seconda non meno importante, strettamente connessa alla prima: la consapevolezza legata sia ai processi socio-culturali di co-costruzione dell'identità di genere, sia alla loro pregnante valenza pedagogica non è ancora entrata a far parte dei comuni discorsi tra genitori e educatori/trici. È dunque lecito, sulla base di queste evidenze, chiedersi il *perché* di questo ostinato silenzio.

Per contro, a livello politico e poi di rimbalzo sui quotidiani si dibatte, sovente, di pari opportunità (o presunte tali) tra i sessi, trascurando del tutto il fenomeno del "tetto di cristallo" che colpisce le donne; da anni si parla della *femminilizzazione* della funzione docente e delle professioni di *caring*, peraltro, correlata al conseguente abbassamento del prestigio sociale di educatori/trici e insegnanti. I riflettori dei media italiani si accendono spesso, nondimeno, su un altro scottante problema quale l'aumento delle denunce delle donne che subiscono violenza da parte di un uomo (spesso il proprio compagno), eppure si tende a leggere ciascuno di questi differenti fenomeni come se fossero del tutto indipendenti gli uni dagli altri, evitando di scorgere quel minimo comune denominatore che, invece, sembra accomunarli: cioè a dire quel tratto comune chiamato cultura o rispetto delle differenze (il plurale è d'obbligo) ancora, in parte, latitante nella società italiana.

Senza tacere dell'impatto e del ruolo che la "violenza mediatica" ha nella diffusione degli stereotipi e delle rappresentazioni sociali, attraverso la messa in scena di casi di donne che subiscono violenza; comprese le forme di pubblicità stereotipata e maschilista, le quali reiterano l'idea della "donna-oggetto". Eppure, la violenza mediatica è tanto subdola quanto deleteria, poiché può indurre soprattutto nei minori una desensibilizzazione nei confronti del dolore e delle sofferenze esperite (o subite) dagli altri. In estrema sintesi, questa esposizione mediatica ad una sofferenza smaterializzata riduce notevolmente le capacità empatiche e prosociali delle giovani generazioni, oltre ad indurre a comportamenti che possono scivolare nell'indifferenza e persino nel nichilismo.

Di qui, l'esigenza di indagare queste cruciali questioni socio-culturali da un punto di vista interdisciplinare. Posto che la semplice constatazione circa le disuguaglianze tra uomini e donne è sì rivelatrice tanto di profondi, atavici retaggi storico-culturali, quanto di rapporti asimmetrici di potere (oltre che di ruoli sociali maschili e femminili storicamente connotati: legati al prestigio e alla sfera pubblica i primi; relegati alla sfera privata e ai ruoli di cura i secondi, quindi, scarsamente considerati o valorizzati, pur essendo fondamentali da un punto di vista sociale) ma da sola, tale consapevolezza non permette di cambiare gli stili relazionali, o i rapporti di potere fra i sessi.

La questione è quanto mai cogente, oltre che attuale e pregnante anche secondo alcune recenti indagini Istat (2008; 2012)⁷⁶, le quali dimostrano che in Italia, rispetto al panorama internazionale, permane un'asimmetrica divisione del lavoro familiare, ovvero un persistente *gap* di genere nella gestione del lavoro familiare, come retaggio di antichi modelli culturali. Il che incide pesantemente sui modelli di uso del tempo di uomini e donne. Con un conseguente ulteriore corollario, ovvero la *segregazione* dei sessi, secondo la tradizionale divisione dei ruoli di genere.

Da un punto di vista pedagogico, l'elemento più significativo che emerge da queste indagini statistiche risiede nel prendere atto che per affrontare una seria analisi dei ruoli di genere e parentali (legati alla genitorialità) non è più sufficiente indagare solo gli stili di vita della coppia, bensì è opportuno adottare un approccio congiunto e di tipo triangolare, tra madri, padri e figli.

Infatti, il contesto socio-culturale e relazionale della famiglia viene esperito in modo diverso dai singoli figli (a seconda del genere e della presenza o meno di fratelli dello stesso sesso, oppure dell'altro). Pertanto, se adottiamo un approccio cognitivo possiamo rilevare come i figli sviluppino una propria visione del genere proprio osservando il genitore (padre o madre) che svolge i ruoli familiari più pregnanti. Così, per esempio, per i bambini più piccoli è la madre ad essere vista e considerata come l'unica responsabile del lavoro domestico e di cura, all'interno della famiglia.

Pur tuttavia, sempre secondo questo approccio, quando i genitori ricoprono dei ruoli di genere improntati ad un maggiore egualitarismo (per esempio, quando la donna lavora), i bambini sviluppano una visione riguardo al genere meno stereotipata e rigida. In altri termini, i bambini che crescono in famiglie di questo tipo (in cui prevale un'equa distribuzione dei ruoli tra i genitori) tenderanno a sviluppare, nel corso della vita, comportamenti di genere più paritari rispetto ai coetanei cresciuti, invece, in famiglie con una tradizionale divisione dei ruoli di genere.

Viene, inoltre, evidenziato come nelle coppie in cui l'asimmetria dei carichi di lavoro tra i partner è meno marcata, i genitori propongono modelli di ruoli improntati ad una maggiore condivisione (anche rispetto a quelle attività che in letteratura vengono definite come tradizionalmente femminili, tra cui il cucinare, il pulire la casa, o fare il bucato; rispetto ad altre ritenute, tradizionalmente, maschili come i lavori di riparazione in casa; il giardinaggio, o la cura degli animali).

⁷⁶ M.C. Romano, L. Mencarini, M.L. Tanturri (a cura di), *Uso del tempo e ruoli di genere. Tra lavoro e famiglia nel ciclo di vita*, Roma, Istat, 2012 (Argomenti, n.43), pp. 67-69 e *passim*. Si vedano, inoltre: Istat, *I tempi della vita quotidiana. Un approccio multidisciplinare all'analisi dell'uso del tempo*. Roma, Istat, 2008. (Argomenti, n.32); Istat, *Conciliare lavoro e famiglia: una sfida quotidiana*. Roma, Istat, 2008 (Argomenti, n.33).

Questa indispensabile premessa, che rappresenta un'ulteriore conferma rispetto al problema del disequilibrio di genere nella società e nella famiglia (declinato nella differente distribuzione dei compiti di cura e domestici) ci permette di entrare gradualmente nel cuore della questione indagata. Il presente contributo concerne, infatti, una duplice analisi volta a rilevare il tipo di rappresentazioni sulle differenze di genere elaborate sia da educatori/trici (talora, padri o madri a loro volta), sia da donne-madri e uomini-padri di bambini in età prescolare. Rappresentazioni che sono l'esito di un complesso processo di negoziazione fra biografie, storie familiari e visioni di maternità e paternità condivise, ma che vanno anche interpretate come un prodotto di un preciso contesto storico-sociale, politico e culturale.

Nel quadro generale della ricerca, quindi, focalizzeremo l'attenzione attorno a quelle che appaiono le rappresentazioni più diffuse tra genitori ed educatori/trici (dei servizi 0-6) sia in merito alle pratiche di cura, sia in merito all'educazione di genere.

Cercheremo, altresì, di mettere in luce (e confrontare) le differenti, reciproche rappresentazioni sul genere, al fine di cogliere quegli aspetti che, da un punto di vista pedagogico, risultano particolarmente significativi, perché costituiscono degli indici, ossia dei veri e propri fattori critico-costruttivi generativi di un possibile cambiamento (in direzione di rapporti più rispettosi tra i sessi⁷⁷).

Prima di procedere è però necessario fare un passo indietro, per riprendere una serie di considerazioni sviluppate in un *classico* della pedagogia di genere italiana: un saggio che ha segnato un punto di svolta nel considerare gli effetti delle pratiche educative sui bambini e sulle bambine. Correva l'anno 1973 quando l'educatrice Elena Gianini Belotti scriveva con convinta cognizione di causa: «L'operazione da compiere, che ci riguarda tutti ma soprattutto le donne perché ad esse è affidata l'educazione dei bambini, non è quella di tentare di formare le bambine a immagine e somiglianza dei maschi, ma di restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene»⁷⁸. Un'affermazione che appare ancora oggi attuale, perché mette bene in evidenza come gli stereotipi di educatori/trici e docenti, e in particolare le loro rappresentazioni sul genere, influenzino non solo la relazione educativa, ma contribuiscano a riprodurre e reiterare stereotipi sessisti.

Il merito di Gianini Belotti consiste per un verso nel dis-velare la massiccia influenza dei condizionamenti sociali, quale variabile determinante nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita delle bambine; per altro verso mostra la palese e sostanziale continuità tra le pratiche educative veicolate a casa e a scuola. Come dire, si rende conto che sia i genitori, sia le educatrici - talvolta in modo inconsapevole, talaltra in modo intrusivo - inibiscono sistematicamente l'autostima e l'autonomia delle bambine proponendo loro attività, giochi e giocattoli, ma anche comportamenti ed atteggiamenti che concorrono ad indirizzarle sia ai ruoli di cura, sia al "disciplinamento" del proprio corpo (per dirla con Michel Foucault). In estrema sintesi, le bambine vengono sin dalla prima infanzia sollecitate ad assumere posizioni subalterne rispetto a quelle maschili, attraverso l'esercizio sistematico di azioni e comportamenti che le inducono in modo silente ad incarnare il *Secondo sesso* (per riprendere una felice intuizione della pensatrice Simone de Beauvoir).

Tutto questo in relazione all'evidenza che: «[...] non è in potere di nessuno modificare le eventuali cause biologiche innate [tra i sessi], ma può essere in nostro potere modificare le evidenti cause

⁷⁷ Sul tema si veda, tra gli altri: S. Ciccone, B. Mapelli (a cura di), *Silenzi. Non detti, reticenze e assenze di (tra) donne e uomini*, Roma, Ediesse, 2012.

⁷⁸ E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli, 1973, p. 8.

sociali e culturali delle differenze tra i sessi; prima di tentare di cambiarle, è però necessario conoscerle. Scopriremo la loro genesi in piccoli gesti quotidiani che ci sono tanto abituali da passare inosservati; in reazioni automatiche di cui ci sfuggono le origini e gli scopi e che ripetiamo senza aver coscienza del loro significato perché li abbiamo interiorizzati nel processo educativo; in pregiudizi che non reggono alla ragione né ai tempi mutati ma che pure continuiamo a considerare verità intoccabili; nel costume che ha codici e regole severissime. Spezzare la catena di condizionamenti che si trasmette pressoché immutata da una generazione all'altra non è semplice, ma ci sono momenti storici in cui simili operazioni possono risultare più facili che in altri»⁷⁹. E, aggiungiamo, purché ciascuno (politici, amministratori, educatori, genitori) si assuma l'impegno e la responsabilità di invertire la marcia di una radicata (mala)educazione che condiziona e costringe le energie o le libertà di ciascuno/a (e quelle collettive), anziché liberarle, rispettarle, o potenziarle.

2. Le parole e le rappresentazioni dei genitori

Le parole che danno corpo alle rappresentazioni di madri e padri sulla differenza di genere racchiudono una notevole pregnanza, soprattutto nel comporre il mosaico degli stili educativi e relazionali delle famiglie coinvolte. D'altronde, seguendo l'approccio interpretativo offerto dalla psicologia sociale e riprendendo le puntuali parole dello storico R. Chartier, ogni singola *rappresentazione* riguarda: «le classificazioni, le divisioni, le distinzioni che articolano la comprensione del mondo sociale come categorie fondamentali di percezione e di giudizio portate sul sociale. Variabili secondo le classi sociali o gli ambienti intellettuali [...] sono questi schemi che producono le figure per mezzo delle quali il presente può assumere un senso, l'altro diventare intelligibile e lo spazio essere decifrato [...]. Le rappresentazioni del mondo sociale costruite in questo modo, anche se aspirano alla universalità [...] sono sempre sostenute dagli interessi del gruppo che le forgia»⁸⁰ facendo, dunque, stretto riferimento agli interessi politico-culturali, sociali, religiosi che informano di sé epoche storiche e contesti culturali differenti.

In tal senso la narrazione condivisa e la verbalizzazione del proprio vissuto esperienziale può consentire al soggetto-persona di ricostruire in una nuova sintesi la pluralità delle esperienze soggettive, senza necessariamente dover gerarchizzare, eliminare o eludere determinati vissuti. Infatti, la possibilità di ri-focalizzarli e ri-collocarli in un quadro realistico e condiviso insieme ad altri individua già un passaggio evolutivo, o di sviluppo. In grado, peraltro, di attivare intrecci inediti, nessi e significati innervati nella pluralità delle vicende che compongono ciascun universo simbolico ed esistenziale: come momenti di un processo che può tradursi o declinarsi in autoformazione. Quest'ultima si realizza soprattutto laddove il genitore o l'educatore si sporge *oltre* il cosiddetto "effetto sedimentazione" che tende invece a bloccare lo sviluppo, a rendere pigro il pensiero e ripetitivo il gesto, fino a trasformarlo in una pericolosa consuetudine (o accettazione acritica, passiva).

⁷⁹ *Ivi*, p. 7. Per un *aggiornamento* sul tema, alla luce dei cambiamenti sociali avvenuti negli ultimi decenni si veda: E. Gianini Belotti, *Passaggio di testimone*, in L. Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 2007.

⁸⁰ R. Chartier, *Le rappresentazioni del sociale. Saggi di storia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, p. 13. Sull'argomento si veda inoltre: A. Palmonari, F. Emiliani (a cura di), *Paradigmi delle rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 2002.

Ebbene l'educazione, e nello specifico l'educazione di genere qui prospettata nel solco dell'approccio costruttivista e sistemico-relazionale, svolge l'essenziale compito di fornire al soggetto-persona le chiavi teorico-interpretative per una lettura critica rispetto, innanzitutto, alle differenze biologiche.

D'altronde le scienze bioeducative nel tentativo di spiegare le traiettorie seguite dallo sviluppo umano sottolineano l'importanza della reciproca influenza tra filogenesi e ontogenesi, laddove: «l'evoluzione culturale si innesta nell'evoluzione genetica in modo tanto più significativo quanto maggiore è lo sviluppo della plasticità cerebrale [...]» dalla quale dipendono i processi di apprendimento che sono «in costante relazione con il *background* dei processi di mutazione genetica, per i quali le informazioni ambientali vengono trascritte e ritrascritte nei lenti processi di composizione del quadro della conoscenza. A tali processi [si deve] il veloce organizzarsi e riorganizzarsi della rete cerebrale nello sviluppo individuale [...]» ed è proprio a livello di tale sviluppo che, grazie anche all'influenza dell'ambiente socio-culturale, emerge il ruolo cruciale svolto dalla riflessione pedagogica⁸¹.

Entrando nel vivo della ricerca e “dell'educare al maschile” o “al femminile”, oltre che puntualizzare l'importanza di un'educazione e di una socializzazione che non separino i bambini e le bambine, ma li facciano invece dialogare tra loro leggiamo le significative parole (e le rappresentazioni ad esse sottese) di alcuni genitori:

S., Madre 37: [...] penso che le differenze maschi e femmine esistono, siamo diversi, per fortuna e credo che soltanto nel vivere insieme si riesca a raggiungere il rispetto delle due diversità, un rispetto che toglie tutte quelle situazioni che capisco possono portare ad avere paura, ansia, soprattutto, ma anche per i miei genitori, per un nonno che viene da un'educazione così diversa, da uno stile educativo appunto diverso, e penso che il ruolo decisivo lo giochi l'educazione, che può essere una scelta educativa che valorizza questa differenza, questa diversità, quella dell'avere il maestro e la maestra, anche io sono stata portata a scegliere questa scuola anche proprio per quello, al di là che conoscevo lo stile pedagogico della cooperativa, però il motivo principale è stato proprio per quello, poi sicuramente il crescer insieme mette davanti a delle problematiche che se si cresce divisi non si hanno a questa età ma si avranno più avanti perché comunque l'incontro è inevitabile. [...]

S., Madre 37: credo che soltanto il vivere insieme ti faccia capire il prezioso che c'è nella diversità e quanto ti può dare per raggiungere il massimo rispetto e come donna anche perché la divisione dei sessi non era accompagnata da un pensiero positivo nei confronti della donna.[...]

⁸¹ E. Frauenfelder, *I fondamenti epistemologici delle scienze bioeducative*, in E. Frauenfelder, F. Santoianni, M. Striano, *Introduzione alle scienze bioeducative*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. 5. Si vedano, inoltre: S. Piccone Stella, C. Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, il Mulino, 1996; S. Forni, C. Pennacini, C. Pussetti, *Antropologia, genere, riproduzione. La costruzione della femminilità*, Roma, Carocci, 2006; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini, 2007.

F., Padre 44: [...] ci hanno sempre detto che un riferimento maschile, un riferimento femminile ma perché questo? Perché è meglio avere più riferimenti? Non è legato al concetto di maschio o femmina, il riferimento è legato al concetto di apertura e diversità. Cioè chi è stato tirato su al maschile, io avevo un padre assente quindi io non avevo il riferimento del padre, quindi ho dovuto crearmelo un riferimento, perché l'insegnamento maschile ti porta a dire "se c'è un lavoro di casa, chi lo fa?", "chi lo farà?" la madre stira e il padre...

(N. 33 Genitori e Nonni, 3-6, misto, Campagnola)

2.1 La figura paterna: tre possibili profili

I bambini nella fascia 0-6 percepiscono entrambi i genitori e, in particolare, la madre o il genitore significativo con cui instaurano un rapporto privilegiato, come dotato di poteri pressoché incommensurabili. I genitori incarnano i panni degli "eroi", essendo la fonte primaria dell'attaccamento (dell'amore, della consolazione e del nutrimento emotivo), oltre che gli interlocutori privilegiati e gli intermediari, i mediatori tra i piccoli e il mondo circostante. Gli scambi e le relazioni con entrambi i genitori o con uno/a di essi possono, tuttavia, serbare imprevisti, scollamenti o incongruenze, diventando possibili fonti di emozioni negative, anziché positive; favorendo nel/la bambino/a l'insorgere di vissuti più o meno dolorosi (delusioni, frustrazioni ed ingiustizie) che saranno esperiti in forma tanto più violenta e distruttiva, quanto più il/la bambino/a è piccolo/a. Di qui, l'ipotesi che il vissuto di maternità e di paternità si iscriva in un complesso itinerario che va co-costruito, giorno dopo giorno, nell'ampio spettro di possibilità che – riprendendo un pensiero di Melanie Klein – possiamo descrivere come lo spazio dell'"identificazione proiettiva" di sguardi e di atteggiamenti materni (e paterni), di sensazioni, ricordi, vissuti ed esperienze che possono venire considerati al pari di uno schermo analitico, su cui si realizza il legame d'amore⁸². Sembra rendersene bene conto una giovane madre che, in riferimento alla socializzazione secondaria, afferma con piena consapevolezza:

V., Madre 39: anche perché poi nell'età dei sei anni conta anche quello che dicono gli altri. Fino ad un certo punto quello che dicono mamma e papà va bene, però quando poi cominciano a scuola secondo, se un bambino gli dice: «Tu giochi con le bambole» (deridendo), gli dà un motivo per non farlo perché per non essere diverso, per non essere presi in giro...

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

⁸² T.W. Laqueur, *Da una generazione all'altra. Alla ricerca di nuovi legami nell'era delle tecnologie riproduttive*, in G. Fiume (a cura di), *Madri. Storia di un ruolo sociale*, Venezia, Marsilio 1995, pp. 326-327.

E la paternità? Il ruolo del padre⁸³ dopo aver dominato incontrastato, per secoli, sul ruolo materno sembra essere entrato in crisi soprattutto nella società postmoderna, come viene confermato tra gli altri da Jaques Lacan – lo psichiatra e psicoanalista francese che si è a fondo interrogato sull’universo femminile e sulla femminilità, addentrandosi nello studio analitico del desiderio e del rapporto d’amore fino a scontornare quel profondo, originario bisogno (la *faglia*) da cui parte nell’Altro la sua domanda d’amore – laddove egli ravvisa una “evaporazione del padre”. Evaporazione che da un lato può essere messa in relazione alla crisi dell’identità sessuata e dall’altro al rafforzamento di un matriarcato contemporaneo⁸⁴. Va, inoltre, aggiunto che almeno per quanto concerne lo scenario delle società occidentali, «l’irriducibilità delle donne ad individui sta a fondamento della loro esclusione dalla nozione di cittadinanza, che contiene costitutivamente l’opposizione tra uomini-cittadini e donne incapaci di cittadinanza»⁸⁵ in quanto «mogli e madri di cittadini: cioè [...] soggetti eminentemente familiari e garanti della unità familiare»⁸⁶.

La rappresentazione della differenza di genere, nelle parole dei padri, mette in luce ambivalenze e contraddizioni che emergono talvolta in modo molto esplicito, quando riflettono sulle relazioni che intercorrono fra genere e genitorialità. Questa rappresentazione (della differenza di genere) rivela, inoltre, una certa variabilità e criticità che appare legata ad almeno tre variabili tra loro strettamente correlate: 1) il grado di condivisione con la partner nelle scelte familiari e l’equilibrio di genere nella distribuzione dei compiti di cura (quelli inerenti la relazione e l’educazione dei figli) e domestici, nonché la negoziazione dei ruoli con la partner; 2) il tipo di vissuto filiale esperito nella famiglia d’origine; 3) il titolo di studio conseguito. La combinazione di queste tre variabili associata, di volta in volta, alle caratteristiche personali del rispondente sembra dar luogo ad almeno tre profili di paternità: il *padre “di burro”* che – riprendendo una bella espressione coniata da un’educatrice di Bologna – descrive una figura genitoriale incline, sostanzialmente, a delegare alla moglie (e madre) l’autorità necessaria per educare i figli maschi o femmine. In queste parole dell’educatrice emerge con chiarezza l’idea di una figura paterna sfumata, che preferisce delegare alla moglie molta parte della propria funzione genitoriale:

E., Ins. 46: Sì, posso essere cattivissima. [...] le espressioni che abbiamo coniato un sacco di papà di burro, io li chiamo così, figure maschili molto deboli, molto molto, è più il femminile che diciamo detta le regole della gestione familiare, in tante situazioni questo, poi etichetterò a mia volta se vuoi [...].

(N. 1, Ins e Coll., 3-6, Bologna, Bo)

Anche una madre sembra confermare questa ipotesi, laddove si sofferma sulla probabile maggiore fermezza delle donne-mamme quando è necessario riprendere i figli per qualche valido motivo:

⁸³ Sul ruolo paterno e sulla genitorialità si vedano, tra gli altri: R. Mantegazza, *Per fare un uomo. Educazione del maschio e critica del maschilismo*, Pisa, ETS, 2008; I. Caputo, *Il silenzio degli uomini*, Milano, Feltrinelli, 2012; P. Crepet, *L’autorità perduta. Il coraggio che i figli ci chiedono*, Torino, Einaudi, 2011.

⁸⁴ J. Lacan, *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974; C. Fanelli, J. Jerkov, D.S. Fare Garnot, *Le mie sere con Lacan*, Roma, Editori Internazionali Riuniti, 2012.

⁸⁵ G. Fiume (a cura di), *Madri. Storia di un ruolo sociale*, Venezia, Marsilio 1995, p. 20.

⁸⁶ C. Saraceno, *La dipendenza costruita e l’interdipendenza negata. Strutture di genere nella cittadinanza*, in G. Bonacchi, A. Groppi (a cura di), *Il dilemma della cittadinanza. Diritti e doveri delle donne*, Roma-Bari, Laterza, 1993, p. 167.

V., Madre 39: la mamma nello sgridare è più ferma, il papà, magari per delle sciocchezze... però sulle cose importanti, una cosa che ci siamo messi d'accordo quando ero incinta, che mai avremmo urlato davanti al bambino, che fosse giusto o sbagliato. Infatti giusto o sbagliato, il bambino mi guarda «ha ragione papà», ragione o non ragione. Poi quando lo sgrido io, ma lo sgrido sostenuta mi ascolta, ma quando lo fa suo papà è ancora di più, perché è timoroso, perché è il proprio compagno di gioco. È quello più permissivo ma quando lo sgrida, e capita tante volte che mi dice «Non dirlo a papà», e non che lo picchia o faccia chissà che roba, però il tono di voce di papà è un tono diverso.

Il secondo profilo descrive il *padre collaborativo* che cerca di condividere con la compagna sia le responsabilità familiari e di gestione della casa, sia quelle inerenti all'educazione dei figli, secondo un'equilibrata suddivisione del carico lavorativo fuori e dentro le mura domestiche.

Riportiamo due *voci*, una maschile e una femminile, esemplificative di questo profilo. Si tratta nel primo caso di un uomo/padre e poi di una donna/madre, i quali spiegano in modo eloquente, come avviene la collaborazione familiare. La prima narrazione è quella di M. 33 anni, laureato in scienze dell'informazione (di professione analista programmatore), padre di una bambina di 15 mesi:

M., Padre 33: mia moglie lavora, per cui lavoriamo sostanzialmente la stessa quantità di ore per cui io mi occupo... facciamo insieme tutte le faccende di casa. Metto in lavatrice i panni, anche se effettivamente fa di più mia moglie per quanto riguarda i programmi di lavaggio, però stiro, lavo i piatti, sistemo, tutto quello che c'è da fare, per cui tutto sostanzialmente. Dicevo proprio ieri a mia moglie: «Voglio esprimere il mio amore verso di te facendo i lavori, facendo le cose insieme a casa».

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

È interessante ascoltare, in netto contrasto, l'immediato e spontaneo commento di altre due madri presenti, nel gruppo del medesimo focus group:

S., Madre 35: ah stupiscono queste cose, a casa mia il maschio va lavorare e basta, e la donna lava, stira, fa da mangiare, l'uomo è l'uomo e la donna è la donna. L'uomo non sa nemmeno accendere la lavatrice, nemmeno se gli faccio un fogliettino.

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

S., Madre 31: mio marito fa tutto come i ragazzi qua, ma me lo fa strapescare e allora gli dico di non far niente che è meglio, perché veramente piuttosto che...

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

Infine, riportiamo l'opinione che questo giovane padre esprime in merito alla domanda relativa alla realizzazione dei figli (nel caso specifico della propria figlia), ovvero:

M., Padre 33: ma non ci ho mai pensato in questi quindici mesi, era troppo presto. Diciamo riuscire a tirare fuori suoi talenti, a renderla felice, per quanto posso, e riesca andare con le sue gambe. Che possa prendere una laurea, e se mi dici che va a fare l'alberghiero, andrà a fare l'alberghiero, purché si realizzi.

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

Il secondo esempio di padre collaborativo lo abbiamo scelto, invece, da una vivido ricordo di una moglie-madre:

V., Madre 39: io per esperienza, soprattutto quando mio figlio era piccolo, avevo un'attività e soprattutto d'estate lavoravo tanto, per cui mio figlio è sempre stato fin da quando piccolo o al nido o con le babysitter, piuttosto... per questione che avendo un'attività e le nonne non c'erano perché sono a Milano, per ciò dovevo arrangiarmi. Però dal lato educativo sono stata contenta, perché comunque il papà è stato bravo, e se non c'ero io c'era lui in tutto per tutto, da andare a prenderlo all'asilo, al cambiarlo, al giocare, dal fare da mangiare, perché per forza di cose era così.
(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

Infine, emerge il profilo del “*padre-aquila*”⁸⁷ che, di comune accordo con la moglie, sottopone il figlio a una dura prova con l'intento di aiutarlo a superare i propri limiti, ossia a sfidare se stesso e ad andare oltre le sue aspettative. Senza però valutare e tenere in debito conto che *cosa* il figlio/a stia provando in quel momento, oppure *come* (e se) il piccolo sarà capace di elaborare tale vissuto-sfida o, ancora, se il figlio/a si sta sottomettendo al volere del padre per paura dell'autorità, per amore, per non deluderlo (secondo l'imperativo per cui: “sono come tu mi vuoi”), oppure per emularlo, o per altre ragioni ancora. Tuttavia, un progetto educativo familiare incentrato sulla performance avanzata rivela un'intrinseca profonda pericolosità. Dietro alla richiesta esplicita rivolta al bambino sembra celarsi, infatti, l'incapacità di un ascolto profondo (da parte di entrambi i genitori, concordi) nei confronti dei bisogni del figlio; oltre ad un'escalation volta alla ricerca della performance ottimale e a qualunque costo da parte del figlio. Ci riferiamo a costi in termini cognitivi ed emotivi, poiché forse non sono stati sufficientemente soppesati né il livello di ansia o di stress che il bambino dovrà gestire (ammesso che possa o sappia farlo), né il grado di resilienza che egli dovrà attivare. Senta tacere dell'eventuale esperienza di *lutto* a cui il piccolo è esposto, in caso di fallimento dell'esperienza stessa.

Questo profilo aderisce a un padre di Bologna, con diploma di scuola media di primo grado, figlio unico di una madre che non lo ha educato a partecipare alla divisione dei compiti familiari. In seguito ha sposato una compagna straniera che non gli chiede aiuto nella gestione o ripartizione dei compiti domestici. A lui spetta il compito di accompagnare i figli alle attività sportive pomeridiane e di partecipare alle riunioni scolastiche dei figli. Ebbene, il padre in questione afferma:

F., Padre 41: Tornando al discorso di prima per esempio sul fatto di stirare io sono uno che a 27 anni ha dovuto uscire di casa, figlio unico, e una cosa che mia madre non ha mai voluto... un uomo che stira non lo vorrò mai vedere quindi te non devi stirare!
(N. 6, Genitori, 3-6, misto, Bologna, Bo)

Il profilo di “*padre-aquila*” emerge quando l'uomo narra di aver scelto e imposto al figlio un preciso sport, senza appello e senza alcuna possibile mediazione. Per chiarire meglio questo

⁸⁷ L'espressione “*padre-aquila*” è ripresa dal saggio della psicologa Grazia Attili: G. Attili, *L'amore imperfetto. Perché i genitori non sono sempre come li vorremmo*, Bologna, il Mulino, 2012. Si vedano, inoltre: G. Attili, *Psicologia sociale tra basi innate e influenza degli altri*, Bologna, il Mulino, 2011; Id., *Attaccamento e costruzione evoluzionistica della mente. Normalità, patologia, terapia*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.

passaggio riportiamo uno stralcio del focus group, in cui compaiono anche le parole della conduttrice e dell'osservatrice (che, nel caso specifico, è chi scrive, ovvero l'autrice del presente contributo):

F., Padre 41: Penso legato alla problematica specifica [...] ecco se vogliamo vedere la differenza tra i sessi mio figlio per esempio, mio figlio quello più grande l'ho mandato a ginnastica artistica quando aveva 3 anni ed è con le bambine ed era l'unico maschio lì in mezzo e ci andava poco volentieri però ce l'ho fatto andare lo stesso, facevano delle specie di balletti senza che nessuno di noi gli dicesse che era una cosa da femmine però lui istintivamente il balletto non lo voleva fare.

Cond.: Era l'unico bimbo?

F., Padre 41: L'unico bimbo e del resto ha legato delle amicizie con queste bambine, anche alla materna ci aveva una grande amica adesso se vogliamo questa bambina era sorella di due fratelli più grandi era un po' un maschiaccio.

Cond.: Perché l'avete mandato a fare ginnastica artistica?

F., Padre 41: Perché è stata una mia scelta, perché è uno sport che può iniziare da molto piccolo inizia a muoversi fa capriole...per un discorso fisico.

Cond.: Ora non va più?

F., Padre 41: Ora non va più, adesso fa karatè, perché appunto intanto che andava a ginnastica artistica il suo desiderio era che voleva far karatè, kung fu, tutte queste cose, adesso ha sei anni in quella palestra dove andava a ginnastica artistica c'è un programma proprio impostato solo sulle femmine e non l'ho potuto lasciare.

Cond.: Scusa se insisto, adesso mi viene da darvi del tu, mi succede sempre, reciprocamente spero. Perché non gli piaceva? Hai detto istintivamente...

M. G., Madre 32: forse perché era l'unico maschietto.

Cond.: Vorrei sapere la sua ipotesi di spiegazione

F., Padre 41: Non lo so, ballavano il ballo del coccodrillo e l'orango tango e in questo balletto che facevano c'era un momento in cui dovevano fare una sculettata così, lui lì lo vedevi proprio che si rifiutava di farlo non so neanche...

Cond.: Che spiegazione ti daresti?

F., Padre 41: F., Padre 41: Non gli abbiamo mai detto "lo fanno le femmine", geneticamente non so, oppure può essere anche che a scuola o anche alla televisione ha recepito una cosa che lo sculettamento è da femmina e lui quindi non sculetta.

Oss.: tre anni sono lunghi, ma c'è andato volentieri?

Cond.: è vero...

F., Padre 41: Il primo anno piangeva sempre però stavo lì con lui gli dicevo "lo devi fare io e la mamma vogliamo che lo fai quindi lo fai", dopo il primo anno più o meno per 3 mesi, i primi 3 mesi è stato sempre una solfa così, dopo invece si è integrato e l'ha fatto volentieri, poi il secondo anno si inventava che aveva mal di pancia, diarrea non ci voleva andare, ma qui abbiamo capito perché poi lo stesso gioco lo faceva anche a scuola aveva imparato il giochino di non sto bene e l'ultimo anno l'ha fatto tranquillamente.

Cond.: però poi dopo era una cosa impostata sulle femmine

F., Padre 41: Sì, perché si fanno i ballettini io poi non me ne intendo... io l'ho mandato a ginnastica artistica perché è uno sport che lo ritengo completo però dopo lì facevano le

travi che invece nel maschile non c'è l'allenamento per camminare sulle travi, non so le parallele.

(N. 6, Genitori, 3-6, misto, Bologna, Bo)

È, forse, inutile aggiungere che il paradosso di questa scelta obbligata rivela la mancanza, da parte dei genitori, di quella profonda capacità di ascolto declinata sul versante dell'altro da sé (il figlio) e su quello dell'ascoltar-si reciprocamente. Nelle decisioni prese da questa famiglia sembra latitare la disponibilità all'ascolto dialogico, inteso come ascolto sia di se stessi (in dialogo con i propri bisogni, desideri, aspirazioni), sia dell'interlocutore (adulto o bambino).

A questo proposito ricordiamo come nuove abilità e pratiche per diventare *genitori efficaci* ed educare figli responsabili, in modo democratico, siano state messe a punto dallo psicopedagogo statunitense Thomas Gordon⁸⁸, stretto collaboratore di Carl R. Rogers e molto noto anche in Italia. I cui insegnamenti sembrano, tuttavia, non ancora sufficientemente penetrati o diffusi negli stili familiari degli italiani. In realtà, nell'elaborare una serie di rinomati programmi di training per genitori e insegnanti – tra cui il Parent Effectiveness Training (P.E.T.) o il Teacher Effectiveness Training (T.E.T) – lo studioso ha sviluppato strategie finalizzate a migliorare la qualità dei rapporti interpersonali e familiari (per esempio, tra genitori e figli) ponendo l'accento proprio sull'*ascolto*, quale primario fattore educativo per stemperare il divario generazionale.

Inoltre, ha sviluppato un approccio pedagogico incentrato sul *diritto* reciproco di genitori e figli ad essere pienamente se stessi, attraverso pratiche educative e di cura incentrate tanto sul rispetto, quanto sull'ascolto attivo, oltre che sulla collaborazione reciproca: quali strumenti efficaci per giungere sia alla mediazione dei conflitti, sia alla risoluzione dei *nodi* comunicativi più ostici o problematici.

Il contributo della pedagogia e delle altre scienze dell'educazione, grazie alla mediazione degli/delle educatori/trici dei servizi può, dunque, risultare funzionale, affinché il complesso sistema delle relazioni familiari, inteso come *ambiente ecologico* (per dirla con U. Bronfenbrenner⁸⁹ e D.W. Winnicott⁹⁰) divenga un effettivo spazio democratico di crescita reciproca e di ben-essere per tutti i suoi membri.

Uno spazio affettivo-relazionale, in cui ciascuno possa realizzare pienamente e, in modo creativo, se stesso. Di qui, la coerenza dell'ascolto da parte degli adulti nei confronti dei bambini. Un ascolto concepito come la disponibilità ad ascoltare i loro bisogni sia espliciti che impliciti.

In ultima istanza, si tratta di un *ascolto pensante*⁹¹, poiché «l'apertura che il silenzio della sospensione apre non ci mette in ascolto di un'altra voce, ma ci dispone a un *altro* ascolto delle stesse voci, delle stesse parole che abbiamo sotto mano, o semplicemente può metterci in grado di ascoltare quello che di solito ci limitiamo a misurare con lo sguardo. [...] questo ascolto ci fa ascoltare, percepire, precisamente il silenzio che appartiene alle parole»⁹².

In estrema sintesi, possiamo considerare l'ascolto pensante come un atteggiamento personale che implica la capacità di creare un vuoto di parole, ossia uno spazio di silenzio all'interno del quale poter *riflettere* sul mondo esteriore e, allo stesso tempo, sul proprio mondo interiore.

⁸⁸ T. Gordon, *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*, Molfetta (BA), La meridiana, 1994, IV ristampa; Id., *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani, Firenze 1998.

⁸⁹ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1979, tr. it., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

⁹⁰ D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente* (1963), tr. it., Roma, Armando, 1970; Id., *Gioco e realtà* (1971), tr.it., Roma, Armando 1974; Id., *Sulla natura umana* (1988), tr. it., Milano, Cortina, 1989.

⁹¹ P.A. Rovatti, *L'esercizio del silenzio*, Milano, Raffaello Cortina, 1992, p. 119.

⁹² *Ivi*, p. 126.

Quanto è stato qui anticipato a proposito della valenza educativa dell'ascolto dei bambini, trova un sicuro riscontro nella *Convention on the Rights of the Child* delle Nazioni Unite (1989) che sancisce i diritti dei minori, laddove all'articolo 12 della Parte prima – inerente al tema della *partecipazione* attiva del minore – si legge quanto segue: «1. Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. 2. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante [...]». Da queste poche ma essenziali righe emerge in modo inequivocabile l'assunto secondo cui l'ascolto rappresenta uno dei presupposti indispensabili, perché ciascun/a bambino/a possa sviluppare una sicura fiducia in se stesso/a e negli altri. A partire dalla primaria fiducia riposta negli adulti per lui significativi, appunto, i genitori e gli educatori.

2.2 Le parole e le rappresentazioni di educatori/trici

I profili di bambino e bambina che emergono dalle rappresentazioni condivise tra gli educatori, durante i focus group (e dalle analisi dei dati quantitativi) si delineano come ampiamente modellati sui modelli tradizionali di *normalizzazione*, o su stereotipi di genere che gli adulti (anche educatori/trici) riflettono e proiettano sui minori. Vediamo, per esempio, uno scambio di pareri relativo ai ruoli di genere e a ciò che ci si attende, comunemente parlando, da una donna e da un uomo:

A., Ed. F. 43: però vedi, anch'io non sono d'accordo che il maschio non debba aiutare in casa, che non debba spentolare, e poi va bene anche che i maschi, i bambini, subiscono l'influenza dei media molto forte, quindi sono portati a queste lotte, però io dico che c'è comunque una naturalità in certi tipi di comportamenti, maschili e femminili, c'è un'origine biologica. [...] c'è una cosa innata, è questo fa sì che si differenzino fin da piccoli certi atteggiamenti di maschi e di femmine, anche se vivono in un ambiente pressoché neutro. Un ambiente neutro nel senso che degli adulti di riferimento che hanno delle direttive precise sul comportamento, come quelle cose antiche che si dicevano al maschio «Non piangere perché sei maschio», un ambiente che lasci comunque sia ai maschi che alle femmine la libertà di esprimersi. Voglio dire che i maschi e le femmine, messi in un ambiente in cui possono comportarsi come credono... vedo comunque delle differenze degli atteggiamenti. [...] ad esempio il gioco del bambino maschio, per quanto io possa aver osservato all'asilo nido, il gioco del bambino maschio è più di movimento, di corsa, di salti, di botte, di scontro fisico, di voce grossa. Quello della bambina femmina è più tranquillo, meno fisico.

[...]

R., Coll. F. 52: che ci sono diversi modi di educare e forse non è giusto educare al maschile una femmina, come non è in fondo giusto educare al femminile un maschio, non è giusto reprimere le bambine e le ragazze o le donne che vogliono fare determinate cose che eventualmente i maschi... però rispettando il sesso in genere, le differenze

B., Ed. F. 40: mia mamma dice che io non troverò mai nessuno che mi piglia proprio perché non sopporto i ruoli che la società impone al maschio e alla femmina

R., Coll. F. 52: non volevo dire questo...

B., Ed. F. 40: no, no, però a me ribolle il sangue quando vedo quegli gli uomini che tornano a casa, si mettono sul divano e non muovono più un dito, anche se la moglie è stata tutto il giorno a lavorare...ma sono partita per questa tangente. Penso che in un ambiente misto i maschi e le femmine si possono anche aiutare a vicenda e possono giocare gli stessi giochi. Mi ricordo una mamma di un bambino piccolissimo che stava andando a prendere i giochi per Natale e mi ha detto "Colpa tua se mio figlio vuole i pentolini", non è colpa mia se tuo figlio vuole le pentole per spentolare, un bimbo di due anni e mezzo. Però è una cosa che mi fa piacere, che sono sempre di più i bimbi che giocano... come mi arrabbio sempre quando vedo nei supermercati la piccola attrezzatura con il mocio rosa e la scopina rosa e quando lo vedrò azzurro sarà contentissima

Cond.: sentiamo R....

R., Coll. F. 52: voglio dire, rispettando i sessi che sono all'origine, non è giusto togliere a loro certe occasioni e dargliene altre, in sostanza: la femmina deve rimanere femmina e se vuole fare giochi particolari, studi particolari, una vita avventurosa, la può fare, personalmente questo dev'essere compatibile anche con il discorso del maschio

Cond.: nella vostra pratica quotidiana, nella vostra prassi quotidiana, cosa vuol dire per voi *educare al maschile* ed *educare al femminile*?

A., Ed. F. 43: è una cosa che viene innata, naturale, io educo al femminile, sono una femmina e non potrei fare diversamente, anche se sono cresciuta in un mondo in cui ero sempre insieme a maschi però il mio essere è femmina e io trasmetto il mio essere femmina, anche senza dire "oggi facciamo la pulizia" e "ti do la scopetta", no. Io sono una femmina pertanto mi piace essere una femmina.

A., Ed. F. 28: il fatto che tu sei donna, se fa riferimento ai giochi che devono fare allora no, non sono d'accordo, chi l'ha detto che i maschi devono giocare con la macchinina e la femmina con la bambola? Nella mia esperienza personale ho frequentato una scuola media religiosa con classi miste e mi ricordo che le femmine portavano il grembiule e i maschi no, e ricordo che questa cosa mi ha condizionato molto. Quando hai detto "educare al maschile" ed "educare al femminile" io l'ho rivisto lì, perché a noi femmine ci facevano mettere un grembiule perché altrimenti ci guardavamo i vestiti e i maschi, che non gliene frega niente, invece potevano stare senza grembiule

M., Ed. F. 35: per tenervi coperte o perché vi guardavate i vestiti tra di voi...?

A., Ed. F. 28: nella mia mente è scattata quell'immagine lì di "educare al maschile" ed "educare al femminile" e io sono una ragazza e metto il mio essere donna quando educo perché sono donna, però non penso...

R., Coll. F. 52: perché dobbiamo differenziare il discorso di "educare al maschile" ed "educare al femminile"? dobbiamo anche non differenziare, dobbiamo educare...

C., Ed. F. 23: io ho subito la stessa cosa da parte dei miei genitori, penso abbiano la stessa età di P. [una collega] e mio padre è sempre stato molto all'antica, nel senso che mio nonno è sempre stato un uomo duro e hanno trasmesso quei valori, com'è giusto che sia, che la donna deve essere donna e l'uomo dev'essere uomo. Io le prime volte che sono

andata a casa del mio moroso e l'ho visto lavare i piatti sono rimasta basita perchè mio padre non ha mai lavato i piatti in casa e per me è una cosa sconvolgente, perchè mia mamma ha sempre fatto la casalinga. Poi quando mio fratello è stato più grande è sempre andata a lavorare, quindi la madre educa i figli, il padre lavora. E quindi io tutt'ora faccio un po' fatica quando vedo determinate cose, ma non il bambino che gioca con la cucina ma quando vedo l'uomo che prende la scopa in casa o l'uomo che stende. Io faccio fatica perchè queste cose qua non le ho mai viste e sono d'accordissimo e gliel'ho lasciato fare, però mi sento sminuita io come donna, quando vedo lui che fa queste cose

R., Coll. F. 52: sminuito per cosa? Per senso di colpa?

C., Ed. F 23: perchè dovrei farle io.

(N. 4 , Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

Da questo denso dialogo si evince come non sia affatto semplice per l'educatore/trice riflettere sull'educazione di genere, poiché questa tematica – tutt'altro che neutra – è strettamente correlata da un lato all'educazione ricevuta nella famiglia d'origine, dai propri genitori, nelle scuole che si sono frequentate da bambini e dall'altro a quella impartita ai propri figli, o ai figli degli altri (rivestendo però un ruolo professionale, quello di educatori/rici).

Questo dialogo è molto significativo perchè ci conferma come non ci sia una sostanziale diversità, per così dire generazionale, tra il “comune sentire” delle educatrici più giovani e quelle con più anni di esperienza lavorativa (e battaglie femministe alle spalle) come invece ci si potrebbe aspettare.

L'unica differenza di un certo rilievo riguarda una diversa, maggiore ma velata consapevolezza rispetto alla costruzione socio-culturale del genere. Si può, dunque, osservare come il vissuto familiare (l'educazione ricevuta nella famiglia d'origine e a scuola) influenzi ancora pesantemente il *modo* di educatori/trici di approcciare sia la tematica in sé, sia lo stile con cui veicolano l'educazione ai bambini e alle bambine (in modo differente a seconda che siano i propri figli, o i figli di altri genitori).

Sullo stesso tenore è il discorso di un'altra giovane madre-insegnante, laureata in discipline scientifiche e docente in un liceo bolognese convinta che siano la *natura* e la *biologia* a decretare le differenze di genere, pur senza ancorare tale convinzione a *fonti* certe o autorevoli, come lei stessa ammette. Il che mette in evidenza, ancora una volta, la forza o la resistenza degli stereotipi culturali, delle convinzioni legate al senso comune e delle rappresentazioni sociali:

F., Madre 36: Io mi son fatta l'idea che ci sia, cioè non ho una fonte ecco a cui [riferirmi], cioè quello che posso pensare i ricordi che ho io della mia infanzia però mi vien da pensare che ci sia un sostrato, un qualcosa che sia anche biologico che non sia solo, poi magari l'educazione può dare una direzione però non soltanto questo...

(N. 6, Genitori, 3-6, misto, Bologna, Bo)

Le narrazioni di questo tipo sono molto numerose, sia da parte di padri che di madri. Riportiamo a titolo esemplificativo l'opinione di un uomo-padre che abbracciando con convinzione l'ipotesi dell'educazione *neutra*, la spiega in questi termini:

F., Padre 39: L'educazione va avanti con il tempo, non c'è un modo di educare al maschile o al femminile devi anche vedere come tuo figlio è fatto. Ma non è che la femmina la educi da femmina e il maschio da maschio.

La riprova che la parola *genere* non è ancora entrata nel lessico quotidiano – anzi, sovente viene addirittura confusa o fraintesa con altri termini e significati e, comunque, non viene utilizzata con cognizione di causa – affiora laddove nelle parole di educatori/trici e genitori si fa riferimento ad un ipotetico o auspicabile *ambiente neutro* per l'educazione.

A questo punto chiediamoci, obiettivamente, se nella nostra società sia pensabile, anche solo a livello ipotetico, un ambiente *neutro*. Se la risposta che ci diamo è negativa, allora possiamo, forse, supporre che il *neutro* venga richiamato dai nostri interlocutori come possibile ipotesi interpretativa per spiegare (a noi, agli altri) e spiegar-si (spiegare a se stessi) l'utilità di un'educazione *neutra* (*neutro* è qui utilizzato come sinonimo di uguale) da impartire a maschi e femmine? Funzionale cioè ad un'uguale/equivalente offerta di opportunità formative sia agli uni che alle altre?

Questa interpretazione però rivela un limite di fondo che, ben presto, le educatrici stesse nel corso dei focus group intuiscono. Infatti, si rendono conto di come i condizionamenti culturali (sociali, religiosi e molti altri ancora) non siano mai del tutto eliminabili. D'altronde, la cultura e la società non sono affatto *neutre* così come neppure il linguaggio è neutro⁹³. Il processo conoscitivo e persino ogni percorso di ricerca di-svela le intenzioni e il *sapere* del soggetto conoscente o del/della ricercatore/trice, dunque, come può l'ambiente educativo (storico-sociale) essere considerato neutro? Detto altrimenti, che cosa può essere ritenuto neutro oppure oggettivo, se ogni dato non è altro che l'esito di un'elaborazione prodotta da uomini e donne pensanti, “in carne ed ossa”, nell'*hic et nunc* socio-culturale? Eppure, in questo equivoco interpretativo sembra cadere la maggior parte dei nostri interlocutori, che preferiscono credere ai propri *bias* (o scorciatoie del pensiero), anziché alle spiegazioni scientifiche, anche laddove ammettono di conoscerle. Sanno ma non agiscono di conseguenza. Non sorprende, quindi, che i dati raccolti – sia quelli quantitativi, sia quelli derivati dall'approfondimento qualitativo – dimostrino che i differenti comportamenti delle bambine e dei bambini vengano correlati ad un'origine *biologica*, la quale spiegherebbe anche la loro *naturale* e *spontanea* tendenza ad esprimere gusti e preferenze prettamente femminili o maschili (si pensi, per esempio, alla preferenza per il colore rosa).

Quella che possiamo definire come una lacuna di “sapere esperto” emerge per un verso in questi evidenti stereotipi legati al biologico (all'innato, all'ontologico); per altro verso sotto forma di richiesta di formazione da parte tanto degli educatori/trici quanto dei genitori. In particolare, si evince laddove – come nel caso delle questioni legate all'identità di genere e alle aspettative sociali costruite attorno ai ruoli di genere – gli educatori non riescono a sintonizzare o, meglio, a conciliare in maniera soddisfacente da un lato l'esperienza personale, con il proprio sapere esperto e professionale (indispensabile per esprimere ed imprimere una progettualità educativa al percorso formativo); dall'altro le rappresentazioni, gli interrogativi e le attese dei genitori. Per superare questo *gap* e per sviluppare in modo efficace le opportunità legate a un'educazione di genere (che concepisce il genere come una costruzione culturale) ci sembrano almeno due le parole-chiave da valorizzare e concretare, quotidianamente, a scuola/al lavoro e nel fuori scuola: la condivisione e la negoziazione dei repertori simbolici. Cioè a dire, la condivisione e l'alleanza tra scuola e famiglia o, ancora meglio, fra la triade famiglia, scuola e società-educante.

In un'ottica di educazione e di genitorialità socialmente *diffuse*, infatti, l'intera società (ossia, ciascuno nell'esercizio delle proprie funzioni e ruoli professionali) si dovrebbe assumere un'esplicita *responsabilità* (o corresponsabilità) educativa. D'altra parte, gli/le educatori/trici

⁹³ L. Irigaray, *Parlare non è mai neutro*, Roma, Editori Riuniti, 1991.

potrebbero rispondere efficacemente a questa cogente domanda educativa, se solo fossero opportunamente formati/e e aggiornati/e a co-costruire (con le famiglie) percorsi educativi complessi, plurali e condivisi, che richiedono innanzitutto saperi specifici, ma altrettante competenze di mediazione e di negoziazione.

In questo senso, l'educazione rappresenta un dispositivo euristico-generativo di rottura (rispetto a radicate consuetudini o a credenze scientificamente infondate) indispensabile per poter realizzare una possibile co-costruzione di significati condivisi, nel pieno rispetto delle identità di genere e della corresponsabilità educativa. Una volta giunti a questo livello di elaborazione del discorso, parlare di educazione di genere non significherebbe più smuovere negli/nelle educatori/trici resistenze o ambivalenze derivanti dalla mancata congruenza tra la realtà delle pratiche o dell'esperienza – inevitabilmente intessuta di stereotipi – e le aspettative legate alla propria professionalità. Aspettative non disgiunte, talvolta, da dubbi, interrogativi o vissuti contrastanti. Non va neppure trascurato che questo processo di cambiamento degli atteggiamenti e dei comportamenti degli adulti non può realizzarsi, a pieno, senza un'inversione di tendenza dei modelli proposti dai media.

Il potere persuasivo prodotto dal tambureggiamento mediatico-consumistico costituisce un vero e proprio muro di gomma contro il quale gli/le educatori/trici si scontrano quotidianamente e nei confronti del quale, sovente, rimangono i soli e più tenaci oppositori. Ancorché, nelle risposte date al questionario tendano a sottovalutare e a sottostimare il loro fondamentale ruolo educativo anche su questo importante versante. Sul banco di prova della realtà, i professionisti della cura e dell'educazione si scontrano, dunque, con le rappresentazioni delle famiglie, oltre che con le rappresentazioni legate al senso comune amplificate e reiterate da un linguaggio logoro o improprio. Da parole offensive e discriminanti, intrise di intolleranza come, per esempio, quelle utilizzate per definire i gay. Eppure, tutto questo è tutt'altro che irrilevante o neutro e pone, anzi, seri problemi di raccordo e gestione, nonché di alleanza educativa con le famiglie.

A questo proposito, va sottolineato come in non pochi genitori (come si evince dai focus group) sia ancora forte e radicato il timore e il pregiudizio nei confronti dell'omosessualità, come testimoniano le parole di un'educatrice che ricorda il disappunto di un padre, quando i capelli lunghi del figlioletto venivano raccolti dall'educatrice con un elastico, per motivi di igiene e praticità: «[...] un papà, super macho, diceva ridendo in dialetto «mi sembra un ricchione» (cfr. focus N. 4 Educ. e Coll., 0-3, Comacchio).

Un altro dialogo illuminante in questo senso dis-vela le ambivalenze vissute dalle educatrici quando sono, contemporaneamente, madri di figli maschi. Il significato profondo di questo dilemma è restituito nel seguente dialogo:

Cond.: ritorniamo sulla differenza di “educare al maschile” e “educare al femminile”, cosa osservate nei genitori? Notate un modo differente di rapportarsi ai figli?

G., Ed. F. 36: io non tutti, ma in alcuni sì. Ho anche dei genitori che dicevano “gioca sempre con la cucina, che peccato”, e ho anche provato a spiegare perché va bene giocare a questo gioco, però sì, me ne sono capitati

Cond.: e c'è scontro tra genitori e operatori oppure no?

G., Ed. F. 36: no, no, cercano sempre di sentire la nostra opinione, ma sicuramente se il genitore mi dice di non farlo giocare in cucina e lui ci va, io non lo prendo e lo porto da un'altra parte, lascio che lui faccia le sue scelte

Cond.: altre esperienze con i genitori?

A., Ed. F. 28: una volta, anni fa alla materna c'era il momento dopo il pranzo in cui si giocava tranquillamente e chi voleva si faceva truccare il viso, e c'era questo bambino che a lui piaceva essere truccato, fare la principessa, ma abbiamo avuto uno scontro con i genitori, nel senso che i genitori hanno assolutamente imposto il divieto di truccare il bambino, e non c'era stato verso.

A., Ed. F. 43: sai com'è!

M., Ed. F. 35: anche a me darebbe fastidio...

A., Ed. F. 28: io non sono mamma e quindi la vedo solo da una parte, e noi assecondavano qualsiasi richiesta del bambino.

Cond.: come educatrice lei vede positivamente questo?

A., Ed. F. 28: io lo rifarei anche adesso, a cinque anni di distanza rifarei la stessa scelta, cioè di assecondare quello che il bambino voleva in quel momento visto che...

A., Ed. F. 43: mi va benissimo, infatti appena mi hanno detto che era un gioco sono tornata in me. Io adesso sul truccarlo da principessa però... poi farà quello che vuole nella vita, però mi metto nei panni della mamma e vederlo con gli occhi azzurri è un po'...

Cond.: quindi A., mi permetto, c'è un comportamento da educatrice e un comportamento da mamma?

A., Ed. F. 43: sì, sì, lo dicevamo proprio l'altro giorno che sono due cose diverse.

M., Ed. F. 35: ho visto che capita anche al nido, o in altri ambienti, quando per esempio fanno i codini ai maschietti, adesso per carità e non voglio dire, non mi piace.

(N. 4 Educ. e Coll., 0-3, Comacchio)

Sondando più in profondità a quale età, secondo le educatrici, si manifestano le maggiori differenze tra maschi e femmine, osserviamo come un'interpretazione condivisa, molto frequente, sia la seguente:

G., Ed. F. 36: forse è secondo me tra i più grandi, quando sono alla scuola primaria, allora forse cominciano... ma forse anche all'ultimo anno della materna, mi ricordo che c'erano addirittura le bimbe che facevano gruppo e dicevano «giociamo con lui perché è un maschio»...

A., Ed. F. 49: diciamo verso i quattro o cinque anni differenziano proprio i giochi invece da più piccolini no, c'è il gioco libero lontano, spontaneo, teniamo i giochi sopra un tavolo, facciamo...

C., Ed. F. 23: le bimbe si travestono, giocano con i vestiti, le borsette, le scarpe col tacco...

R., Coll. F. 52: anche i maschi...

A., Ed. F. 49: sì, ma quelli più piccoli

C., Ed. F. 23: quelli di cinque anni invece i maschi hanno le palline, fanno la lotta...

A., Ed. F. 43: anche da noi i bimbi si travestono, ma fa effetto vedere così piccoli, tipo due anni, che corrono a prendere le scarpe col tacco, però vedi quando ci mette del suo, li lasciamo, però...

M., Ed. F. 35: anche l'atteggiamento...

Cond.: Vorrei capire un po' meglio come si svolge l'attività...

A., Ed. F. 43: noi lo proponiamo, diamo loro la possibilità di travestirsi con quello che vogliono, i maschi da femmine, tutto quanto, e ci sono dei modi di travestirsi che sono

nettamente distinti da maschi e da femmine, però quando c'è qualche maschietto che ama particolarmente il vestito luccicante, il cappellino da femmine, usare la borsetta, mettere le scarpe coi tacchi, fa effetto

A., Ed. F. 43: sì, ma poi è personale...ma mi fa effetto

R., Coll. F. 52: abbiamo tutti noi condizionamenti

B., Ed. F. 40: però noi facciamo molte foto quando giochiamo e non ho mai sentito un genitore dire questo no, non c'è mai stato nessuno...

Cond.: Quindi M. e A. parlano ora da educatrici o da mamme?

M., Ed. F. 35: sì, io ho una femmina e lei ha un maschio

A., Ed. F. 43: allora da educatrice va benissimo, non mi fa effetto, mi piace, mi diverto, da mamma...

M., Ed. F. 35: da educatrice, quando sono lì sto lavorando, poi io ho la femmina che se si veste da maschio non mi fa effetto

Cond.: Come ve lo spiegate, perché quel bambino prediligeva quel gioco?

A., Ed. F. 43: perché a quell'età sono ancora molto legati alla mamma e la mamma è la figura di riferimento affettiva e fisica ancora presente, e quindi imitare, voler imitare la mamma, ci sta dentro la crescita di un bambino a quell'età, quindi da educatrice vedo che il suo percorso è regolare

Cond.: Ci sono momenti particolari della giornata in cui notate, al di là del gioco, comportamenti marcatamente differenziati per maschi e femmine?

M., Ed. F. 35: nella sezione in cui sono io quest'anno sono abbastanza, più o meno sono uguali, tra maschi e femmine ma la cosa che salta di più all'occhio e che le bambine sono molto vanitose, anche se sono così piccoline, arrivano e dicono "Guarda..." (riferito ai vestiti), il maschio non lo fa

G., Ed. F. 36: secondo me quella è una cosa che passa un po' il genitore quando compra...

M., Ed. F. 35: sono piccolini e anche i genitori che quando arrivano dicono «Oggi ho fatto una fatica, perché stamattina voleva mettere quello che voleva lei», lo sento più dalla femmina.

(N. 4 Educ. e Coll., 0-3, Comacchio).

Infine, per queste e altre ragioni che qui possiamo solo accennare, non deve stupire che le bambine siano più vanitose e deduttive dei maschi: cioè a dire più inclini a replicare gli atteggiamenti e i comportamenti che vedono recitare da donne adulte, nella vita quotidiana o sullo schermo televisivo. Assumendo, in età precoce, i modelli di genere che riflettono l'immaginario di un mondo adulto distratto e superficiale; teso sempre più a precocizzare e a modellare a misura di adulto i comportamenti dei bambini. Privandoli dell'opportunità di vivere e di scoprire fino in fondo se stessi, le proprie aspirazioni; le proprie differenze; la propria intima creatività, nelle diverse età della vita.

A questo punto, per concludere la nostra breve analisi, passiamo ad enucleare le rappresentazioni più comuni riscontrate nelle parole di educatori/rici in merito alle differenze di genere dei bambini. Le riportiamo nel quadro sinottico sottostante (Tavola B):

Tavola B

Rappresentazioni sulle bambine	Rappresentazioni sui bambini
Sono più vanitose (si scelgono i vestiti, fanno confronti)	Sono più vivaci (amano giochi di lotta, di movimento; non

tra i loro abiti, o accessori)	stanno mai fermi, urlano)
“Hanno una marcia in più”	Mammoni
Giochi di cura (bambole, cucina, riordino dei giochi)	Giochi con macchinine, trattori, costruzioni,
Curiose	Fanno meno domande delle bambine
Competitive	Tendono a cercare altri maschi (fanno “branco”)
Possono fare “giochi da maschi”	Possono fare “giochi da femmina” o travestimenti quando sono piccoli (0-3 anni)
Sensibili; delicate	Non devono piangere (per essere “dei duri”)
Empatiche	Più condizionabili dalla televisione
Obbedienti	Obbediscono di più alle figure maschili
Disciplinate e rispettose delle regole	Più indisciplinati delle bambine
Parlano molto	Parlano meno delle bambine
Amano il colore rosa	Non prestano particolare attenzione ai cosiddetti colori “di genere”: il rosa o l’azzurro

3. L’analisi dei dati quantitativi: cosa si può leggere *dietro* i dati

Analizzando i dati quantitativi (rilevati tramite il questionario) è interessante notare che la Tabella A (ricostruita sulla base dei dati forniti dalle tabelle 13 e 216, cfr. il precedente contributo di E. Truffelli) relativa ai *Motivi delle differenze nei comportamenti e negli atteggiamenti tra bambine e bambini* mostra come le risposte espresse dai genitori si dispongano secondo la seguente graduatoria, per ordine di priorità ed importanza: a) influenza dei familiari - genitori, nonni, zii, altri - (71,4%); b) predisposizione innata (60,7%); c) modelli osservati nel contesto sociale (53,4%); d) influenza dei compagni e degli amici (42,7%); e) educazione ricevuta nel contesto educativo/scolastico (38,2%); d) modelli trasmessi dai mass media (24,2%). Mentre poche scelte cadono e si disperdono nell’alternativa “Altro”.

Sembra, dunque, che quando i genitori mettono per iscritto le loro idee sul genere siano più pensosi e riflessivi (eccetto nel sottostimare e sottovalutare sia il ruolo e la progettualità intenzionalmente educativa dei educatori/trici, sia quello giocato dai mass media che, per converso, ha un ruolo di primo piano nel reiterare falsi e distorti modelli di genere).

Nelle narrazioni elaborate durante i focus group, quando si confrontano faccia a faccia con altri genitori sembrano poi apparire “smemorati” (rispetto a quanto hanno in precedenza affermato per iscritto) e ritornano a privilegiare rappresentazioni stereotipate ed “essenzialiste” riguardo al genere

(per dirla con Ortner e Whitehead, 1981)⁹⁴, tendenti a *naturalizzare* le differenze tra maschi e femmine.

In breve, i genitori ripropongono lo stereotipo fondato sulla rigida dicotomia tra i sessi, per cui le differenze di genere tra bambine e bambini, sarebbero dettate da cause “naturali” o dipendenti dal “carattere” personale. Dimenticando, però, di considerare l’ineludibile dialettica natura/cultura, anche laddove l’hanno abbozzata o almeno adombrata e ipotizzata nelle risposte date al questionario.

Inoltre, l’identità di genere nelle narrazioni e nei discorsi dei genitori solo raramente viene considerata come un insieme di comportamenti e di scelte agite, ovvero negoziate e co-costruite culturalmente e socialmente nelle interazioni quotidiane, quale effettivamente è. Questo si rileva sia nelle narrazioni delle madri che in quelle dei padri.

In parallelo, analizzando i dati quantitativi riportati nella stesa Tabella A si evince come le risposte espresse, invece, da educatori/trici si dispongano in percentuale secondo la seguente graduatoria, per ordine di priorità e importanza: a) influenza dei familiari (genitori, nonni, zii, altri) pari al 92,2 %); b) modelli osservati nel contesto sociale (65,2%); c) predisposizione innata (ben 50,3%); d) modelli trasmessi dai mass media; e) influenza dei compagni e degli amici (28,8%); f) educazione ricevuta nel contesto educativo/scolastico (25,0%). In questo gruppo di rispondenti, ancora meno scelte cadono e si disperdono nell’alternativa “Altro”.

Rispetto ai genitori, gli educatori rivelano una maggiore consapevolezza rispetto all’ampia incidenza e al cruciale ruolo svolto sia dalla società che dalla cultura nel determinare le differenze di genere (compreso il massiccio indottrinamento proposto dai mass-media). Permane, tuttavia come terza opzione (in posizione molto alta) l’idea stereotipata del genere come dato innato, frutto “della natura” anziché essere più propriamente colto come costruito culturale prodotto dall’intreccio tra filogenesi e ontogenesi.

Inoltre, si evidenzia una forte ambivalenza rispetto alla dialettica natura/cultura, con una conseguente e vistosa sottovalutazione del ruolo svolto dalla scuola, ovvero dal loro stesso intervento educativo: dalle loro pratiche professionali (in quanto professionisti della cura). È singolare che anche al gruppo dei pari (che svolge invece un ruolo cruciale a questa età) non venga riconosciuta un’adeguata rilevanza nel promuovere sia la socializzazione secondaria, sia processi identitari e di genere.

⁹⁴ S.B. Ortner, *Is Female to Male as Nature is to Culture?*, in M.Z. Rosaldo, L. Lamphere, (a cura di), *Women, Culture, and Society*, Stanford, Stanford University Press, 1974, pp. 67-87; S.B. Ortner, H. Whitehead, (a cura di), *Sexual Meanings. The Cultural Construction of Gender and Sexuality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, tr. it., S. B. Ortner, H. Whitehead, *Sesso e genere. L’identità maschile e femminile*, Palermo, Sellerio, 2000; S. Ortner, *Making Gender: The Politics and Erotics of Culture*, Beacon Press, 1996; S. Ortner, H. Whitehead, (a cura di), *Sexual meanings, the cultural construction of gender and sexuality*, Cambridge University Press, 1981; S. Firestone, *The Dialectic of Sex*, New York, Bantam Books, 1970. Si vedano, inoltre: A. Rich, *Nato di donna*, Milano, Garzanti 1977; C. Gilligan, *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Milano, Feltrinelli, 1987; J. Butler, *La disfatta del genere*, Firenze, Sansoni, 2004. Per quanto concerne un ulteriore approfondimento sulla dialettica natura/cultura, si rimanda agli studi dello scienziato e genetista di fama internazionale Luigi Luca Cavalli Sforza, di cui ci limitiamo a ricordare soltanto alcuni tra i suoi ultimi saggi: L. L. Cavalli Sforza, *Il caso e la necessità. Ragioni e limiti della diversità genetica*. Roma, [Di Renzo](#), 2007; Id., *L’uomo. Animale genetico o culturale?*, Modena, Fondazione Collegio San Carlo di Modena per festivalfilosofia, 2007.

Queste percentuali ci segnalano, pertanto, un ingiustificato e immotivato atteggiamento di autosvalutazione, rispetto al proprio impegno, al proprio operato che si traduce nella quotidiana, intensa, ricca e intenzionale progettazione educativa.

Svalutazione che però sembra attenuarsi, fino a scomparire, nelle narrazioni dei focus group.

4. La possibilità di prefigurare nuovi attraversamenti epistemologici

Nei discorsi e nei dialoghi tra i genitori o tra gli educatori/trici abbiamo ravvisato il bisogno talvolta esplicito, talaltra più velato di una formazione (e autoformazione) continua, che venga supportata dai servizi educativi:

S., Madre 31: [...] a me piacerebbe che le scuole materne potessero dare un supporto con uno psicologo o degli incontri con i genitori in modo da insegnare, perché tu spieghi una cosa però l'altro non percepisce e magari le persone che ne sanno più di noi ci indichino cosa fare.

(N. 5, Genitori e nonni, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

F., Coll. M. 31:[...] magari dare una maggiore continuità scuola-famiglia... anche perché... non addossare sempre le colpe alla scuola ma alle volte riflettere, quindi momenti di riflessione forse... anche assieme, genitori, educatori...

(N. 5, Genitori e nonni, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

Cond.: Ma sentite che c'è un'aspettativa molto alta rispetto...

F., Coll. M. 31: Ci sono aspettative molto alte [...] non c'è questa comprensione invece di quello che abbiamo, dobbiamo fare noi, perché noi non abbiamo solo quel bambino, abbiamo altri bambini e quindi... sì, cambiare noi, cambiare anche le famiglie perché c'è bisogno di collaborazione, di fiducia reciproca.

(N.2 Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

M., Padre 33: ma i dati di queste ricerche saranno disponibili?

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)

Un bisogno che potrebbe essere colmato – sia in educatori/trici, sia in padri e madri – se venissero ipotizzati percorsi atti a sostenere un *educarsi* del pensiero. Cioè a dire un educarsi inteso sia come percorso guidato (orientato e/o accompagnato da educatori), sia come percorso di autoformazione volto a rafforzare la *pensabilità* e la *riflessività* intenzionale dell'adulto stesso⁹⁵. Il riferimento esplicito è a competenze connesse ad un *formarsi* in età adulta funzionale tanto ad un *cambiamento* desiderato e previsto, quanto ad un cambiamento improvviso che richiede, invece, un forte impegno per essere accettato e/o rielaborato.

Seguendo la prospettiva interpretativa costruttivista rispetto al processo di cambiamento in età adulta, si evidenziano almeno due punti di forza: a) la centralità attribuita alla persona adulta e alle sue potenzialità (in quanto educatore o genitore) nello spazio descritto dai processi di

⁹⁵ Le pagine che seguono riprendono alcuni nuclei concettuali anticipati in M. Gallerani, *L'educazione degli adulti tra educabilità, emancipazione e partecipazione*, in M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011, pp. 94-100.

cambiamento/apprendimento, in quanto protagonista del processo medesimo; b) la centralità svolta dal cambiamento in colui che si impegna responsabilmente a diventare un/a cittadino/a responsabile ed etico⁹⁶, grazie all'apprendimento e al ruolo fondamentale dell'educazione concepita come *risorsa* e *sfida* ineludibile per la "società della conoscenza". O, ancora, ad incarnare certi ruoli sociali che esaltano non tanto il tratto puramente pratico-funzionale della formazione, quanto piuttosto la sua valenza creativa ed emancipativi, per lo sviluppo integrale della persona.

In tal senso l'uomo e la donna potrebbero elaborare e partecipare con ruoli interscambiabili a una "comunità di discorso" (come direbbe Jerome Bruner⁹⁷), in grado di elaborare nuovi significati condivisi, proprio a partire dal rispetto e dalla valorizzazione delle differenze di genere.

Sulla base di queste premesse concettuali e in coerenza con l'esigenza del *cambiamento* in età adulta - come sintetizzato più sopra - si realizza, nondimeno, la possibilità di dar voce e visibilità anche all'affettività del pensiero, ossia al pensiero inteso come espressione dell'affettività. Senza sottovalutare o trascurare di ricordare che è proprio l'esercizio della *cura sui* a rendere possibile il diventare adulti (e poi anziani) *riflessivi*.

A questo proposito, ci soffermeremo brevemente sui modi e sui modelli inediti del *pensare*, per poter riflettere, in parallelo, sul ruolo giocato dall'educazione (e dalla cultura) nella formazione dell'identità, e dell'identità di genere in particolare.

Ebbene, è il filosofo esistenzialista francese Jean Paul Sartre a ricordarci che come soggetti pensanti siamo ciò che riusciamo a fare, di quello che gli altri hanno fatto di noi. Con modulazioni culturaliste anziché esistenzialiste, lo psicologo statunitense Jerome Bruner è in sostanziale accordo con la posizione di Sartre, quando asserisce che la cultura ci forma e de-forma, poiché ogni persona è sostanzialmente un *prodotto culturale*⁹⁸ situato nella cornice descritta dal complesso insieme di *artefatti* e di *narrazioni* condivise. Sono, altresì, le narrazioni a strutturare i nostri processi cognitivi, sicché è proprio la capacità di elaborare narrazioni che organizza il nostro modo di conoscere ed interpretare il mondo circostante. Tra gli artefatti culturali possiamo annoverare costrutti affatto differenti tra loro, come per esempio quadri teorico-speculativi, oppure statuti epistemologici, modelli e paradigmi ermeneutici, nonché le poesie e tutte le molteplici espressioni di tipo artistico-creativo.

Un ulteriore elemento essenziale da non trascurare e su cui riflettere, per procedere nel nostro discorso sul cambiamento e sull'educarsi del pensiero adulto, è la *pensosità*. Quest'ultima indica una qualità o forma mentale che agisce sulle proprie manifestazioni (tra cui, appunto, le forme di pensiero sopra anticipate) con modalità di tipo meta-cognitivo.

In altre parole, la pensosità si iscrive nei processi di pensiero attinenti al *come* e al *perché* ogni adulto pensa e agisce, o ha pensato ed ha agito in un determinato modo, anziché in un altro. A ben vedere la nozione di *pensosità* gioca un ruolo essenziale, poiché chiama in causa il pensiero (adulto) riflettente, coinvolgendolo e coinvolgiendolo in questioni che superano la dimensione della pura riflessività sull'azione. Infatti, è una capacità che permette al soggetto-persona di protendersi e inoltrarsi (o aprirsi con disponibilità) in riflessioni di ordine superiore: fino a toccare, in ultima istanza, problemi che implicano narrazioni e riflessioni di ordine meta-teoretico.

Eppure, la possibilità di giungere a un soddisfacente livello di problematizzazione dell'esperienza (oltre che del proprio cambiamento personale, culturale, professionale o altro) richiede una

⁹⁶ M. Gallerani, *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*, Napoli, Loffredo, 2011.

⁹⁷ J. Bruner, *La ricerca del significato* (1990), Bollati Boringhieri, Torino 1992; Id., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2002.

⁹⁸ J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), Milano, Feltrinelli, 2001.

profonda riflessione sull'esperienza stessa, sia questa a carattere interiore, oppure più concreta e fattuale. È necessario, in altri termini, che il pensiero possa proiettarsi e tendere alla ricerca dell'autorealizzazione intesa come conquista personale e collettiva, poiché ciascuno/a è parte integrante di una comunità più ampia (autorealizzazione di sé e, a un tempo, degli alti ideali della cultura o società a cui ciascuno/a partecipa). Tutto questo implica una forte tensione personale verso un piano ideale, e persino *utopico* nel senso di realizzabile in prospettiva futura, in ordine all'impegno di perseguire uno sviluppo integrale della persona, ossia di tutte le dimensioni esistenziali da quelle cognitive e affettive a quelle etiche ed estetiche. Il che rimanda alla ricerca delle risposte *possibili* inerenti al proprio "progetto esistenziale", ovvero a ciò che ciascuno anela e tende a realizzare per sé, per i propri figli, per la comunità più generale.

A questo punto, sulla scorta di quanto è stato detto, appare come evidente la stretta vicinanza tra la *pensosità* e la capacità riflessiva o, meglio, la *riflessività* dell'adulto. Un concetto quest'ultimo di grande pregnanza, quando si parla di cambiamento in età adulta e tanto più se tale cambiamento coinvolge in prima persona educatori/trici, professionisti della cura, genitori e nonni.

Nell'economia del presente saggio ci soffermeremo soltanto su due delle accezioni che, a nostro avviso, ne rivelano la maggiore vivacità euristica, per quanto attiene i processi di cambiamento delle proprie concezioni e rappresentazioni in età adulta, vale a dire: a) la riflessività intesa nella sua duplice declinazione di *pensiero-in-azione* che guida la decisione, nonché in termini di *pensiero sull'azione* o meta-riflessione; b) la riflessività colta nel senso di pensiero che si prende cura di sé e della propria mente (*cura sui*), quale componente essenziale delle strategie di *coping* e di *empowerment* in età adulta. In quest'ultima accezione la riflessività si dimostra un efficace antidoto nei confronti della pericolosa e complessa sindrome del *burnout*⁹⁹ lavorativo, molto diffusa proprio tra gli educatori o gli operatori impegnati nelle professioni di *caring*, ad elevato tasso di stress emotivo. Posto che crescere emotivamente avendo *cura di sé*¹⁰⁰ e della *propria mente*¹⁰¹ significa per l'adulto, innanzitutto, sapersi ascoltare o, per meglio dire, significa imparare a saper pensare i propri pensieri. Diversamente detto, significa cercare di deporre le *maschere* indossate, quotidianamente, per giocare ruoli sociali talora imposti talora esibiti, ma nei quali l'adulto stesso non si identifica (o fatica ad identificarsi), poiché rappresentano maschere fittizie e imposte dal mondo esterno o dalla pressione esercitata dai ruoli sociali (sono, per esempio, maschere che riflettono stereotipi di genere e culturali; pregiudizi; rappresentazioni sociali e convinzioni legate al senso comune).

⁹⁹ Per uno sguardo d'insieme sul *burnout*, mi permetto di rimandare a M. Gallerani, *Ad vocem*, in F. Frabboni, G. Wallnöfer, W. Wiater, N. Belardi (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007, pp. 34-36.

¹⁰⁰ Il termine *cura* viene interpretato, nell'ambito di questa analisi, come una vera e propria categoria formativa, in quanto è *l'aver cura* che crea la possibilità dell'esserci e, per meglio dire, la cura è il luogo dove comincia il senso dell'esserci. Su questi aspetti si rimanda, tra gli altri, a: M. Foucault, *La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 1985; P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Milano, Jaka Book, 2002. Per quanto concerne i contributi più interessanti ci limitiamo a ricordare, tra gli altri, N. Noddings, *Starting at Home. Caring and Social Policy*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 2002; Id., *The Challenge to Care in School. An Alternative Approach to education*, New York, Teachers' College Press, 1992; J. C. Tronto, *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, New York, Routledge, 1993.

¹⁰¹ Per un approfondimento sulle valenze pedagogiche della cura si vedano: L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia, 2002; Id., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006; Id. *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003; V. Iori (a cura di), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Milano, Guerini, 2006; M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, Roma, Carocci, 2007; F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

Da un punto di vista educativo, tutti questi fattori implicano la consapevolezza da parte di operatori ed esperti dell'educazione – coinvolti, a vario titolo, in un lavoro di cura, di accompagnamento al *cambiamento* o di mediazione¹⁰² – che non basta mettere in campo competenze, pratiche consolidate, regole d'azione collaudate e codici comportamentali consolidati, poiché ogni situazione educativa si presenta nella sua irripetibile unicità e complessità. Come unico e irripetibile è ciascun soggetto-persona (bambino o adulto) a cui i processi di cura o la mediazione educativa sono rivolti.

Per questo motivo l'intervento intenzionalmente educativo reclama, ogni volta di nuovo, non solo la capacità di saper prendere decisioni complesse, punteggiate inevitabilmente anche da zone d'ombra, d'incertezza e problematicità, ma di saper pensare e durante l'azione (*pensiero-in-azione* per guidare la decisione) e *sull'azione*, attraverso una metariflessione.

Di qui, le valenze pedagogiche della riflessività, quale competenza distintiva del professionista. Sappiamo, infatti, dagli studi sull'apprendimento riflessivo e situato¹⁰³ che è proprio la riflessività che consente all'agire di diventare consapevole e, dunque, significativo. A partire dal fatto che la riflessività permette al soggetto adulto di attivare un processo di costante auto-osservazione e interrogazione sul senso del proprio operare (nonché sulle sue conseguenze), predisponendolo all'apprendimento, ossia favorendo la ricettività, l'apertura a co-costruire e ad elaborare, insieme ad altri, nuove idee, assunti, convinzioni.

In sostanziale accordo con questi recenti orientamenti teorici, Kolb¹⁰⁴ ritiene che la dimensione della riflessività svolga un ruolo cruciale nel cambiamento e nell'apprendimento dell'adulto, poiché tra il momento dell'esperienza concreta e la concettualizzazione astratta dei passaggi per giungere ad una sperimentazione attiva è indispensabile compiere un processo di *osservazione riflessiva* senza il quale risulterebbe impossibile l'intero ciclo dell'apprendimento. Si pensi a questo proposito, al caso specifico dell'elaborazione di nuovi stili comunicativi e relazionali tra i due sessi. In sostanziale consonanza è quanto afferma Le Boterf, laddove l'autore francese individua in ogni azione tre livelli temporali costitutivi, distinti tra loro: la realizzazione, la descrizione di ciò che si è fatto e la spiegazione del *modo* adottato per effettuare l'azione stessa. Da cui deriva che è propriamente nell'ultimo livello (ossia nel modo) che il soggetto «prende coscienza di come prende coscienza¹⁰⁵».

In altre parole, è proprio questa specifica competenza che consentirebbe all'adulto di prefigurare la possibilità di continuare a cambiare, nel corso di tutta la vita¹⁰⁶, oltre a rappresentare il motore dell'autoeducazione lungo tutto “il corso della vita”. Ma occorre fare un passo indietro.

¹⁰² D. Demetrio, *L'educazione non è finita*, Milano, Raffaello Cortina, 2009. Nel saggio si spiega: «perché l'educazione non è finita se diventa un'interminabile, infinita, autodisciplina *liberale, personale, interiore, generosa, indocile*» (p. 114).

¹⁰³ A questo proposito si vedano, tra gli altri: D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, Milano, Franco Angeli, 2006; Id., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993; C. Argyris, D. A. Schön, *Theory in practice*, San Francisco, Jossey Bass, 1974; S. Scribner, *Lo studio dell'intelligenza al lavoro*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led, 1995; J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato*, Trento, Erickson, 2006.

¹⁰⁴ Si fa qui riferimento alla teoria dell'apprendimento esperienziale in età adulta elaborata da D. Kolb. Per un approfondimento si rimanda a: D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1984.

¹⁰⁵ G. Le Boterf, *Compétence et navigation professionnelle* (1997), Parigi, Editions d'Organisation, 2000, p. 183. Dello stesso autore si veda il classico e ancora utile: *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Parigi, Les Editions d'Organisation, 1994.

¹⁰⁶ In riferimento al tema del cambiamento si vedano, tra gli altri: A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, Franco Angeli, 2008, Id., *Imparare sempre nella società*

Le Boterf ritiene che nel processo apprenditivo l'adulto proceda mediante un graduale *guadagnare in generalità* (*gagner en généralité*), per cui il primo step o atto è rappresentato proprio dall'esplicitazione o racconto (*récit*), in quanto il raccontare il tipo di percorso legato all'azione in atto è già un modo per «[...] trasformare gli avvenimenti in storia, è far prendere loro posto in una totalità intelligibile [...]»¹⁰⁷. A questo punto l'apprendimento procederebbe per step conseguenti e successivi, consentendo al soggetto di operare una decontestualizzazione dell'azione per poi pervenire a un livello superiore di concettualizzazione e formalizzazione del percorso stesso¹⁰⁸.

Il che, a ben guardare, sposta di nuovo il fuoco dell'attenzione sull'educazione al cambiamento dell'adulto e sulla possibilità di costruire rapporti comunicativi dialogici e paritari (anziché asimmetrici tra i sessi) quale strumento fondamentale per un'affermazione egualitaria dei diritti di partecipazione e di cittadinanza. Permettendo, altresì, di prefigurare nuove politiche educative atte a promuovere *capability* e, a un tempo, soggettività (*agency*) e cittadinanza democratica.

Per questa ragione riteniamo che l'esigenza di riflettere attorno ad alcuni interrogativi in grado di orientare un'analisi pedagogica (e interdisciplinare) sulle differenti rappresentazioni del maschile e del femminile così come vengono agite, nei differenti contesti educativi, non sia più procrastinabile. Come si è cercato di dimostrare, è di focale importanza conoscere quali siano le rappresentazioni e le pratiche educative condivise (o meno) tra genitori ed educatori/trici, così come conoscere quali siano gli stili educativi veicolati a scuola o in famiglia in relazione alla costruzione simbolica delle identità di genere. Per verificare quale idea di educazione, nonché quali modelli identitari vengono trasmessi a bambini/e, attraverso pratiche e norme culturali socialmente condivise.

In ultima istanza, si tratta di prendere coscienza, soprattutto da parte di genitori e educatori/trici, che l'educare è un processo complesso e plurale che richiede alcune preliminari consapevolezza. Consapevolezze che non vanno date per scontate o considerate raggiunte *una tantum*, bensì ricostruite e rinegoziate ogni giorno di nuovo. In tal senso, pensiamo che nuove prassi educative più rispettose nei confronti delle diversità o delle differenti identità di genere potranno rivelarsi efficaci sulla base dell'assunto, che si educa al genere fin dalla prima infanzia. Nuove strategie e metodologie potranno essere ipotizzate ed elaborate proprio a partire da ritrovate (o rafforzate) consapevolezza, non disgiunte dall'impegno a promuovere un reale cambiamento negli stili educativi.

Attraverso la nostra analisi abbiamo sollevato soltanto alcune delle domande e delle questioni (a cui abbiamo risposto in modo critico-problematico) con cui i professionisti della cura e i genitori dovrebbero cominciare a confrontarsi, accettando la sfida di mettere in discussione le proprie false credenze. D'altronde, riflettere sui reciproci ruoli e stili educativi significa prendere coscienza che l'educazione non solo non è *neutra*, ma richiede di comprendere in via preliminare *come* il linguaggio (ossia le parole che concorrono a costruire l'universo simbolico femminile e maschile), le pratiche e gli stili relazionali di genitori ed educatori/trici rappresentino una via maestra, per indagare sia i rapporti tra i generi, sia il *modo* declinato al femminile o al maschile di concepire l'educazione.

L'intrinseca diversità del repertorio linguistico utilizzato dagli adulti rivela, infatti, una differente modalità nel concepire o immaginare i *ruoli* di genere e il *dialogo* tra i generi, oltre a rivelare uno spaccato di rappresentazioni e aspettative esplicite o implicite, riguardo al proprio essere donne e

della conoscenza, Milano, Mondadori, 2002; A. Alessandrini (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007.

¹⁰⁷ G. Le Boterf, *Compétence et navigation professionnelle* (1997), Parigi, Editions d'Organisation, 2000, pp. 86-89.

uomini. Aspettative che si riflettono, inevitabilmente, sugli stili relazionali e sulle pratiche di cura ed educative rivolte alla prima infanzia.

Si spiega, a questo punto, l'emergere sia in genitori che in educatori/trici di rappresentazioni stereotipate o essenzialiste del genere tendenti a *naturalizzare* le differenze tra maschile e femminile; non disgiunte, tuttavia, dai tentativi più o meno convincenti dei professionisti della cura nell'analizzare criticamente i processi che definiscono culturalmente il genere (e le proprie rappresentazioni). In tal senso, la possibilità di riconoscere, smontare o de-costruire (a casa, a scuola, nella società) un lessico ambiguo e stereotipato - oltre a modelli imperanti e rappresentazioni che continuano a reiterare una violenta asimmetria di potere tra i sessi - rappresenta una straordinaria sfida pedagogica, per la promozione di una reale educazione di genere: intesa come spazio democratico e di crescita reciproca tra adulti e bambini/e. Un'educazione realmente tesa a valorizzare e a *liberare* le differenze di tutti e di ciascuno.

L'educatore maschio nelle rappresentazioni dei genitori: professionalità e ruoli educativi tra paure, stereotipi e prospettive di cambiamento

Federica Zanetti

1. Femminilizzazione/devirilizzazione: attualità di un dibattito

La figura educativa maschile all'interno dei servizi per l'infanzia riapre una questione molto dibattuta, che riguarda l'Italia, ma che interessa anche contesti internazionali, e che pone interrogativi scomodi e controversi. La quasi assenza delle figure maschili nel mondo della scuola viene considerata come elemento che rinforza l'ipotesi della "morte del maschio", come modello di riferimento¹⁰⁹; c'è poi chi l'analizza dal punto di vista di un fattore di rischio per la crescita e la formazione dei bambini e delle bambine, altri ancora invocano le "quote azzurre", soprattutto a difesa di quelle pari opportunità che non valgono solo per un principio di equità in ambito lavorativo, ma che dovrebbero essere offerte ai bambini e alle bambine. Questo per favorire, a partire dall'educazione all'asilo nido, una pluralità di modelli, una maggior complessità di visioni del mondo, per superare la separatezza dei ruoli tradizionali maschili e femminili e sviluppare, attraverso nuove esperienze di relazioni, un'educazione volta alla crescita nella scoperta e nel riconoscimento della propria identità di genere.

Ma quali sono le aspettative e le rappresentazioni legate al ruolo degli educatori maschi? È giusto e "naturale" che la grande maggioranza del corpo insegnante sia composto da donne? Che cosa pensano i genitori del rapporto tra il maschile e la cura educativa? È possibile immaginare una maggiore interdipendenza e intercambiabilità tra i ruoli educativi maschili e femminili nell'educazione al genere?

Nel 2001, Barbara Mapelli, analizzando i dati Istat del 1997 sui ruoli maschili e femminili e le scelte familiari e lavorative, afferma: «i dati indicano con chiarezza l'esistenza di un problema e di un nodo centrale nelle relazioni tra donne e uomini, che influisce e influirà profondamente sulle nuove generazioni, determinandone le scelte e le carriere professionali, oltre che le attese rispetto alla famiglia. Si tratta in questo caso di entrare proprio nel cuore e nel centro delle relazioni tra i due generi quali si sono strutturate nella storia: il privato, il focolare, la "cura" per le donne - il "dentro" insomma - e il "fuori" per gli uomini, lavoro, pubblico, sociale e politico. Su queste divisioni si sono formati gli immaginari di sé di infinite generazioni e questi immaginari vivono, ben vitali, in ciascuna e ciascuna, anche se contrastati da nuovi desideri»¹¹⁰. L'analisi offre ancora possibilità interpretative di grande attualità, se si considera che l'ultimo rapporto *Education at a Glance 2012*¹¹¹ mette in evidenza i processi di femminilizzazione nei sistemi scolastici dei paesi OCSE, dove i due terzi degli insegnanti e del personale accademico sono donne. Nello specifico: il 97% alla *pre-primary school*, l'87% alla *primary school*, il 68% nella *lower secondary school* e il

¹⁰⁹ Cfr. M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011; L. Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003; L. Zoja, *Centauro. Mito e violenza maschile*, Roma, Laterza, 2010.

¹¹⁰ B. Mapelli, G. Bozzi Tarizzo, D. De Marchi, *Orientamento e identità di genere. Crescere uomini e donne*, Milano, La Nuova Italia, 2001, p. 56.

¹¹¹ OECD, *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, Paris, OECD, 2012. I dati si riferiscono a: *Chapter D: the learning environment and organisation of schools-Indicator D5: Who are the teachers?*- Tabella D5.3 Gender distribution of teachers (2010).

56% nella *upper secondary school*. Per quanto riguarda l'Italia, le percentuali sono rispettivamente del 98,4%, del 95,9%, del 77% e del 63%.

La presenza preponderante, e sempre crescente, di donne nel corpo docente, soprattutto nei gradi scolastici inferiori, è oggetto di dibattito anche a livello europeo, dove la mancanza di figure maschili pone l'attenzione su problematiche rilevanti sia dal punto di vista educativo, sia dal punto di vista politico-culturale.

In Francia, un articolo de *Le Figaro* introduce il tema al grido *Il faut sauver le garçon!*¹¹²: si parla di un insegnamento devirilizzato, in cui i bambini non hanno più figure maschili di riferimento. Lo psichiatra infantile Stéphane Clerget dichiara: «Il faut absolument adapter l'école et masculiniser le corps enseignant, surtout au primaire et au collège, où quasiment tout le personnel d'encadrement est féminin. Il y a davantage de mixité dans le corps enseignant au lycée, mais, à ce moment-là, malheureusement pour les garçons, la sélection est déjà faite. Personnellement, je plaide pour une véritable parité du personnel de l'Education nationale, et pas seulement les enseignants. Si nous ne faisons pas cette révolution, si nous ne réintroduisons pas les hommes à l'école, nous courons à la catastrophe»¹¹³.

Anche la politica inglese auspica una presenza più massiccia di insegnanti maschi, capaci di unire allo stesso tempo forza e sensibilità¹¹⁴.

Il settimanale tedesco *Der Spiegel* spiega come gli educatori maschi siano tra i professionisti più ricercati in Germania, a seguito di investimenti finalizzati a garantire una composizione più omogenea dei contesti educativi e per rispondere allo stesso tempo alle richieste dei genitori: «Men are in particularly high demand because many parents don't want their children looked after exclusively by women. According to a study carried out on behalf of the Ministry of Family Affairs, more than a third of mothers and fathers prefer day care facilities that have male staff. The higher the parents' educational and income levels, the more important they consider having male child care workers»¹¹⁵.

Se da un lato le ricerche, come quella in oggetto, si concentrano sull'analisi delle rappresentazioni e della cultura diffusa per comprenderne l'influenza sulle scelte che allontanano il mondo maschile dalle cosiddette professioni di cura, dall'altra emerge l'esigenza di indagare se la presenza preponderante di donne che rivestono ruoli come quello dell'educatrice e dell'insegnante possa avere degli effetti sull'esperienza scolastica dei bambini e delle bambine e sulla costruzione della loro identità. La sociologa Francesca Sartori, a questo proposito, sostiene che «il fatto che ruoli importanti come quello dell'educatrice dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia, della maestra e dell'insegnante di scuola secondaria siano interpretati prioritariamente al femminile porta a

¹¹² Si riferisce al titolo dell'articolo di S. Roquelle, *Stéphane Clerget : «Il faut sauver les garçons!»*, in *Le Figaro*, 20.08.2011.

¹¹³ *Ibidem*. Traduzione: «Bisogna assolutamente adeguare la scuola e maschilizzare il corpo insegnante, in modo particolare alla primaria e alla secondaria inferiore, dove quasi tutto il personale è femminile. Non vi è più diversità nel corpo insegnante al liceo, ma, a questo punto, purtroppo per i ragazzi, la scelta è già fatta. Personalmente, sono a favore di una vera parità tra il personale educativo, non solo tra gli insegnanti. Se non facciamo questa rivoluzione, se non reintroduciamo gli uomini nella scuola corriamo verso la catastrofe».

¹¹⁴ M.E. Pech, *Le débat sur le féminisation de l'enseignement est lancé*, in *Le Figaro*, 7.09.2011.

¹¹⁵ J. Friedmann, *Gender Gap Desperately Seeking Male Child Care Workers*, in *Spiegel Online International*, 09.07.2012. Dal sito: <http://www.spiegel.de/international/germany/germany-efforts-to-recruit-men-in-child-care-fall-short-a-854311.html>. Traduzione: «Gli educatori maschi sono richiesti anche perché molti genitori non vogliono che i loro figli siano educati soltanto da donne. Secondo uno studio condotto dal Ministero per le politiche familiari, più di un terzo dei genitori preferirebbe che negli asili e negli asili nido lavorassero anche uomini. La percentuale aumenta nei genitori con livelli di reddito e istruzione più alti».

riflettere su possibili effetti che tale fenomeno ha sull'interiorizzazione di modelli di riferimento, sulle modalità relazionali ma anche su quelle didattiche ed espressive fortemente caratterizzate in termini di genere. Come si diceva poc'anzi tutto ciò che succede nella scuola ha valenza educativa, quindi anche il genere degli insegnanti incide sulla costruzione dell'identità e sull'esperienza scolastica in misura probabilmente diversa per scolari e scolare...»¹¹⁶.

Il dibattito è ancora molto aperto e i motivi che stanno alla base di una bassissima desiderabilità nei confronti di queste professioni da parte degli uomini sono molteplici: persistono ragioni culturali e conseguenti rappresentazioni del maschile e del femminile a cui corrispondono determinati, molto spesso pre-determinati ruoli di genere; si ipotizzano ragioni di tipo economico, che fanno delle professioni educative degli sbocchi professionali poco attraenti dal punto di vista remunerativo, rispetto ad altre carriere scelte dagli uomini; ne consegue un'implicita svalutazione sociale che può influire sulle scelte lavorative.

2. Ancora una questione di vocazione e predisposizione innata?

A fronte di questa sempre più esigua presenza di uomini nel mondo dell'educazione, in modo particolare quello della fascia 0-6, l'analisi si propone di fornire alcune possibili spiegazioni alla distanza degli uomini dalle cosiddette professioni di cura, a partire dalle aspettative e dalle rappresentazioni che padri e madri, nonni e nonne hanno rispetto ai ruoli educativi, in modo particolare riguardo all'educatore maschio nei servizi di nido e di scuola dell'infanzia.

Le rappresentazioni analizzate, a seguito di focus group, riguardano sia contesti educativi in cui erano presenti figure maschili, sia contesti in cui, in assenza di esperienze dirette, i partecipanti erano invitati ad esprimersi. Nell'analisi sono stati integrati anche riferimenti alla parte di ricerca quantitativa, durante la quale sono stati somministrati questionari a educatori, insegnanti e genitori. Nello specifico, si è cercato di approfondire e di evidenziare tali rappresentazioni.

- in relazione alle differenze di comportamento dei bambini e delle bambine, nei confronti di educatori/educatrici e insegnanti, descritte da madri, padri, nonni e nonne;
- in relazione alle opinioni espresse sulla professionalità della figura educativa maschile e sulle differenze tra donne e uomini nel lavoro educativo nella fascia 0-3 e 3-6;
- in relazione alle reazioni di padri, madri, nonni e nonne nei confronti delle figure educative maschili.

Nell'analizzare le esperienze vissute in contesti educativi con la presenza di educatori o insegnanti maschi, i genitori e i nonni esprimono opinioni molto positive, non rilevando differenze nello stile di comportamento di uomini e donne e sottolineando un atteggiamento generalmente entusiastico da parte dei bambini e delle bambine.

Madri e padri, così come i nonni e le nonne, non rilevano, inizialmente, differenze di comportamento; fanno riferimento generalmente al fatto che l'insegnante o l'educatore maschio venga nominato e ricordato spesso dai propri figli o nipoti; tendono a mettere in evidenza la positività e la ricchezza dell'esperienza, accettando senza difficoltà e auspicando la presenza dell'educatore maschio nel servizio. I genitori la considerano come un'opportunità per i loro figli di avere modelli di riferimento diversi, complementari ai modelli femminili e maschili all'interno della famiglia. Ne apprezzano la possibilità di apportare nuove visioni, stimoli, idee diverse nel contesto educativo in relazione alle colleghe donne, così come nel programma e nelle attività, superando approcci che rischiano di essere univoci:

¹¹⁶ F. Sartori, *Differenze e disuguaglianze di genere*, Bologna, Il Mulino, 2009, pp. 49-50.

M., Madre 38: [...] se ci fosse anche un educatore maschio, sicuramente il bambino avrebbe una visuale più completa perché comunque si compensano l'uomo e la donna, da sempre si sono compensati, hanno delle caratteristiche comuni e non comuni, ma dare una visuale al bambino completa secondo me è la cosa migliore, poi...

(N.13, Genitori e nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, Fc)

S., Madre 35: Fantastico, cioè eccezionale! Mi è capitato all'asilo nido con un educatore maschio. Mia figlia lo adorava, io non so... Adesso indipendentemente dall'essere maschio o femmina secondo me ci sono persone più portate a fare questo lavoro, perché ci sono anche delle femmine che dovrebbero fare un altro mestiere! Però, nonostante che siano già passati quasi due anni mia figlia ancora, se capita, dice: «Andiamo al nido a trovarlo!». Quindi io non posso che dire «eccezionale!».

(N. 28, Genitori, 3-6, misto, Imola, BO)

D., Nonno 65: Sembrava già sempre negativo che fossero solo insegnanti femminili a seguire i primi anni. Forse sarebbe bello avere anche la figura maschile in mezzo agli educatori, o no?

(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, Granarolo Faentino, Ra)

A., Padre 46: Magari può rompere la continuità di un sistema femminile, non femminista, femminile...

(N.11, Genitori, 3-6, Ravenna)

Nei dati relativi al questionario somministrato a più di 2800 padri e madri sul territorio regionale¹¹⁷, gli intervistati, alla domanda relativa a quali sentimenti suscita l'idea che i propri figli abbiano un educatore o insegnante uomo, rispondono facendo emergere alcune polarità: il 29,6% esprime perplessità, il 26,3% sicurezza; il 16,7% complicità e il 12,7% diffidenza. Il 51,3% dichiara di avere fiducia. Accorpare le risposte relative ai sentimenti "paura", "diffidenza" e "perplessità", emerge il 47,7%, a fronte dell'84,3% di scelte legate a "complicità"; "sicurezza" e "fiducia" (Tab. 1).

¹¹⁷ I genitori che hanno risposto al questionario, in totale 2736, sono rispettivamente il 17,1% padri e l'82,9% madri. Gli intervistati tra i 30 e 39 anni costituiscono il 61,7%; quelli tra i 40 e 49 il 28,7%. Per quanto riguarda il titolo di studio, i titoli medio alti (diploma di scuola superiore e laurea) hanno una percentuale del 69,6%, a cui si aggiunge un 6,9% di titoli superiori alla laurea. Cfr. Tab. 185, 186 e 188.

Tab. 1**Sentimenti che provano i genitori all'idea che i figli abbiano un educatore/insegnante uomo¹¹⁸.**

Sentimenti	Sì	Tot.
Paura	5,4	100,0 (N 2632)
Diffidenza	12,7	100,0 (N 2632)
Perplexità	29,6	100,0 (N 2632)
Complicità	16,7	100,0 (N 2632)
Sicurezza	26,3	100,0 (N 2632)
Fiducia	51,3	100,0 (N 2632)

Note:

Gli intervistati potevano scegliere più risposte

Riprendendo l'analisi dei focus group, i genitori e i nonni descrivono le esperienze dei bambini e delle bambine accompagnandole da commenti come «Fantastico!», «Fenomenale» o «Eccellente!». La figura dell'educatore viene descritta con caratteristiche positive, come la simpatia, con un atteggiamento accogliente e sorridente, divertente, spesso affascinante o attraente, a cui si aggiunge uno spiccato entusiasmo.

S., Madre 34: [...] comunque anche all'asilo nido c'erano cinque ragazze e un maschio e mia figlia era innamorata di questo, aveva due anni...
(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, Comacchio, Fe)

M. F., Madre 34: Noi l'anno scorso avevamo questo ragazzo che faceva l'insegnante aggiunto, che adesso è a [nome di una località]. Dolcissimo... quindi tutti i bambini si divertivano un sacco... un po' era un maschio, quindi diverso... poi giovane, sempre molto sorridente, propositivo, quindi l'esperienza è stata molto buona, almeno, con lui...
(N. 11, Genitori, 3-6, Ravenna)

Emergono anche aspetti che si possono porre in relazione alla curiosità e alla novità della sua presenza nel contesto educativo, e tendenzialmente correlati a caratteristiche che vengono considerate femminili da parte dei genitori.

F., Madre 33: Per noi è diverso dal solito.
(N. 28, Genitori, 3-6, misto, Imola, BO)

S., Madre 35: No, secondo me per il bambino non è tanto che è diverso dal solito perché comunque ha iniziato lì al Nido, per cui ha visto quella situazione, non poteva sapere che di solito ci sono le femmine lì. Secondo me, è proprio una questione caratteriale dell'educatore e dell'entusiasmo che mette nelle cose che fa, per cui il bambino sente.
(N. 28, Genitori, 3-6, misto, Imola, BO)

¹¹⁸ Cfr. Tab. 214.

V., Madre 37: Ho lavorato con un educatore uomo e... nulla da togliere alle educatrici donne perché... a parte che professionalmente era molto competente, molto bravo, con una sensibilità proprio... bravissimo educatore, tanto di cappello, me lo ricordo ancora, io lo porto ancora nel cuore, secondo me brevissimo quindi largo agli uomini, son troppo pochi anzi, secondo me bisognerebbe promuoverli.
(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, Granarolo Faentino, Ra)

I genitori e i nonni, inizialmente, non rilevano differenze di comportamento fra maschi e femmine, in relazione al sesso dell'educatore. Non sembra costituire un problema, da parte dei bambini e delle bambine, e la relazione viene descritta in modo "asessuato", la differenza lascia spazio ad atteggiamenti "unisex" fino al momento in cui emerge il bisogno delle coccole.

F., Padre 35: Io ti parlo della mia che è al primo anno, nel discorso della coccola si è orientata di più verso la donna, la presenza femminile.
(N. 33, Genitori e nonni, 3-6, Campagnola Emilia, Re)

Il lavoro educativo viene infatti identificato prevalentemente con la dimensione affettiva e l'istinto materno, che emerge in modo particolare nelle educatrici come caratteristica innata e naturale. In questi scambi, il lavoro con i bambini sembra essere una prerogativa femminile: si conferma allora la tendenza che più sono piccoli i bambini e maggiore è la connotazione femminile attribuita alle professioni di cura.

L., Madre 44: [...] L'essere chioccia, io la definisco chioccia, è difficile che un uomo lo sia! Poi magari dipende da ognuno di noi. È la donna che tende, per cultura, per esperienza, per il modo di essere, di avvolgere. Il maschio lo fa in modo diverso, magari fa la stessa cosa, ma in modo diverso.
(N. 28, Genitori, 3-6, misto, Imola, BO)

M., Madre 35: Sicuramente perché il ruolo educativo viene visto principalmente in relazione, secondo me, alla maternità e quindi alla donna, sbagliato o giusto che sia, però io credo che il pensiero sia questo.
(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, Granarolo Faentino, Ra)

Se da un lato emergono differenze di comportamento nei bambini e nelle bambine nello scegliere la figura femminile, rappresentata come più amorevole e paziente, e quindi più adatta a soddisfare il proprio bisogno di coccole e di tenerezza, dall'altro alcune madri descrivono i comportamenti delle loro figlie nei confronti dell'educatore maschio con caratteristiche da "smorfiolette", riferendosi ancora una volta a fattori innati.

G., Madre 41: [...] Ma proprio anche nell'approccio col sesso maschile o femminile, io vedo che la bambina, ma già anche l'anno scorso, per me proprio ha un altro tipo di atteggiamento...

M., Madre 43: Fa più la smorfioletta... [...]

M., Madre, 43: Perché è innato.

G., Madre 41: Ah, perché infatti è vero, io ero stupita perché ha 4 anni...invece è proprio vero. Ma anche con mio babbo e con mia mamma, lei si comporta in un modo diverso, cioè col sesso maschile, già a 4 anni, lei ha un altro tipo di atteggiamento rispetto al sesso femminile, ma proprio di conquista, cioè nel senso buono, però comunque che sa che se fa quella faccia lì, ottiene quello che vuole, è vero!

(N. 11, Genitori, 3-6, Ravenna)

I bambini e le bambine, anche molto piccoli, hanno già interiorizzato il loro ruolo di maschi e femmine, le regole che li caratterizzano, nonché i modelli degli adulti dello stesso sesso a cui fare riferimento, da imitare e in cui identificarsi e pare che sappiano cosa ci si aspetta da loro¹¹⁹. Nonostante gli studi e le lunghe battaglie per contrastare la forza dei condizionamenti culturali che definiscono i ruoli di genere, i pregiudizi e gli stereotipi si perpetuano nei discorsi, nel sistema massmediatico, nei libri scolastici e permeano la vita quotidiana. Da questo scambio di opinioni tra madri, si ripropone un'immagine del soggetto di sesso femminile consapevole di piacere all'uomo, di cui cerca il consenso, e che intende *conquistare* come se fosse un principe azzurro.

Questo elemento di erotizzazione, ma anche di opposizione tra inferiorità/debolezza e superiorità/forza, si può collegare ad un modello identitario maschile fondato sulla virilità, come maschera di grande potere simbolico, che si conferma nella rigida divisione dei ruoli familiari e che, se riconosciuta nella figura dell'educatore/insegnante, può essere ritenuta causa della paura e della diffidenza espressa dai genitori. Laddove invece questa virilità viene messa in discussione e l'uomo assume compiti e qualità femminili, sembra emergere, in modo più o meno esplicito, il timore dell'omosessualità.

A questo proposito, Elena Gianini Belotti, nell'introduzione allo studio della Lipperini, si chiede: «L'identità maschile è un congegno così fragile da paventare che vada in pezzi al minimo cambiamento? Il quale viene vissuto come un attentato alla virilità, che sottintende il temutissimo rischio dell'omosessualità? Basta osservare con quanto spavento ancora si interviene quando un maschietto sceglie un gioco o un giocattolo considerato "da bambine" o con quanta irritazione gli si impone di non fare la femminuccia quando piange. Per la verità nelle coppie giovani più evolute le cose hanno cominciato a cambiare e fin dalla nascita anche il padre accudisce il neonato, lo pulisce, lo cambia, lo nutre, lo culla, lo addormenta. È un regalo che fa a se stesso, in primo luogo, perché l'esperienza del contatto fisico con un corpo fragile e indifeso che dipende in tutto e per tutto dalle nostre cure restituisce emozioni da sempre bandite dalla vita maschile, ammorbidisce gesti, modifica il carattere, cancella gli impacci e la paura, addolcisce l'erotismo»¹²⁰.

I genitori e i nonni esprimono comunque una certa consapevolezza nel momento in cui si confrontano sulla diffidenza che nutrono nei confronti dell'educatore maschio. Questa infatti non è una caratteristica che viene riconosciuta nei comportamenti dei bambini e delle bambine, ma è propriamente una reazione degli adulti, come si può evincere da questo confronto:

T., Madre 37: Forse ce l'abbiamo nella mente noi il fatto di avere sempre..

¹¹⁹ Cfr. E. Gianini Belotti, *Passaggio di testimone*, in L. Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 2007; E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1973.

¹²⁰ E. Gianini Belotti, *Passaggio di testimone*, in L. Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, op. cit., pp. 14-15. Cfr. S. Ciccone, *Essere maschi. Tra potere e libertà*, Torino, Rosenberg & Sellier, Torino, 2009; L. Melandi, *Amore e violenza. Il fattore molesto della civiltà*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011; I. Caputo, *Il silenzio degli uomini*, Milano, Feltrinelli, 2012.

E., Padre 32: Eh, magari sì...

T., Madre 37: ...la figura femminile...

E., Padre 32: ...però, insomma...

T., Madre 37: Io, quello che mi è capitato è di notare una certa diffidenza quando c'era un uomo anziché... cioè, da parte degli adulti...

S., Madre 36: Anch'io

T., Madre 37: ... con un'insegnante di materna... mi è capitato di sentire dei commenti, "Ohi, però è un uomo, non so... "

S., Madre 36: Ce la farà? [ride]

T., Madre 37: ...sì, commenti di genitori, nel sapere che c'era questo educatore uomo, forse perché siamo stati cresciuti con l'idea della mamma comunque...

(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, Granarolo Faentino, Ra)

V. Madre 39: [...] per loro penso che sia proprio normale e che siano state più le mamme, però per loro è come se fosse la sua maestra. Nel senso che le femmine, le maestre, le maestre femmine sentir parlare di questo qui dicono «Ma guarda come le attira»

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, Comacchio, Fe)

A., Padre 37: Io penso ad A. [educatore maschio]. Le bambine vanno molto volentieri. E' sempre molto contenta"

G., Madre 36: siamo più noi genitori...

(N. 8, Genitori, 0-3, Rastignano, BO)

Il questionario somministrato ai genitori andava a sollecitare una riflessione anche in merito alla possibilità di aumentare la presenza di uomini nei servizi per l'infanzia. Il 71,2% concorda sulla proposta, rimasta irrealizzata, ma allo stesso tempo molto dibattuta, che la Commissione Europea nel documento *Men as Workers in Childcare Services*¹²¹, nel 1996, ipotizza sull'aumento della presenza degli educatori maschi nei servizi per l'infanzia¹²².

Nel lavoro educativo, sia nella fascia 0-3, sia in quella 3-6, un'importante percentuale riconosce le stesse competenze agli educatori/insegnanti maschi e femmine. Facendo riferimento alle tabelle successive, n. 2 e n. 3, i genitori dichiarano che le dimensioni relative all'accoglienza, alla relazione, all'attività di apprendimento, al gioco di movimento e alla sfera affettiva sono presenti in entrambe le figure educative. La percentuale più alta riguarda le attività di apprendimento, pari al 78%. Emergono però alcuni dati che vale la pena evidenziare: nella fascia 0-3, le competenze legate all'accoglienza se da un lato sono riconosciute ad entrambi per un 53,5%, dall'altro viene ritenuta una competenza femminile per il 45,5%; relativamente alla sfera affettiva, il 46,1% risponde "entrambi", mentre il 53,4% la considera una dimensione peculiare delle educatrici.

Il 20,6% dei genitori attribuisce all'educatore maschio una particolare e specifica competenza per quanto riguarda il gioco di movimento: questa è la percentuale più alta che si evidenzia tra le competenze maschili. In generale, ad esclusione di quest'ultima, chi non attribuisce a entrambi eguali competenze, si esprime più spesso a favore delle educatrici.

¹²¹ J.J. Jensen (a cura di), *Men as Workers in Childcare Services*, London, European Commission Network on Childcare, 1996.

¹²² Cfr. Tab. 213.

Analizzando la fascia d'età 3-6, emergono dati tendenzialmente simili: aumentano le percentuali di padri e madri che considerano gli insegnanti maschi e femmine egualmente competenti nelle diverse dimensioni educative (con frequenze che vanno dal 56,7% per la sfera affettiva all'83,2% relativa all'attività di apprendimento); si confermano, con percentuali più basse, le tendenze emerse nei servizi di nido. Alle educatrici vengono riconosciute maggiori competenze nelle dimensioni dell'accoglienza, della relazione e delle attività di apprendimento, rispettivamente 31,7%, 22,9% e 12,3%; si arriva al 41,4% per quanto riguarda la sfera affettiva; all'insegnante maschio il 21,3% dei genitori attribuisce una maggior competenza nel gioco di movimento.

Tab. 2

Competenze attribuite dai genitori alle educatrici/educatori dei servizi di nido¹²³ (%)

Dimensioni	Educatrici	Educatori	Entrambi	Tot.
Accoglienza	45,5	1,0	53,5	100,0 (N 2629)
Relazione	34,1	2,6	63,3	100,0 (N 2612)
Attività di apprendimento	17,8	4,2	78,0	100,0 (N 186)
Gioco di movimento	10,7	20,6	68,7	100,0 (N 2621)
Sfera affettiva	52,4	1,5	46,1	100,0 (N 2622)

Tab. 3

Competenze attribuite dai genitori agli insegnanti maschi o femmine nella scuola dell'infanzia¹²⁴ (%)

Dimensioni	Insegnanti femmine	Insegnanti maschi	Entrambi	Tot.
Accoglienza	31,7	1,8	66,5	100,0 (N 2559)
Relazione	22,9	2,9	74,2	100,0 (N 2553)
Attività di apprendimento	12,3	4,5	83,2	100,0 (N 2556)
Gioco di movimento	7,0	21,3	71,7	100,0 (N 2566)
Sfera affettiva	41,4	1,9	56,7	100,0 (N 2560)

In contesti educativi dove le presenze maschili sono pochissime, tali da poter quasi parlare di assenza nell'educazione, l'immaginario sociale che emerge sembra accettare la figura maschile, riconoscendole le stesse caratteristiche della vocazione e dell'istinto naturale che vengono attribuite al lavoro di cura femminile.

¹²³ Cfr. Tab. 211.

¹²⁴ Cfr. Tab. 212.

Le opinioni dei genitori, espresse sulla professionalità della figura educativa maschile e sulle differenze tra donne uomini nel lavoro educativo nella fascia 0-3 e 3-6, se da un lato indicano prospettive aperte al superamento di tale processo di femminilizzazione, riconoscendo precise competenze professionali, dall'altro fanno emergere posizioni che rischiano di rinforzare stereotipi rallentando le possibilità di cambiamento. Il successo professionale dell'educatore maschio sembra dipendere dalla sua vocazione, da una motivazione molto forte ("è il mestiere della vita", "lo fanno perché davvero ci credono"...) e dalla sua predisposizione legata ad aspetti come "la grande sensibilità femminile". In alcuni focus group emerge anche una grande attenzione al comportamento dell'educatore:

T., Padre 42: A. [nome del figlio] ha avuto lo scorso anno l'educatore molto bravo e non ho notato differenza, approcci diversi rispetto alle tate che ha quest'anno. Vedevo un ragazzo che aveva proprio una vocazione per quella professione. All'inizio ero un po' stupito, perché è un fatto culturalmente strano, perché vedere un "tato" ci sembra un po' strano, come quando vedi un soldato donna e ci giriamo a guardarla, pur pensando che possa altrettanto brava come un soldato uomo, se non di più! È uno stereotipo che ci portiamo dentro.

(N. 20, Genitori e nonni, 3-6, Parma)

L., Padre 33: [...] però è un rapporto diverso con l'insegnante alle medie rispetto all'educatore al nido... Noi abbiamo avuto un'esperienza molto positiva, con l'educatore maschio molto molto bravo, che poi è andato via ed è mancato moltissimo, con grande sensibilità. E anche lì, per il nostro paradigma mentale, sono maschi, ma con una sensibilità molto femminile. Ovvero per noi, per poter fare quel mestiere, devono avere una sensibilità molto femminile, come se quel mestiere fosse più adatto alle donne.

(N. 20, Genitori e nonni, 3-6, Parma)

T., Padre 42: Per me quei pochi uomini che fanno questa professione lo fanno forse perché è il mestiere della loro vita. Sono talmente pochi che quei pochi che lo fanno forse ci credono fino in fondo, e forse è perché è davvero il mestiere della loro vita e sono particolarmente bravi. Questo succede anche per le tate, non è che le tate lo fanno perché sono disoccupate, non voglio cadere in quel tipo di errore, forse quei pochi che lo fanno, lo fanno perché davvero ci credono.

(N. 20, Genitori e nonni, 3-6, Parma)

I., Madre 33: Io volevo raccontare l'esperienza che sta capitando sull'influenza maschile e femminile, ed effettivamente siamo molto abituati noi genitori ad avere come educatori, insegnanti, delle donne e abbiamo un rapporto effettivamente particolare, come le mamme, di supporto, in cui abbiamo molta fiducia, e alla scuola materna ci è capitato di avere il bidello maschio e noi mamme siamo tutte pietrificate, perché una figura maschile in un ambito prettamente femminile dove normalmente... e la maestra ha fatto notare che molte volte avere una figura maschile può essere anche di riferimento al proprio bambino, che non si vede solo tante donne, ma come a casa col padre può vedere anche una figura maschile di

riferimento. Se subito ero pronta a far battaglia adesso ci penso un po' di più e dico «vediamo un po' come vanno le cose con questa nuova figura che forse più per me era fastidiosa».

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, Comacchio, Fe)

Per approfondire l'analisi sulle rappresentazioni relative alla professionalità degli educatori, delle educatrici e degli insegnanti, si può fare riferimento ai dati che emergono dalla somministrazione del questionari, nella domanda in cui si chiedeva ai genitori di esprimere il proprio grado di accordo su diverse affermazioni, riguardanti la presenza di figure educative maschili o femminili nei servizi per l'infanzia (si veda la tabella successiva, n. 4). La finalità sottesa era quella di indagare le possibili ragioni della femminilizzazione delle professioni educative nella prima infanzia.

Il motivo principale è attribuito al fatto che le donne sono più adatte al lavoro di cura con i bambini da zero a sei anni (si veda la Figura 1). Unendo le risposte con un grado di accordo "molto" e "abbastanza", la percentuale più alta degli intervistati, pari al 72%, concorda con tale affermazione, a fronte di un 28%, percentuale più bassa, che esprime "per niente o poco d'accordo". Rispetto alla totalità delle madri intervistate, il 70,5% dichiara il proprio accordo su questa posizione; maggiore è la percentuale dei padri, pari al 79,2%¹²⁵. Sono quindi gli stessi uomini che esprimono un senso di inadeguatezza nei confronti di un modello che fa del lavoro di cura un lavoro "da donne".

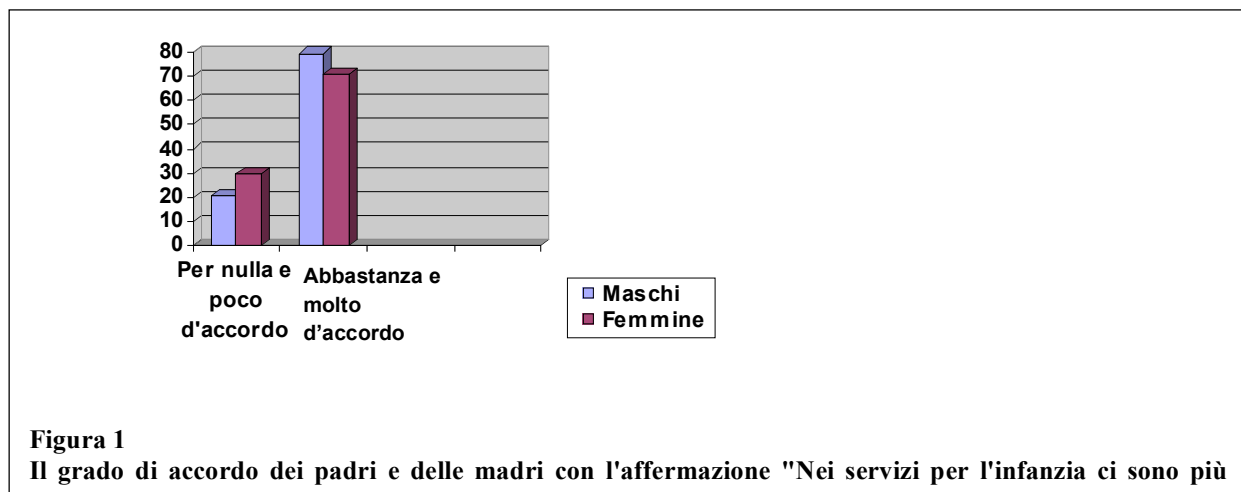


Figura 1

Il grado di accordo dei padri e delle madri con l'affermazione "Nei servizi per l'infanzia ci sono più

L'aspetto della bassa retribuzione è significativo solo per il 27,5% dei genitori. Emerge invece in modo abbastanza rilevante, per un 55,8%, chi pensa che la scelta delle donne sia dovuta ad una maggiore possibilità di conciliare famiglia e lavoro. In modo particolare, è il 58% delle donne che esprime il proprio accordo, rispetto ad un 43,5% di uomini¹²⁶.

Un altro fattore importante è il basso valore sociale attribuito al lavoro di cura, ritenuto un motivo rilevante nelle scelte degli uomini dal 42,2% dei genitori. I genitori sono invece equamente divisi sul grado di accordo con l'affermazione che considera, tra le cause dell'assenza degli uomini nelle servizi per l'infanzia, il fatto che non siano stati educati ad occuparsi dei bambini e delle bambine. La variabile relativa all'indice culturale familiare influenza il grado di accordo a tale affermazione:

¹²⁵ Cfr. Tab. 231

¹²⁶ Cfr. Tab. 233.

il 67,2% degli intervistati con indice culturale basso si dichiara per nulla o poco d'accordo; si dichiara invece abbastanza o molto d'accordo, quasi ad esprimere una maggiore consapevolezza rispetto ai modelli e ai ruoli di genere, il 58% dei genitori con indice culturale alto¹²⁷. I pochi modelli ricevuti da chi li ha preceduti rendono più difficile il processo di cambiamento delle identità di genere, delle costruzioni di nuovi ruoli sociali, familiari e lavorativi. Questo, unitamente alla riflessione sulla femminilizzazione del ruolo e del lavoro educativo, solleva anche una questione cruciale sulla trasmissibilità di tale modello, attraverso un lavoro che finisce per "riprodurre se stesso", un lavoro da donne, per istinto e vocazione, da cui i maschi scappano. In modo provocatorio, si possono riprendere le parole della Lipperini, quando afferma: «La cattedra è donna. Benissimo, perché? Perché le donne continuano, ancora oggi, a pensarsi come coloro che si prendono cura degli altri, e non come professioniste? Perché quella di occuparsi di bambini è, ancora una volta, una "vocazione"?»¹²⁸. E ancora: «Se, infine, si porta avanti la coazione a ripetere di meccanismi su cui soltanto raramente ci si interroga, si accetta e, purtroppo, si perpetua, quella che è stata da sempre la prigione delle donne: che sono state, per prime, vestali della situazione data, custodi della cultura dominante, carceriere delle proprie simili»¹²⁹. Il 62% dei genitori pensa, però, che la presenza di uomini nei servizi per l'infanzia aumenterà per il cambiamento culturale che avvicina gli uomini all'infanzia. Anche se non risultavano portati per il lavoro con bambini e bambine da zero a sei anni, emerge, anche se solo abbozzata, la possibilità di superare il determinismo di alcune caratteristiche, considerate innate. Il 69,8% esprime infatti il proprio disaccordo rispetto all'affermazione "La presenza di uomini nei servizi per l'infanzia rimarrà ridotta: non sono portati per il lavoro con bambini/e da zero a sei anni".

¹²⁷ Cfr Tab. 235.

¹²⁸ L. Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, op. cit., 2007, p. 149.

¹²⁹ *Ivi*, p. 151.

Tab. 4

Grado di accordo dei genitori con le affermazioni relative alla presenza di donne e uomini con ruolo educativo nei servizi per l'infanzia¹³⁰ (%)

Affermazioni	Abbastanza e molto d'accordo	Per niente e poco d'accordo	Tot.
1. Nei servizi per l'infanzia ci sono più donne, perché sono più adatte al lavoro di cura con i bambini da zero a sei anni	72,0	28,0	100,0 (N 2710)
2. La presenza di uomini nei servizi per l'infanzia aumenterà per il cambiamento culturale che avvicina gli uomini all'infanzia	62,0	38,0	100,0 (N 2649)
3. Nei servizi per l'infanzia ci sono più donne, perché gli orari sono più adatti alla conciliazione famiglia e lavoro	55,8	44,2	100,0 (N 2692)
4. Nei servizi per l'infanzia ci sono meno uomini perché non sono stati educati a occuparsi dei/delle bambini/e	50,0	50,0	100,0 (N 2694)
5. Nei servizi per l'infanzia ci sono meno uomini a causa del basso valore sociale attribuito al lavoro di cura	42,2	57,8	100,0 (N 2670)
6. La presenza di uomini nei servizi per l'infanzia rimarrà ridotta: non sono portati per il lavoro con bambini/e da zero a sei anni	30,2	69,8	100,0 (N 2671)
7. La presenza di educatori e insegnanti uomini genera diffidenza nei genitori	29,6	70,4	100,0 (N 2684)
8. Nei servizi per l'infanzia ci sono pochi uomini perché le retribuzioni sono basse	27,5	72,5	100,0 (N 2667)
9. L'inserimento di uomini in luoghi di lavoro in cui le donne hanno un ruolo dominante può generare reazioni negative nelle colleghe	16,8	83,2	100,0 (N 2671)

3. Da mammi a professionisti: le possibilità di un cambiamento

Nonostante le evidenti aperture e le opinioni positive espresse, emerge un livello più profondo che riguarda i timori e le paure che madri e padri nutrono nei confronti dell'educatore maschio. Spesso lo stupore che suscita la novità della figura maschile nel contesto scolastico si trasforma in diffidenza che difficilmente è attribuita ad una causa e raramente viene riconosciuta con consapevolezza:

M., Madre 35: A dire la verità mi farebbe un po' strano, son sincera perché è una cosa che non... però per esempio so che, io lavoro in un nido, e è venuto l'altra settimana un ragazzo a fare una sostituzione di una mia collega e mi faceva un po'

¹³⁰ Cfr. Tab. 210.

strano, son sincera, però non era in sezione con me quindi non posso dire... sì, l'impressione subito è un po'... però non avrei particolari pregiudizi, cioè...
(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, Granarolo Faentino, Ra)

L., Padre 33 anni: Beh però, se devo pensare per la mia figlia femmina forse è più fastidioso, ma più per gelosia di un padre verso un altro uomo nella vita di mia figlia... io parlo in maniera molto sincera, senza pensare a violenze, ma proprio di gelosia, che dipende dal rapporto con il padre. Una figura maschile mi disturba su una figura femminile.
(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, Comacchio, Fe)

La diffidenza rischia di trasformarsi in paura molto esplicita, con affermazioni da cui si deducono pregiudizi legati alla pedofilia, con riferimento, per esempio, al momento delle *routine* del bagno o ad altri luoghi come gli spogliatoi sportivi.

P., Madre 31: Stavo pensando ad una bambina di 5 anni con un educatore maschio, penso anche a quando porto il mio bimbo in piscina, essendo maschio lo potrei portare sia io che mio marito. Potrei entrare nello spogliatoio delle donne sia io sia il padre, ma se fosse una bimba di 5 anni no! Cioè non mi piacerebbe a quella età, non so, è una cosa che mi è venuta in mente ora, una bimba di 5 anni con un altro maschio adulto, non lo so... È vero che se fai l'educatore... però...non lo so.
(N. 20, Genitori e nonni, 3-6, Parma)

R., Madre 32: In quel caso lì, magari non guardava cosa facevano i bambini, quindi secondo me era proprio uno scalpore... io però sentivo delle mamme che dicevano «Ah, però quando deve andare in bagno, ci sono i bambini...» quindi avevano 'sti pensieri!
(N. 22, Genitori e nonni, 0-3, Serramazzoni, MO)

S., Madre 35: [...] semplicemente per il fatto che era maschio, e anche molti padri non volevano per il fatto che, anche con le bambine, essendo così piccole, doveva andare in bagno per pulirle, solo che dopo ci pensi e comunque anche le cose che vedi al telegiornale le hanno fatte anche le femmine, quindi non c'entra niente maschio o femmina. E infatti adesso sembra tutto a posto.

M., Padre 33: poi bisogna trovarcisi in quella situazione.

M., Madre 39: [...] è stato un impatto forte, e poi è un dato che la maggior parte dei pedofili siano uomini...

S., Madre 35: allora molti padri avevano raccolto delle firme...

V., Madre 39: padri di bambine [...]

(N. 5, Genitori, 0-3 e 3-6, Comacchio, Fe)

M.F., Madre 34: Comunque tornando al discorso di diffidenza, un po' c'è, nel senso che anch'io l'anno scorso quando ho visto P. [nome dell'insegnante maschio] ho detto «Chissà perché ha deciso di fare l'insegnante?!» [ride] «Che non ci sia una questione...?» Cioè, pensi sempre, sempre tornando al discorso della paura, dei

media che ti trasmettono tutta la paura oggiogiorno... la pedofilia, capito? Non so, siccome non ne vedi tanti, ogni tanto ti fai delle domande. Poi quando cominci a conoscere, dopo ti tranquillizzi e ti dici «Eh, in realtà non è interessato ai nostri bambini, ma...»

(N. 11, Genitori, 3-6, Ravenna)

I genitori e i nonni esprimono in prevalenza un consenso rispetto alla presenza delle figure maschili negli asili nido così come nella scuola dell'infanzia. Alcuni dichiarano che non fa differenza l'essere maschi o femmine, l'importante è la *bravura*. Il ruolo dell'educatrice e dell'insegnante viene riconosciuto nella sua capacità di essere "madre", molto più deboli e rare le opinioni che individuano competenze maturate in percorsi formativi alla base di questa professione.

M., Madre 35: [...] magari hanno rifiutato... magari nei primi anni di avere un insegnante maschio... forse come cultura che sempre la donna si è occupata dei figli e allora si vede che è più portata a quello, che ha più esperienza, che l'ha sempre fatto. Allora l'uomo, il padre era meno coinvolto in questa cosa qui, a cambiare il pannolino, a stare attento a questa cosa qua... magari è una cosa mentale, culturale che non è magari giusta, perché non è giusta, no?...

(N. 22, Genitori e nonni, 0-3, Serramazzoni, Mo)

Per quanto riguarda gli educatori maschi, tale bravura è allora definita dalla capacità di essere il più possibile simili alle femmine, quello che per i padri diventa l'essere *mammi*.

Più difficilmente gli uomini vengono visti in grado di svolgere lavori di cura, perché non hanno vissuto la maternità. Nell'approfondire il concetto di *bravura* in questo tipo di professionalità emerge l'importanza del comportamento corretto, rispettoso, rassicurante rispetto anche alla diffidenza e alle paure legate alla pedofilia.

Le rappresentazioni dei genitori e dei nonni sembrano individuare come fattori innovativi il fatto che si esprima un consenso rispetto all'aumento delle figure maschili nei servizi educativi per l'infanzia e che dal punto di vista culturale gli uomini siano maggiormente in grado, rispetto ad un tempo, di collaborare nei lavori di casa e nell'accudimento dei figli, di rivestire ruoli interscambiabili nella gestione della famiglia e del lavoro.

G., Padre, 36: Però secondo me... secondo me andrà calando questa diffidenza, andrà calando perché i tempi cambiano, i genitori, i maschi, i babbi, cambiano i pannolini da quando il bambino è... quindi un po' alla volta, io credo che... cioè, secondo me è già adesso. Se l'avessi chiesto ai miei genitori era completamente... erano molto più diffidenti, immagino [...]

(N. 11, Genitori, 3-6, Ravenna)

J., Madre 26: Secondo me tempo fa gli uomini non avevano praticamente legami col bambino piccolo perché come dicevamo se ne prendevano cura da dopo il cambio in poi, cioè dalla materna... ma adesso che i padri iniziano a fare i lavori che fan le madri, quindi lo cambiano, gli danno il lattino e tutto... sono un po' più vicini, quindi non dico che è la stessa cosa, però un educatore uomo... per me non sarebbe spiazzato a vedere un bambino di 10 mesi che non cammina...

(N. 11, Genitori, 3-6, Ravenna)

Se sembra prevalere l'opinione, seppure con qualche eccezione, che nei servizi per l'infanzia ci sono più donne perché sono più adatte al lavoro di cura, allo stesso tempo questa situazione viene imputata anche al basso valore sociale ad esso attribuito:

F., Madre 35: Perché siamo in una società maschilista nei livelli bassi vedi solo femmine, man mano che sali vedi più maschi.

[...] Siamo ancora all'età della pietra da questo punto di vista.

(N. 17, Genitori, 0-3, Bologna)

I., Padre 33: Sì perché vengono considerate professioni minori in ogni caso, coi bambini...

(N. 17, Genitori, 0-3, Bologna)

La complessa questione non si esaurisce nella difesa di ipotetiche "quote blu", in un problema numerico che vede un elemento positivo a priori il fatto più uomini possano svolgere tali professioni.

I., Padre 33: Non partirei dalla posizione che più uomini ci sono meglio è, io preferisco che ci siano bravi educatori a prescindere e penso che lo pensiamo tutti.

[...] Il mio parere è questo, che io voglio che mi operi il migliore dei chirurghi sia donna o uomo, puffo o marziana è lo stesso e lo stesso voglio con P. [nome del figlio] che gli educatori siano i migliori, [...] non so se riesco a spiegarmi, non è che vedo a priori che più uomini sia meglio.

(N. 17, Genitori, 0-3, Bologna)

Quest'ultima riflessione apre importanti interrogativi sul rischio di considerare gli educatori maschi particolarmente bravi solo per il fatto di appartenere ad una minoranza, davvero molto esigua, a cui si riconosce una motivazione particolare; sul rischio ancora più grave di considerarli *bravi mammi emancipati* o potenziali pedofili.

Da un lato, occorre creare un punto di rottura con il considerare la scuola e i servizi educativi, in modo particolare quelli per la prima infanzia, come luoghi preminentemente femminili proprio perché garanti, anche fuori dalle mura domestiche, di una continuità con la dimensione del materno e della cura e smantellare quella "retorica del materno" che finisce per assimilare il lavoro educativo al lavoro gratuito che le donne svolgono in casa. Questo processo sembra essere, come sostiene Annalisa Marinelli, nel volume *Silenzi. Non detti, reticenze e assenze di (tra) donne e uomini*, «la conseguenza di un esilio forzato che la dimensione della cura ha subito nella nostra cultura, l'esilio dallo spazio politico e la reclusione nella sfera del privato dell'emotività. Sfera di dominio femminile in un'organizzazione sociale che voleva le donne custodi della dimensione privata e gli uomini attori di quella pubblica»¹³¹.

Dall'altro, è necessario, per interrompere questo processo di femminilizzazione, superare la convinzione che un insegnante maschio debba rappresentare necessariamente la figura paterna o un

¹³¹ A. Marinelli, *Condividere la cura: innovazioni di coppia e inerzia sociale*, in S. Ciccone, B. Mapelli (a cura di), *Silenzi. Non detti, reticenze e assenze di (tra) donne e uomini*, Roma, Ediesse, 2012, p. 95.

modello di *mammo*, con la stessa vocazione che riproduce le stesse dicotomie e le stesse segregazioni, che negano la possibilità di sviluppare la propria professionalità in ambito educativo e il rispetto al diritto di essere differenti nella relazione.

Non sarà solo attraverso le quote azzurre che si incoraggerà la presenza degli uomini nella scuola, bensì attraverso cambiamenti che possano aprire reali possibilità di intercambiabilità, superando le rigidità delle interpretazioni dei ruoli di genere, a scuola così come nella famiglia.

Come sostiene Laura Gobbi, «chi opera nelle agenzie scolastiche ed extrascolastiche è chiamato a progettare nuovi percorsi formativi che, attraverso nuove modalità interpretative e attraverso la decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi più presenti, traccino le coordinate più idonee perché ogni soggetto sia messo in grado di ripensare, di riprogettare la propria identità, in quanto individuo, ma anche in quanto cittadino e cittadina del mondo»¹³².

Ancora un volta, ci troviamo immersi in un immaginario dove confliggono ruoli e identità subalterne, dove diverse generazioni di donne e di uomini stanno cercando di immaginare dei cambiamenti, possibili solo se si sarà in grado di superare univocità e dicotomie, in una pluralità di possibilità di costruire cittadinanze di genere.

L'auspicare o l'intravedere un possibile cambiamento nei contesti educativi in cui predomina la presenza delle donne, a partire da un cambiamento culturale che avvicina gli uomini all'infanzia, significa superare la concezione innatista delle qualità che caratterizzano e contrappongono i ruoli maschili e femminili e la tentazione di omologare il modello maschile a quello femminile, per garantirne, in modo illusorio, la parità.

«Ma ora che tante donne», sostiene la Caputo, «si sono sottratte, sia pure ancora tra mille ambivalenze e zone d'ombra, al destino d'essere custodi “della casa, dell'infanzia, della sessualità”, da quando tanti uomini rifiutano l'antico “vantaggio” dell'esclusione dalla relazione con i figli, le madri potenti e onnipotenti sono una minaccia reale, a cui non si possono opporre i privilegi di un genere che è stato il più forte, di una legge che li riconosceva come i soli soggetti del diritto, di una società costruita a loro immagine e somiglianza. Oggi l'irrelevanza paterna è nuda, priva di trincee e orfana di rappresentazioni culturali che la trasformino in indiscutibile rilevanza simbolica. E tuttavia proprio questo disvelamento può rivelarsi fecondo di mutazioni e divenire premessa di una liberazione del maschile: dall'oppressività delle maschere e dal peso delle corazze, delle divise, delle pose guerriere. Ma anche dall'imperativo categorico di nascondere l'emotività, soffocare i sentimenti e ingoiare le lacrime.»¹³³.

Davanti a modelli di famiglia in trasformazione, a genitorialità che non sono più rappresentate unicamente dal ruolo di padre e madri eterosessuali, a coppie i cui progetti riproduttivi diventano sempre più complessi e lontani¹³⁴, emergono l'urgenza e la necessità di un cambiamento che vede nel riconoscimento e nell'indispensabilità dell'altro la possibilità di sviluppare modelli più liberi da stereotipi, più capaci di favorire possibilità di scelta e di costruire identità di genere che non abbiano bisogno, per vivere il proprio diritto di cittadinanza, dell'interiorizzazione dell'immagine di sé dettata da altri.

¹³² L. Gobbi, *Genere e immaginario giovanile: le ragioni di una ricerca*, in N. De Luigi, L. Gobbi (a cura di), *Giovani e genere. L'immaginario degli studenti sammarinesi*, Roma, Carocci, 2010, pp. 35-36.

¹³³ I. Caputo, *Il silenzio degli uomini*, Milano, Feltrinelli, 2012, pp. 52-53.

¹³⁴ Cfr. R. Volpi, *La fine della famiglia. La rivoluzione di cui non ci siamo accorti*, Milano, Mondadori, 2012.

La professione dell'educare: rappresentazioni reciproche di educatori maschi e femmine.

Rosy Nardone

1. Quale genere di insegnante/educatore?

Affrontare la tematica delle rappresentazioni delle professionalità educative nei servizi/scuole 0-6 anni significa aprire il dibattito sulla complessa situazione della *femminilizzazione* dell'insegnamento e, in generale, di tutti i lavori così detti *di cura*.

Sono "Maestre i Maestri d'Italia"¹³⁵ se si considerano i dati del MIUR dell'anno scolastico 2008/2009, con una presenza femminile molto elevata nell'ambito dell'educazione della scuola dell'infanzia - il 99,4% - presente anche nelle fasce successive ma progressivamente in diminuzione fino a un 33% nelle scuole secondarie di II grado.¹³⁶

Già questi dati richiamano al ben più ampio e problematico dibattito rispetto al lavoro delle donne e alle politiche lavorative attuali: la presenza femminile si riduce laddove aumenta la responsabilità e il prestigio del ruolo professionale. E non accade, certo, per incompetenza delle donne in queste mansioni, (i dati statistici dell'Istat restituiscono una percentuale in forte aumento di donne con un alto titolo di studio) ma piuttosto è il drammatico segnale di una forte discriminazione molto presente nei confronti delle donne - soprattutto in età fertile - in Italia, dove ancora devono scegliere tra figli e impiego: o si è madri o si è donne in carriera. Come ha sottolineato Chiara Saraceno, "l'aver figli accentua innanzitutto il ruolo di *breadwinner* del padre, simmetricamente a quanto avviene per le madri in direzione del ruolo di *caregiver*."¹³⁷ A questo si aggiunge l'attuale esasperata situazione economica e di precarizzazione estrema del mondo del lavoro, i cui dati statistici e ricerche confermano una maggiore incidenza di precarietà tra i soggetti femminili.

Nello storico testo e di ancora altrettanta attualità di Gianini Belotti, è ben descritta la situazione di una realtà educativa del nostro Paese (ma che riguarda gran parte dell'Europa) e con cui la dimensione della formazione alle professioni educative devono fare i conti:

"Nella scuola materna bambini e bambine trovano la solenne conferma della situazione sociale e della divisione dei ruoli maschile e femminile, perché dove ci si occupa di loro gli uomini sono del tutto assenti. E come il lavoro della madre, così quello delle insegnanti non viene percepito come un lavoro vero e proprio, ma come una prestazione più o meno autoritaria, più o meno benevola, ma del tutto gratuita. Questa identificazione della maestra con la madre danneggia le bambine, anche perché le spinge a identificarsi anche con l'insegnante. Dalla stessa situazione i maschi trarranno la convinzione che le donne sono disprezzabili perché non fanno niente di prestigioso tranne che occuparsi di loro, ben diversamente dagli uomini che dal loro misterioso e affascinante lavoro fuori casa traggono benessere per la famiglia e prestigio e considerazione all'interno di essa e del gruppo sociale di cui fanno parte."¹³⁸

Non è un caso che, quando l'autrice l'ha scritto, le scuole dell'infanzia si chiamassero ancora e intenzionalmente "scuole materne", perché, come lei stessa spiega, fu scelta questa denominazione a scapito di *scuola infantile* quando fu istituita la nuova scuola statale con la legge n.444 del 18

¹³⁵ Per approfondire si veda il numero monografico *Le Prof*, della rivista "Leggendaria" n°79 gennaio 2010

¹³⁶ Fonte: Schema di piano programmatico MIUR, settembre 2008

¹³⁷ C. Saraceno, *Paternalità e maternità. Non solo disuguaglianze di genere*, relazione al convegno "La paternità in Italia" del 20 ottobre 2005, disponibile on line: http://www3.istat.it/istat/eventi/2005/paternita2005/intervento_saraceno.pdf

¹³⁸ E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano, 1973, p. 142

marzo 1968. In questa scelta istituzionale si reificò l'idea della *naturalizzazione* dal lavoro di cura come lavoro femminile, derivante dall'istinto, dall'amore materno innato, da doti naturali possedute solo dalla donna in quanto procreatrice. A trent'anni di distanza, dunque, è cambiata la nomenclatura dei servizi per l'infanzia, si sono compiuti anche numerosi e positivi passi avanti sulle proposte del welfare, degli approcci educativi, delle consapevolezze sugli stereotipi culturali di genere, ma non pare molto diversa la presenza nei contesti di lavoro che riguardano la cura, l'educazione e la formazione.

Anche la presente ricerca condotta nell'intera regione Emilia Romagna conferma quest'andamento nazionale: su 524 educatori/educatrici dei 120 servizi/scuole 0-6 anni campionati cui è stato sottoposto il questionario, il 98,1% è donna e con prevalenza tra i 30 e i 49 anni¹³⁹.

A testimonianza, inoltre, della tendenza diffusa in tutta Europa¹⁴⁰, ovvero che molti giovani, dopo la scuola, continuano a optare per scelte di lavoro stereotipate per genere, la prevalenza del personale coinvolto nella fase quantitativa ha conseguito un diploma di scuola secondaria superiore (oltre il 68%)¹⁴¹ inerenti alle scienze sociali o licei psico-pedagogici, così come il 25,8% delle/dei laureate/i riguarda le scienze della formazione e in generale di ambito umanistico.

Non solo, ma entrando nel merito della parte qualitativa della ricerca, ovvero ai focus group condotti in 36 servizi/scuole dell'infanzia sparse nelle diverse provincie, su 134 partecipanti in qualità di insegnante, educatrice/tore, collaboratrice/tore e operatrice/operatore sono risultati 12 gli uomini partecipanti¹⁴².

Come si configura la presenza maschile in questa dimensione lavorativa? Quali sono le rappresentazioni che, sia loro stessi che le colleghe, hanno del lavoro educativo di cura della prima infanzia? Il problema del lavoro educativo e la sua segregazione di genere è indubbiamente un problema culturale, di rappresentazione di sé, della propria identità anche a livello sociale, di aspettative prodotte dalla società nel processo di *naturalizzazione* dei compiti di cura.

Sembra quasi paradossale e contraddittoria questa assenza maschile dal mondo dell'educazione se si pensa che fino all'800 erano gli uomini in cattedra e che dal 1975 si sono aperte le sezioni delle scuole dell'infanzia agli insegnanti maschi, ma forse non è ancora sufficiente tale temporalità, per liberare questo ruolo professionale da meccanismi culturali ed economici che lo svalutano e lo continuano ad assimilare alla funzione riproduttiva femminile.

Molto provocatoriamente la Gianini Belotti ha affermato "si riconosce, a torto, «l'istinto materno» a tutte le donne e solo per questa ragione si affida loro l'educazione della prima infanzia, l'istinto paterno è del tutto negato all'uomo. Il pregiudizio sostiene che l'uomo non è portato «naturalmente» alla paternità, ma conquista lentamente e faticosamente (e neanche sempre) questa sensibilità [...]"¹⁴³.

2. L'assenza di modelli maschili

Si solleva, infatti, il problema della mancanza di modelli maschili per i bambini e le bambine, tanto che, a livello europeo, diversi sono i Paesi che stanno tentando di attuare politiche e iniziative per

¹³⁹ Cfr. Tab. 6

¹⁴⁰ Per approfondimenti si veda il report di ricerca dell'Eurydice, *Differenze di genere nei risultati educativi: Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, dicembre 2009, <http://www.eurydice.org>

¹⁴¹ Cfr. Tab. 8

¹⁴² Cfr. Tab. 4

¹⁴³ E. Gianini Belotti, *op. cit.*, p.132

attirare più uomini in queste professioni¹⁴⁴. Per aumentare la presenza di uomini nei contesti educativi, in Svezia, ad esempio si sono analizzate le principali cause di questa assenza e si sono ricondotte a tre motivi principali:

- i maschi che iniziano un percorso formativo universitario di studi sulle scienze dell'educazione abbandonano più facilmente il percorso di studi perché le aspettative sociali li rendono insicuri su questa scelta;
- dato che l'ambito educativo è vissuto come culturalmente femminile, ai maschi non resta che adattarsi a tale modello o ribellarsi e questo li mette in difficoltà;
- la grande mancanza di modelli maschili professionali in questo ambito risulta essere un fattore molto destabilizzante per gli studenti in formazione

Molti altri Paesi UE propongono anche, come principale motivo, il problema della bassa retribuzione di tali professioni, nonché la mancanza di prospettiva di carriera.

B. Mapelli sostiene in una sua recente ricerca sulle professioni delle donne nel contemporaneo come "[...] in Italia siano estremamente esigui gli investimenti per i servizi dell'infanzia; quanto ai posti di lavoro, il mercato dei posti di lavoro è fortemente segregato per sesso e diviso in occupazioni al femminile e occupazioni al maschile, con pochissimi passaggi dall'uno all'altro settore. Le donne particolarmente presenti - come appare ovvio - nei servizi e nei lavori di cura, settori di mercato poco retribuiti e socialmente poco appetibili."¹⁴⁵

Un dato di interesse che emerge da questa ricerca nei servizi dell'Emilia-Romagna è che il personale rispondente al questionario (che abbiamo affermato essere nella quasi totalità femminile), sostiene che la presenza maschile nei servizi dell'infanzia è molto bassa perché "gli uomini non sono stati educati a occuparsi dei/delle bambini/e" (56,3% di cui la maggioranza dai 40 anni in su) e anche a causa del "basso valore sociale attribuito alla cura" (il 55,8% di cui la maggioranza dai 40 anni in su)¹⁴⁶.

Queste risposte assumono ancora più rilevanza e significato per poter ipotizzare che siamo all'interno di un vero e proprio processo di cambiamento sociale di modelli e identità di ruolo, ma essendo un dinamismo lento e appena in atto, non sono ancora consolidate le possibilità trasformative culturali che da esso possono derivare. Infatti se le risposte appena citate si mettono in correlazione alle percentuali di risposta alla domanda "Grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni sul coinvolgimento di donne e uomini nel ruolo educativo (%)"¹⁴⁷, emerge che il 67,1% del totale dei rispondenti non ritiene che "nei servizi per l'infanzia ci sono più donne, perché sono più adatte al lavoro di cura con i bambini da zero a sei anni", né tantomeno perché le retribuzioni sono basse (66,4%), né perché la loro presenza genera diffidenza nei genitori (66,9%) o problematiche con le colleghe (che spesso hanno anche un ruolo di coordinamento, dunque "dominante"- il 91,7%), e né perché gli orari del lavoro sono più conciliabili con la presenza in famiglia (56,6%). Si ribadisce, piuttosto, il fatto che i motivi vanno ricercati e attribuiti alle dinamiche culturali e alle simbologie e significati attribuiti al concetto di cura citati pocanzi.

Questo racconta che è in atto una forte consapevolezza femminile sul meccanismo durato secoli di naturalizzazione del lavoro di cura come competenza esclusiva e implicita dell'essere donna in quanto soggetto con capacità riproduttive.

¹⁴⁴ Cfr. report Eurydice, *op. cit.*

¹⁴⁵ B. Mapelli, *Sette vite come i gatti. Generazioni, pensieri e storie di donne nel contemporaneo*, Stripes Edizioni, Milano, 2010, p.100

¹⁴⁶ Cfr. Tab. 90 e Tab. 91

¹⁴⁷ Cfr. Tab. 23

Non solo, ma che il concetto stesso di cura - anch'esso rimasto prigioniero di questa appartenenza istintuale al genere femminile - viene "liberato" e compreso nella sua profonda dimensione pedagogica, ovvero come dimensione professionale del fare educativo, che va *appreso*, che si può apprendere, attraverso la formazione competente: l'86,5% dei rispondenti, infatti, non è d'accordo con l'affermazione "la presenza di uomini nei servizi per l'infanzia rimarrà ridotta: non sono portati per il lavoro con bambini/e da zero a sei anni", rilevando, dunque che è in atto una forte criticità da parte delle educatrici/tori e insegnanti al modello dominante.

Come afferma la Mapelli, "le competenze della cura, poiché non sono semplicemente legate alla funzione riproduttiva e materna, sono dunque matrici di cultura e quindi di possesso possibile di chiunque, apprendimento e pratica accessibile anche agli uomini."¹⁴⁸

La ricerca sul rapporto tra il vissuto e l'esperienza dell'essere educatrice/insegnante in relazione alle presenze o anche assenze di colleghi uomini è il quadro che si vuole delineare in questa parte di analisi dei focus group realizzati con le educatrici/ori e insegnanti dei servizi/scuole interpellate.

Da una lettura esplorativa dei focus rivolti agli insegnanti, educatori e collaboratori, emergono sia in modo diretto che indiretto, le rappresentazioni reciproche della figura professionale dell'educatore uomo e dell'educatrice donna nei servizi e nelle scuole per l'infanzia.

La complessità che restituiscono tali rappresentazioni è di grande interesse per comprendere innanzitutto come i professionisti dell'educazione della fascia "0-6 anni" costruiscono il loro ruolo lavorativo, ma anche sociale rispetto alla loro identità di genere.

In particolar modo essendo, nella totalità dei servizi coinvolti, contesti con personale a prevalenza femminile, se non esclusivamente femminile, è stata approfondita quale percezione avessero le educatrici rispetto al coinvolgimento delle figure maschili nel lavoro educativo e di cura:

- in relazione a sé: esistono competenze professionali simili e/o specifiche rispetto al genere di appartenenza? Come vengono descritti (attenzione all'uso degli aggettivi) gli effetti della presenza di un educatore uomo nell'equipe di lavoro a prevalenza femminile? Quali differenze emergono nelle narrazioni di educatori ed educatrici che raccontano la loro esperienza professionale? Come queste percezioni e interpretazioni incidono sul modo in cui le educatrici e gli educatori si rapportano tra loro nel servizio e, in generale, al mondo del lavoro?
- in relazione al genere dei bambini: quali dinamiche, comportamenti vengono messi in atto dalle figure maschili presenti nelle sezioni in relazione ai bambini e alle bambine? Quali atteggiamenti assumono i bambini e le bambine rispetto al genere degli educatori?
- in relazione ai genitori: quali atteggiamenti e relazioni si instaurano tra educatori e genitori rispetto al genere di quest'ultimi?

Una ulteriore lettura che consente di focalizzare meglio questa prima analisi, è la distinzione di tali percezioni nei contesti educativi 0-3 anni e in quelli 3-6 anni.

3. Quote azzurre? La presenza maschile tra necessità e stereotipie...

In tutti i focus group esaminati è emersa la totalità delle opinioni positive nell'avere almeno una figura maschile nella propria equipe. Ciò è stato affermato sia per esperienza diretta, sia come ipotesi, rispetto al fatto che si verrebbe a creare una situazione più eterogenea, di "arricchimento" (è

¹⁴⁸ B. Mapelli, *op. cit.*, p. 93

l'aggettivo più usato per descrivere questa possibilità) dato dalla diversità, proprio come i ruoli in famiglia, della madre e del padre.

Questo pensiero è confermato anche dal dato quantitativo raccolto nei questionari¹⁴⁹: alla domanda, infatti, se si è d'accordo con la proposta della Commissione Europea sull'introduzione delle quote azzurre nei servizi per l'infanzia, il 79,6% ha risposto affermativamente, nonostante "solamente" il 51,2% abbia dichiarato di aver avuto un'esperienza di collaborazione professionale con colleghi uomini. La figura dell'educatore uomo è percepita come funzionale ad alleggerire tante situazioni che si vengono a creare sia in sezione con i bambini, che nell'equipe dei colleghi.

I contesti di lavoro prettamente femminili, infatti, sono stati definiti eccessivamente competitivi e troppo complicati:

V. Ed. F. 50: [...] Anche i nostri collettivi sono femminili... Pesanti, pesanti!

L. Ed. F. 49: [...] Se ci fosse qualche maschio sarebbe un po' meno introspettivo, sarebbe un po' più leggero, poi abbiamo tutta questa passione nello scavare le robe e che quindi ogni tanto un po' di leggerezza potrebbe essere.

(N.16 Educ. e Coll., 0-3, Bologna)

R., Ausil. F. 52 [...]: Si dice che nell'ambiente di lavoro si sta meglio non tutte donne, si dice che si sta meglio quando c'è anche qualche maschio e personalmente sono anche d'accordo, nel senso che se c'è un po' di disparità di sesso le cose sono più tranquille... Sì, mi sono trovata in situazioni in cui magari, in certe occasioni, il maschio di turno cercava di fare da piacere e personalmente, se devo essere sincera, preferisco lavorare con qualche maschio.

P. Coord. F. 51 [...]: Io purtroppo devo dire che in un contesto lavorativo con le donne in cui vivo sicuramente ci sono delle dinamiche che quando ci sono i maschi non ci sono, proprio perché negli ambienti tutti femminili scattano appunto delle competizioni o dell'invidia che molto francamente non vedo negli ambienti misti, che sono affrontate diversamente. Il bambino che da piccolo, è giusto che, dato che in modo naturale si troverà in una comunità di uomini e di donne, sia già da piccolo abituato a vivere in ambienti misti, non nella separatezza ecco, che secondo me non è produttiva perché c'è sempre uno sguardo, gli sguardi che si incrociano negli ambienti misti.

(N. 4 Educ. e Coll., 0-3, Comacchio, Fe)

In alcuni particolari contesti, ovvero in cui da tempo c'è un'equipe mista, le educatrici e anche gli educatori hanno rilevato l'importanza della presenza di entrambi i generi in relazione alle diverse situazioni familiari, o di coppie separate, o, in generale, di famiglie in cui la figura paterna è poco presente:

J., Ins. F. 35: [...] Poi un valore aggiunto secondo me è sempre stato il fatto che tendiamo a proporre un modello familiare abbastanza equilibrato in cui non c'è una figura femminile o maschile che è sempre fuori, c'è poco oppure spesso capita un

¹⁴⁹ Cfr. Tab. 24 e Tab. 25

papà molto autorevole e la mamma molto più accondiscendente, qua proprio perché c'è un continuo scambio tra di noi, spesso non esiste la figura più autorevole o quella più accondiscendente i sì sono gli stessi i no anche, soprattutto all'interno della stessa sezione ma anche in maniera più allargata, i tempi sono gli stessi, più o meno, quindi abbiamo queste figure assolutamente in equilibrio per me questo è un valore aggiunto per loro.

G., Ins. F. 42: [...] Anche nel il fatto di essere uniti come genere ci aiuta molto, nelle famiglie ormai manca spesso un genitore, una figura o ce ne sono troppi; ci sono dei nonni che sono di più.. Quindi riusciamo a venirci incontro nella situazioni in cui è mancata la figura maschile o manca la figura femminile, quindi fare un lavoro con la figura femminile forse ci viene anche di aiuto, quindi abbiamo una carta in più per giocare che non vuol dire che col bambino ... ma si cerca di lavorare per entrare in relazione anche tra di noi. A noi è successo di una bimba che, perché ha perso il padre, si è attaccata per un periodo in maniera morbosa a E. (educatore maschio) e attraverso lui pian piano si è sciolta, anche facendole vedere il rapporto che magari si aveva tra di noi...

(N. 32 Ins. e Coll., 3-6, misto, Campagnola)

Anche la rilevazione dei dati quantitativi conferma questa rappresentazione: il 72,3%, infatti, dichiara che la presenza di educatori uomini ha portato a miglioramenti rispetto al gruppo di lavoro e rispetto anche allo stile educativo con le bambine e i bambini di tutta l'equipe (il 63,7%). Mentre una leggera maggioranza (52,6%) dichiara di non rilevare particolari miglioramenti rispetto all'organizzazione del lavoro quotidiano.¹⁵⁰

Rispetto alla percezione di sé in relazione alle figure professionali maschili è interessante riscontrare quale gamma di aggettivi le educatrici hanno utilizzato per definire la presenza e la professionalità di un uomo all'interno del contesto educativo. Sono sempre, o nella maggior parte dei casi aggettivi superlativi, ovvero che sottolineano la "straordinarietà" delle capacità professionali rispetto alle proprie, di educatrice/insegnante donna:

V., Ins. F., 35: [...] tutti e due molto carismatici, creativi quindi avevano sicuramente un aggancio più forte con i bambini; questa capacità che magari io inizialmente non avevo, quindi magari colpivano più nel segno con i bambini in questo senso rispetto magari a me quindi io donna, io femmina e lui maschio magari li faceva crescere più autonomi, cioè erano più autonomi, sviluppava di più questa autonomia rispetto a me, cioè lo scopo è uguale, però magari i tempi sono diversi perché... insomma c'era questa forte componente maschile e quindi sicuramente ...

(N.1, Ins-Coll., 3-6 Bologna)

D., Coll. F. 38: [...] Sì, no, perché A. [educatore uomo] ha dato un po' di brio, nel senso che si sentiva quando arrivava lui... ma non per... perché lui è un giocherellone di suo... quando imboccava un bambino che magari era solo pigro, ci faceva ridere insomma...

¹⁵⁰ Cfr. Tab. 26

F., Ed. F. 56: [...] Io noto un rapporto estremamente positivo. Sia bambine che bambini sono piacevolmente attratti da lui [l'educatore uomo presente al focus], da una figura di questo calibro...

C., Ed. F. 48: [...] Mio nipote con te [parlando verso A., l'educatore uomo presente] è entusiasta!!! E' felicissimo di venire all'asilo e sapere che ci sei tu.

Sara, Ed. F. 27 anni: [...] È un valore aggiunto!

(N. 7 Educ. e Coll., 0-3, misto, Rastignano-Pianoro, Bo)

Ecco che emerge, dunque, che la straordinarietà della presenza di colleghi uomini all'interno dei servizi diventa sinonimo di straordinarietà delle loro competenze dei loro "super poteri", quasi a identificarli come *supereroi*, a testimonianza delle tracce di elementi di tradizione, che comunque si intrecciano con elementi di mutamento. Espressioni come "molto carismatici, creativi", "capacità che io non avevo", "ha dato un po' di brio", " piacevolmente attratti da lui", " figura di questo calibro", "è un valore aggiunto" sono lo specchio di come le educatrici donne siano ancora portatrici - nonostante la formazione professionale specifica - di schemi di giudizio sul coinvolgimento maschile nell'educazione legati a immagini ereditate dal passato. Nello stesso rapporto con i bambini e le bambine, rilevano come sia la presenza maschile all'interno del servizio a rendere più piacevole e maggiormente motivante la frequentazione quotidiana.

Riflettendo, dunque, sulla costruzione di modelli maschili educativi di riferimento e soprattutto sulla mancanza, risultano molto interessanti le riflessioni della Mapelli rispetto ai modelli maschili *per eccellenza* presenti nella vita di tutti, ovvero i padri: "siamo in presenza di un'area di problematicità profonda e non potrebbe essere diversamente, poiché nelle relazioni familiari e con i figli e le figlie madri e padri vivono le esperienze che più nel profondo hanno contribuito - e nel caso femminile in forma per lungo tempo esclusiva - a costruire le identità di genere, le culture e le percezioni e autopercezioni di quel che significa e ha significato essere al mondo come donne e uomini, al di là che si siano vissuti direttamente i ruoli materni o paterni."¹⁵¹

O. Op. F. 35: [...] Non ci sono differenze, però per esempio nella mia esperienza passata quando facevo anche i centri estivi quindi c'erano molti operatori maschi si diceva che il maschio comunque teneva più il gruppo quindi aveva più questa capacità di leader, di tenere un po' le fila, quindi noi insomma avevamo voglia di avere anche la componente maschile all'interno dei nostri gruppi, insomma delle nostre equipe, però io non credo che ci sia differenza.

(N. 9 Operat. CPF, misto, Bo, Fo, Rn, Ra, Fe, Re)

A. Ed. F. 42: [...] È vero che spesso [i bambini] si legano alla figura femminile, magari come diceva V [l'educatore uomo presente al focus]... anche nel momento dell'inserimento, ma nel contesto cercano la figura maschile! E la seguono, sono incantati, gli vanno tutti dietro!

A. Ed. F. 42: [...] Ad esempio da noi una volta è venuto un dado per una sostituzione. Ed è stato un successone! Perché lui ci giocava con questi bambini... li prendeva, li alzava e poi gli diceva «Ti mando sulla luna!» e loro lì a fare la fila

¹⁵¹ B. Mapelli, *op. cit.*, p. 89-90

«Anch'io, anch'io». Una cosa che per esempio io non posso pensare di fare, sollevare 14 chili per 20 bambini! Perché poi lo devi fare con tutti! Ma loro lo cercano questo, sono proprio contenti e fanno la fila dal dado.

(N. 14 Educ. e Coll., misto, 0-3, Imola, Bo)

È molto forte la rappresentazione dell'educatore maschio leader, capace di condurre a sé i bambini e le bambine, incantandoli come un "pifferaio magico". Questa presunta dolcezza è anche unita ad una forza fisica idealizzata proprio come tipica dell'uomo: se è naturale, innato che la donna si occupa di lavori educativi, ecco che l'uomo che lo fa diventa una figura magica, perfetta e positiva in ogni sua sfumatura. È l'archetipo dell'eroe giovane e incantatore, che ha la capacità di attrarre ma anche di essere attratto, di forze vitali in ogni suo agire, che però corre il rischio di rimanere un "eterno bambino" quando si mostra così simile ai bambini, quando viene percepito più come un loro compagno di giochi che un adulto che regola:

E., Ins. F. 42: [...] Sì però a me è capitato di vederne in sezione mi pare due anni fa e sono comunque persone che si mettono, sono ragazzi, forse perché sono anche giovani a me è capitato che fossero due tirocinanti, si mettono tantissimo a giocare con i bambini giocare quasi come se fossero dei loro pari, va da sé che dopo riscuoti un mucchio di successo... però io non ho visto il discorso delle regole con questi due ragazzi, capito?... Però noi, alla fine, gestivamo anche le regole...

(N., Ins-Coll., 3-6 Imola)

M. C., Ed. F. 56: [...] Ma [tutti i bambini] impazzivano [quando l'educatore maschio cantava] anche proprio per il tono di voce che andava sempre alzandosi, hanno una gran mimica; sono, io dico, più fisici.... Secondo me l'educatore maschio svolge un compito che io, anche per età, forse non son mai riuscita a svolgere... tutta quella parte, loro [i bambini] li vedo che ne avrebbero bisogno. Quella parte, quella più motoria quella che comunque alla fine io non ho, e poi che salto! Ma nel senso che a me piace molto, io non sono proprio chioccia, mi piace anche giocare così con il movimento...

(N.16 Educ. e Coll., 0-3, Bologna)

L., Ed. F., 60: [...] Sì ne abbiamo avuta (di esperienza con un educatore maschio), e devo dire, i bambini adorano lui, perché c'è un rapporto diverso.

(N. 18, Educ. e Coll., misto, 0-3, Fidenza)

M., Ed. F. 49: [...] Quando avevamo quella cooperativa che veniva a fare i laboratori c'erano spesso degli uomini... loro [i bambini] impazzivano! Vedere comunque una figura maschile con loro, che giocava con loro, che proponeva uno stile educativo suo...loro impazzivano... Un pifferaio magico, proprio. Sì sì.

(N. 19 Ins.-Coll., 3-6, Parma)

Anche le parole di un educatore maschio sono particolarmente emblematiche rispetto alla rappresentazione del suo ruolo nel servizio:

V., Ed. M 37: [...] Nella mia sezione, in cui ci sono anch'io come educatore, forse i bambini trovano un pochino di ricchezza in più, e anche una disponibilità in più da parte dell'educatore maschile ad accogliere ed accontentare i loro bisogni [...] Sì, direi di sì, tutti gli anni, un bambino o una bambina che mi ricerca più frequentemente degli altri educatori, o che ha voglia di fare delle cose con me, molto più spesso rispetto ad altri, c'è. Poi ci sono dei bambini che magari hanno cercato un rapporto privilegiato molto ristretto rispetto ad altri, però tutti i bambini usano l'educatore come risorsa nutriente... Come risorsa con cui nutrirsi, come risorsa intellettuale, dal leggere una storia al cambiare un pannolino, comunque sia è usato un po' da tutta la sezione per i bisogni.
(N. 14 Educ. e Coll., misto, 0-3, Imola, Bo)

Le espressioni come "ricchezza e disponibilità in più", "l'educatore come risorsa nutriente, come risorsa intellettuale" sono lo specchio di una rappresentazione valoriale molto forte dell'agire maschile, quasi come alla ricerca di una maggiore necessità di convincimento e rafforzamento del ruolo di un uomo in un asilo nido, come nel caso dell'educatore intervenuto. È importante, però, constatare, come questi "stereotipi assoluti positivi" - ovvero è sufficiente essere di genere maschile per restituirne una rappresentazione di grande professionalità, eccellente se non superiore alle professioniste donne, benché in molti casi abbiano maturato più anni di esperienza nei contesti educativi - siano anche smentiti da altre considerazioni, che sembrano essere più il frutto di una diffidenza personale e culturale rispetto alla presenza maschile nei servizi dell'infanzia:

A., Ed. F. 43: [...] A me è capitato molto spesso di lavorare con un collega maschio e secondo me, come dire, le femmine sono più brave nel senso che... poi ci sono sicuramente anche i dadi bravissimi e forse io non li ho incontrati, e ce ne saranno tantissimi e io non li ho mica conosciuti tutti, e forse erano giovani, e forse dovevano ancora imparare diverse cose. Intanto a loro favore hanno che il maschio ha un ascendente sui bambini che è innegabile, e quando entra un maschio nella scuola, nell'asilo, catturano l'attenzione.
(N. 4 Educ. e Coll., 0-3, Comacchio - Fe)

D., Op. F. 31: [...] Io aggiungo una cosa che faceva un collegamento con quello che dicevo prima, cioè per i maschi io vedo che è un po' difficile, forse è un'idea mia, entrare in questi ambienti prettamente femminili perché le donne si creano tutta una serie di dinamiche che non si raccontano, però in qualche modo fanno un po' anche come entrare, che l'altra può far questo, quindi io faccio quello quindi cioè molto anche sottile in cui l'uomo spesso rimane un po' perplesso, almeno io ho questa impressione che vivo un po' col mio coordinatore, nel senso che non entra in questa dinamica di a volte furbesca a volte così e magari fa proprio fatica in tavoli anche decisionali dove magari ci sono solamente donne dà l'impressione che si lasci fregare però in qualche modo ... e quindi mi dà l'impressione che sia faticoso, cioè ripensavo al discorso di prima dell'importanza delle femminucce di appartenere, mi sembra una cosa che venga fuori da piccoli questa dinamica, no? Di entrare, di capire come si può entrare, piacere all'una, piacere all'altra quindi forse facevo

questa riflessione insomma se è veramente una caratteristica prettamente femminile che nasce da piccola e in cui gli uomini fanno un po' fatica a entrare.
(N. 9 Operat. CPF, misto, Bo, Fo, Rn, Ra, Fe, Re)

In realtà, dai dati della rilevazione quantitativa, emerge un giudizio unanime, sia per la fascia di servizi 0-3 che per quelli 0-6, della competenza in egual misura di educatrici e degli educatori nelle dimensioni professionali dell'accoglienza, della relazione, della stimolazione cognitiva, del gioco di movimento e della sfera affettiva:

Tab. 1 Chi è più competente nelle diverse dimensioni del lavoro educativo nella fascia d'insegnamento 0-3 anni (%)¹⁵²

Dimensioni del lavoro educativo	Le educatrici	Gli educatori	Entrambi in egual misura	Tot.
1.Accoglienza	22,4	0,2	77,4	100,0 (N 477)
2.Relazione	15,5	1,3	83,2	100,0 (N 476)
3.Stimolazione cognitiva	9,6	1,0	89,4	100,0 (N 477)
4.Gioco di movimento	6,3	16,0	77,7	100,0 (N 475)
5.Sfera affettiva	26,7	0,6	72,7	100,0 (N 475)

Tab. 2 Chi è più competente nelle diverse dimensioni del lavoro educativo nella fascia d'insegnamento 3-6 anni (%)¹⁵³

Dimensioni del lavoro educativo	Le educatrici	Gli educatori	Entrambi in egual misura	Tot.
1.Accoglienza	15,5	1,1	83,4	100,0 (N 440)
2.Relazione	9,4	2,1	88,5	100,0 (N 438)
3.Stimolazione cognitiva	4,1	3,0	92,9	100,0 (N 437)
4.Gioco di movimento	2,7	17,8	79,5	100,0 (N 438)
5.Sfera affettiva	18,7	0,2	81,1	100,0 (N 431)

Nonostante venga riconosciuta la ricchezza e la necessità di un contesto di lavoro misto, c'è un rinforzo dello stereotipo femminile dei lavori di cura da parte delle stesse insegnanti ed educatrici - e anche dei maschi, qualora presenti nel focus group del servizio - che attribuiscono la scarsa presenza delle figure maschili a motivi legati al genere e al riconoscimento economico-sociale della tipologia di lavoro:

A., Ed. F. 35: [C'è una scarsa presenza maschile] Perché secondo me lo ritengono un lavoro delle educatrici, sinceramente...

P., Ed. F. 58: [...] Forse è anche un lavoro di pazienza, forse, magari, un uomo ne ha meno di una donna, non lo so...

F., Coll. M. 31: [...] Sì, perché poi comunque... sì è uno di quei lavori ...nato come femminile, per cui... anche perché poi il nido, la scuola d'infanzia, la scuola

¹⁵² Cfr. Tab. 21

¹⁵³ Cfr. Tab. 22

materna... è nato più come un posto di... non tanto un servizio educativo, ma come un posto a cui affidare i bambini... di cura e perché comunque la figura del maschio aveva un altro significato, un altro ruolo fino a poco tempo fa. Diciamo che adesso è cambiata la figura del ruolo maschile perché oggi è quasi... a livello domestico, per cui forse anche questo è servito... e questo sicuramente... andava... cioè, come si può dire? Uno che voleva fare questa scelta era un po' frenato da questa cosa probabilmente.

(N.2, Edu. - Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Emerge chiaramente la rappresentazione di come il destino delle donne sia sempre stato quello di prendersi cura degli altri, delle stanze interne delle case, mentre per gli uomini questo "è cosa nuova", sta cambiando un po' ora, perché l'uomo ha sempre *abitato* l'esterno, si è sempre occupato di lavori che stanno fuori dal domestico e dalla cura.

Nel riflettere riguardo ai ruoli di genere in questa professione, sono emerse anche considerazioni sul comportamento maschile, che ha rinforzato, in qualche modo, lo stereotipo di genere anche rispetto all'essere bambina e bambino. Nel dettaglio, in più focus, è emerso da parte delle educatrici, come la presenza anche temporanea di un educatore maschio, sia stata frutto, per loro, di un "doppio lavoro", ovvero, in quanto "maschi" non erano in grado di dare regole, ma si ponevano al pari dei bambini, facendo giochi molto agitati e di movimento, cosa questa che non è mai accaduta con loro:

L., Ed. F.,.....: [...] Purtroppo M. [educatore maschio] era uno che non dava regole che con i bambini giocava sempre e a me toccava dava le regole e infatti per questo arrivavamo anche a discutere animatamente perché lui era uno di quelli che concedeva tutto, dai giochi anche non ortodossi alle cose più strane perché lui sapeva che poi alle spalle c'era qualcuno che rimetteva a posto e che rimediava ai danni fatti..

(N. 12 Educ. e Coll., 0-3, misto, Forlimpopoli, FC)

M.C., Ed. F. 56: [...] Eh perché fa fatica [educatore maschio], fanno fatica a stare nei tempi, fanno fatica a stare nella regola, fan fatica a far le cose con calma, almeno per come io li ho conosciuti, gli educatori, e li ho visti a fatica nelle sezioni medie, io ne ho visti poi solo due comunque mentre coi grandi riescono in qualche modo a sopperire quindi a trainare il gruppo però dai medi ho visto sofferenza nei bambini.

(N.16 Educ. e Coll., 0-3, Bologna)

Esplorando ancora di più queste resistenze ad accettare un maschio in un ruolo professionale in questa fascia di età, sono emerse anche caratteristiche definite "biologiche" o "istintive", che "fanno parte del DNA", ovvero la sfera che riguarda *l'istinto materno* che appartiene solo al mondo femminile:

M. C. Ed. F. 56: [...] Dico anche F., [educatore maschio], col quale ho condiviso un anno benissimo al R. [si riferisce al nome di un asilo nido] e al C. [si riferisce al nome di un asilo nido] e siamo stati bene però lui adesso che Dio vuole farà altro e sta già facendo altro, perché non si realizza insomma.

M., Ed. F. 50: [...] Però hai detto una cosa che mi trova abbastanza concorde ci sono certe robe, tipo non so, lei diceva prima reggono male [gli educatori maschi] il risveglio, reggono male il pianto ed è vero, cioè hanno molta più difficoltà rispetto a...

M., Ed. F. 50: [...] Per me non è solo un discorso di esperienza, perché mi vien da pensare l'esperienza te la fai ma te la fai per altre cose, il discorso di reggere il pianto di un bambino o di reggere certe cose non mi viene da pensare che sia dovuta all'esperienza, cioè se devo pensarlo così mi viene più da pensare che sia una cosa, lo devo dire, una cosa molto femminile.

M. C. Ed. F. 56: [...] Le donne sono sempre state abituate ad ascoltare... [sono più portate a] sopportazione rispetto a certe cose negative...
(N.16 Educ. e Coll., 0-3, Bologna)

E., Ins. F. 42: [...] Scusate però non è per cattiveria ma spezziamo una lancia non è che riescono a tenere sott'occhio 26 bambini come facciamo noi!

P., Ins. F. 57: [...] È sempre questione di quel pezzettino di DNA...

G., Ins. F. 59: [...] Non riescono a fare tante cose insieme, gli uomini, è dimostrato!
(N.27, Ins-Coll., 3-6 Imola)

C'è, dunque, una forte ambivalenza e contraddizione, nelle educatrici (e anche negli educatori) rispetto ai meccanismi di controllo dei modelli di genere: se in un primo momento i compiti di cura e dell'educazione sono stati riconosciuti come competenze culturali, ora, quasi come a dare loro maggiore forza e validità, vengono riconosciuti nella sfera dell'ordine naturale, istintiva. Va, anche sottolineata una ulteriore ambivalenza nelle risposte ai questionari da parte degli educatrici/tori, che testimonia l'essere in pieno *transito* culturale di identità di ruolo e di genere, per cui i modelli appaiono ancora confusi e mescolati, tra processi di *naturalizzazione* e processi di consapevolezza critica. Infatti alla domanda se "la donna è più incline a prendersi cura della casa", il 56,8% si è dichiarato d'accordo con tale affermazione, soprattutto nel personale delle scuole a gestione privata cattolica¹⁵⁴, ma anche tra chi dichiara di aver partecipato a progetti inerenti l'educazione di genere (63,8%).¹⁵⁵

Questa rappresentazione, che rispecchia una divisione dei compiti che riguardano spazi e tempi differenti per uomini e donne, ovvero spazi interni e privati per le une e spazi pubblici e socializzanti per gli altri, è divenuta nel tempo una sorta di *norma*, che ha dettato regole ai destini, individuali e collettivi, di donne e uomini. Fino ad assumerne l'aspetto di *naturalità* e di "cosa giusta" che sia così perché è sempre stata così: "*ci sono certe cose che gli educatori maschi reggono male, come il pianto dei bambini*", afferma più di un'educatrice perché "*le donne son sempre state abituate ad ascoltare e anche a sopportare certe cose negative*". In questo modo, diventano tratti di autorevolezza che sono divenuti parte fondante di una convivenza civile e politica, ma anche la di una percezione di sé, in quanto uomini e donne, in quanto lavoratrici più portate in certi tipi di attività e lavoratori in altre.

¹⁵⁴ Cfr. Tab. 179

¹⁵⁵ Cfr. Tab. 180

Nonché emergono anche pregiudizi legati al genere di disagio rispetto alla presenza di un collega maschio: si potrebbe dire un'opinione che nasce più dall'influenza stereotipata mediatica - soprattutto rispetto alle paure legate alla pedofilia e a devianze, che dalla reale esperienza nel contesto lavorativo:

B., Ed. F. 40: [...] Penso che un educatore maschio sarebbe una grande risorsa e ho fiducia che con la formazione, le esperienze, queste cose che si fanno, anche lui impari. Ho invece, però come persona, dei pregiudizi di tipo sessuale verso un uomo che s'interessa all'infanzia, e questo forse però, devo dire la verità, lo dico a livello di pancia, proprio forse perché ... mi dà fastidio ... se lo fai con tuo figlio ... però un uomo che va dietro una bimba mi dà fastidio, a livello ...

(N.1, Ins-Coll., 3-6 Bologna)

Lo specchio di tali pregiudizi è rimandato dalle considerazioni degli educatori maschi presenti nelle discussioni, che riportano sia la comune esperienza di diffidenza iniziale da parte delle colleghe e dei genitori, in quanto maschi all'interno di un lavoro di cura, nonché della chiusura stessa dell'accesso ad alcuni contesti lavorativi, in modo particolare nella fascia 0-3 anni

M., Op. M. 41: [...] Mah in quanto uomo è meglio di no ... per esempio la gestione dei centri bambini genitori 0-3 anni quella è una cosa pensata esclusivamente con educatrici femminili. Non mi hanno mai chiesto di entrarci o comunque anche solo di presentare l'informa famiglie.

(N. 9, Operat. CPF, misto, Bo, Fo, Rn, Ra, Fe, Re)

E commentando, all'interno di un focus, il risultato dei questionari quantitativi rispetto al "grado di accordo con la proposta della Commissione Europea dell'introduzione di quote azzurre nei servizi per l'infanzia"¹⁵⁶ da cui è emerso che il 79,6% delle educatrici/tori si è dichiarato d'accordo, mentre c'è stato, comunque, un 20,4% che si è dichiarato contrario, una educatrice ha ipotizzato:

C., Ed. F. 50: [...] Si lavora tanto e si guadagna poco... E poi...che cavolo, è l'unico spazio dove siamo veramente forti e ce lo vogliono togliere anche questo?

(N.2, Edu-Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)

La possibilità per gli uomini della nostra società e soprattutto di quelle in divenire, di essere protagonisti delle professioni educative e di cura, senza né essere subordinati, né scimmiettare un essere femminile per poter essere accettati e riconosciuti capaci, può passare solamente attraverso un processo di elaborazione e ricerca di sé, di formazione competente e costante.

Questo rappresenta la versa sfida per gli uomini, ovvero di ritrovare e costruire modelli maschili negli spazi di cura, per non perdere anche una loro legittimità in questa dimensione considerata *privata, intima*, a causa di norme sociali legate ad un canone di virilità.

Solamente con l'agire educativo, con percorsi di formazione e di presa di consapevolezza delle categorie di uguaglianza e di diversità, è possibile avviare un processo di cambiamento di prospettive, senza che si stabiliscano, ancora e di nuovo, modelli definiti di maschile e femminile a cui adeguarsi.

¹⁵⁶ Cfr. Tab. 24

Per liberare i bambini e le bambine da modelli stereotipati di identità di genere è innanzitutto necessario liberare dalla stereotipia le professioni di cura a carattere esclusivamente femminile e riqualificarlo in riconoscimento economico culturale e sociale. "L'uguaglianza delle opportunità implicherebbe di rivalorizzare queste professioni più femminili, rivalorizzarle economicamente, rivalorizzarle culturalmente.[...] Come definire la differenza tra donna (e) e uomo (ini)? Come fare apparire che sono due, irriducibili l'uno all'altro? Denunciare l'oppressione dell'uno da parte dell'altro non basta.[...] L'alienazione del genere accade a causa della riduzione del due all'uno: il genere umano, sedicente universale e neutro. Risolvere tale alienazione non si può fare abolendo quello che resta del *due*, ma piuttosto affermando le differenze tra donna (e) e uomo (ini) e dando dei valori equivalenti ai due generi."¹⁵⁷

Dunque, solamente in questa tensione positiva tra i generi sta la possibilità di un cambiamento che può legittimare l'ingresso nei *luoghi* riservati all'altro e all'altra, proibiti da norme di genere costruite nel tempo e nella storia, senza rischiare il pericolo di una omologazione reciproca e capace di ridefinire nuovi paradigmi educativi per le bambine e i bambini di oggi e di domani.

¹⁵⁷ L. Irigaray, *La democrazia comincia a due*, Bollati Boringhieri, Torino, 1994, pp. 130, 132

Padri e madri: la costruzione del genere nell'esperienza della genitorialità

Francesca Crivellaro

1. Introduzione

L'Emilia-Romagna rappresenta un territorio in cui il lavoro femminile – diversamente da altre aree geografiche del paese – costituisce un fenomeno consolidato ed in più rapida crescita: con una percentuale di occupazione femminile del 60,9%, superava nel 2011¹⁵⁸ sia la media nazionale, che quella dell'Europa “a 27”¹⁵⁹. La crescente partecipazione femminile al mercato del lavoro ha indubbiamente contribuito ai significativi cambiamenti che hanno interessato, negli ultimi decenni, la famiglia: da un lato, l'educazione e la cura dei bambini in età 0-6 anni viene sempre più spesso condivisa con istituzioni pubbliche e private (nidi, scuole dell'infanzia, centri per bambini e le famiglie) e persone esterne al nucleo familiare (*tagesmutter*, *baby sitter*, “badanti”, Colf, educatrici domiciliari); dall'altro la progressiva uscita delle donne dalla sfera domestica ha comportato una rinegoziazione del loro ruolo di mogli e madri. Nonostante persista un sostanziale disequilibrio di genere nella distribuzione dei compiti di cura e domestici¹⁶⁰ – confermato peraltro dai dati che emergono da questa ricerca¹⁶¹ – negli ultimi cinquant'anni è mutato il modo in cui donne e uomini rappresentano ed esercitano il loro ruolo genitoriale: ad un modello tradizionale – che vede le madri quali responsabili quasi esclusive della cura dei figli e dei compiti domestici – si sono affiancati nuovi modelli in cui gli uomini condividono compiti e responsabilità che – per dirla con le parole di una nostra interlocutrice – in un passato anche recente erano considerati «impensabili» per un padre. Dal momento che maternità e paternità rappresentano forme importanti del “fare il genere”¹⁶² e data la rilevanza che esse acquisiscono nell'educazione dei figli, ci è sembrato legittimo ed opportuno interrogare i dati raccolti al fine di comprendere come madri e padri costruiscono la loro identità ed il loro ruolo genitoriale. Le rappresentazioni di madri e padri relative alla maternità e alla paternità – che sono il frutto di un processo di negoziazione fra biografie, storie familiari e visioni di maternità e paternità elaborate e condivise, almeno in parte, a livello della società più ampia – costituiscono un punto di partenza imprescindibile per comprendere come la genitorialità venga costruita e negoziata. Tali rappresentazioni devono inoltre essere lette considerando le differenti aspettative che il genere dei figli induce nei genitori, producendo configurazioni di genitorialità differenziate. A partire da un'analisi delle narrazioni elaborate dagli interlocutori nel corso dei focus group, questo contributo intende quindi esaminare – da una prospettiva antropologica – come il ruolo e l'identità genitoriale vengono costruiti:

¹⁵⁸ <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=2711>.

¹⁵⁹ Nel 2011 la percentuale di donne occupate a livello nazionale si attestava intorno al 40,7% , contro il 58,5% della media europea. Per approfondimenti vedi: Istat, *Rapporto annuale. La situazione del Paese nel 2011*, Roma, 2012.

¹⁶⁰ D. Del Boca, L. Mencarini, S. Pasqua, *Valorizzare le donne conviene*, Bologna, Il Mulino, 2012; M.C. Romano, L. Mencarini, M.L. Tanturri (a cura di), *Uso del tempo e ruoli di genere. Tra lavoro e famiglia nel ciclo di vita*, Roma, Istat, 2012.

¹⁶¹ Considerando che la maggioranza dei rispondenti ai questionari rivolti ai genitori sono madri (82,9%), è possibile osservare come alcuni compiti pesino ancora sulle spalle delle donne (Cfr. Tab. 207). Se si analizzano i dati relativi alla distribuzione di alcuni impegni domestici emerge, nello specifico, come siano donne coloro che si occupano della pulizia della casa (72,9%, Cfr. Tab. 256), del riordinare la casa (73,2%, Cfr. Tab. 266), della preparazione dei pasti (70,1%, Cfr. Tab. 264) e della partecipazione alle riunioni scolastiche dei figli (67,3%, Cfr. Tab. 271).

¹⁶² S. Walzer, *Thinking about the baby*, Philadelphia, Temple University Press, 1998; B. Fox, (2001), *The formative years: How Parenthood Creates Gender*, in *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 38, 4, pp. 373-390.

- *in relazione al genere dei genitori*: come vengono definiti i ruoli materno e paterno? Quali differenze emergono dalle narrazioni di madri e padri che parlano del loro essere genitori? Come il ruolo materno viene definito in contrapposizione/relazione a quello paterno e viceversa?
- *in relazione al genere dei figli*: Come madri e padri rappresentano ed interpretano le differenze fra bambini e bambine? Come queste rappresentazioni ed interpretazioni incidono sul modo in cui padri e madri si rapportano ai figli maschi e alle figlie femmine? In che modo il genere dei figli incide sulla genitorialità e sulle scelte educative dei genitori?

Nelle pagine che seguono si cercherà di interpretare le voci degli interlocutori che hanno partecipato alla ricerca, mettendo in luce le ambivalenze e le contraddizioni che sono talvolta emerse nel riflettere sulle relazioni fra genere e genitorialità.

2. La mamma è sempre la mamma. Verso nuove rappresentazioni di maternità e paternità?

Il modo in cui madri e padri interpretano e danno senso alla propria esperienza di genitorialità è, in un certo senso, unico: maternità e paternità acquisiscono significati che dipendono dalla propria storia personale e familiare, dalla condizione sociale – vale a dire dalle posizioni sociali occupate nel passato e nel presente – e dall’ambiente culturale in cui si è cresciuti e in cui si vive¹⁶³. La costruzione della genitorialità è inoltre strettamente legata alle relazioni di conflitto e di negoziazione che si sviluppano all’interno della coppia prima e dopo la nascita dei figli¹⁶⁴. Nonostante l’unicità che caratterizza ogni esperienza genitoriale, è tuttavia possibile identificare alcuni modelli culturali condivisi che sottendono le rappresentazioni di paternità e – soprattutto – di maternità. Sia dai questionari che dai focus group emerge in effetti come la maternità venga ancora descritta come un predisposizione “naturale”; più raramente viene riconosciuta come una costruzione socio-culturale: il 96,1% dei genitori che hanno risposto al questionario¹⁶⁵ concorda con l’idea che l’amore materno sia un istinto naturale¹⁶⁶; pur diminuendo all’88,2%¹⁶⁷ fra i rispondenti con più elevato indice culturale, appare evidente come questo presupposto sia condiviso dalla maggioranza dei genitori che hanno partecipato all’indagine. Sembra inoltre persistere, sebbene in misura minore, l’idea che la donna sia più incline dell’uomo a prendersi cura della casa: è così per il 78,3% dei rispondenti¹⁶⁸, percentuale che aumenta fra quanti hanno meno di 38 anni (81,6%) e un più basso indice culturale (89,6%)¹⁶⁹. Anche analizzando alcuni stralci dei focus group è possibile osservare come le rappresentazioni di maternità e paternità siano ancora in gran parte radicate in un essenzialismo biologico che naturalizza le polarizzazioni – e le asimmetrie – di genere trattandole come le conseguenze naturali di differenze biologiche intrinseche: la maternità è costruita sulla

¹⁶³ S. Hays, *The Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven and London, Yale University Press, 1996.

¹⁶⁴ B. Fox, op. cit.

¹⁶⁵ È opportuno ricordare che anche per i questionari rivolti ai genitori la maggioranza dei rispondenti (82,8%) è rappresentata da donne.

¹⁶⁶ Cfr. Tab. 199.

¹⁶⁷ Cfr. Tab. 226.

¹⁶⁸ Cfr. Tab. 199.

¹⁶⁹ Cfr. Tab. 224 e 225.

femminilità¹⁷⁰ e l'idea che esistano predisposizioni alla genitorialità differenziate per uomini e donne influisce sulla distribuzione delle attività di cura e domestiche¹⁷¹. Pur non mancando riflessioni consapevoli di come la costruzione della genitorialità sia un processo in cui la cultura e le norme sul genere incidono in maniera più che significativa, estremamente frequenti sono i riferimenti alla “naturalità” della maternità.

V., Madre 29: Per me andare a lavorare è stato anche un impatto, però nel mio essere femminile il mio istinto materno lo sento molto [...]
(N. 15, Genitori e nonni, 0-3, misto, Imola, Bo)

S., Madre 36: [...] son convinta di sentirmi più in colpa io se sto fuori casa, perché...ma non perché lui non senta la mancanza, è proprio una cosa...a pelle, una cosa carnale...[...] però tante volte sento proprio il bisogno...di esserci, di essere io vicino...gli istinti son diversi.
(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, Granarolo Faentino, Ra)

L., Madre 44: Per nove mesi [le madri] hanno nel loro corpo un altro corpo, quindi forse quell'istinto materno che scatta, non è detto che scatti nell'uomo. Quindi è una diversità importante.
(N. 28, Genitori, 3-6, misto, Imola, Bo)

A., Padre 46: [...] cioè, i figli vanno sempre più dalla mamma per il famoso discorso che loro il cordone ombelicale non lo tagliano mai, secondo me...[...] cioè, loro tornano dalla mamma quando si sentono...si sentono...vanno dalla mamma perché la mamma riesce a dargli qualcosa in più, ma è normale, penso che sia fisiologica, è una cosa naturale.
(N. 11, Genitori, misto, 3-6, Ravenna, Ra)

F., Madre 35: Nei primissimi mesi non possiamo staccare il... secondo me, almeno per i primi sei mesi, perché è troppo importante il rapporto che hai col bambino.[...] Ma perché sto bimbo è stato nella pancia della mamma nove mesi, c'è un rapporto che...
(N. 17, Genitori, 0-3, misto, Bologna, Bo)

Quando la maggiore predisposizione femminile al ruolo di cura non viene ricondotta a capacità fisiologiche e riproduttive, viene chiamata in causa un'inclinazione caratteriale che fa sì che le donne siano naturalmente e per istinto più portate al ruolo e alla funzione genitoriale. Il corpo e la psiche femminili vengono rappresentati come più prossimi alla natura di quanto non lo siano quelli maschili¹⁷² e le donne vengono rappresentate come le figure che – pure in modo non più esclusivo – sono più adatte – e quindi privilegiate – nel prendersi cura dei figli e delle figlie.

¹⁷⁰ S. Perälä-Littunen, (2007), *Gender Equality or Primacy of Mother? Ambivalent Descriptions of Good Parents*, in *Journal of Marriage and Family*, 69, 2, pp. 341-351.

¹⁷¹ S.L. Bem, *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*, New Haven, Yale University Press, 1993; R. Gaunt, (2006), *Biological Essentialism, Gender Ideologies, and Role Attitudes: What Determines Parents' Involvement in Childcare*, in *Sex Roles*, 55, pp. 523-533.

¹⁷² S.B. Ortner, *Is Female to Male as Nature is to Culture?*, in M.Z. Rosaldo, L. Lamphere, (a cura di), *Women, Culture, and Society*, Stanford, Stanford University Press, 1974, pp. 67-87.

S., Madre 37: Secondo me la donna ha una tendenza naturale a sacrificarsi rispetto all'uomo, almeno per la mia esperienza. Appunto quando c'è un bambino la donna si sacrifica molto di più. Se ti scappa la pipì e il bambino piange te la tieni o almeno faccio così. E tante altre cose. Non si fa la doccia, non si tagliano le unghie, ci si trascura psicologicamente, fisicamente. Se vuoi consultare la posta elettronica non lo fai, il computer lo accendi una volta quando non si è calmato. Secondo me un uomo, per l'esperienza che ho io le fa molto meno.

(N. 23, Genitori CPF, 0-3, Rimini, Rn)

L., Padre 31: È un fatto naturale, nel senso che io ho qualche esempio di genitori adottivi, anche lì non cambiano i ruoli, quello della mamma è quello della mamma, cioè quello della mamma ad essere più chioccia e il padre quello razionale. Penso, quindi, che la maternità sia comunque un istinto naturale, che la predisposizione delle donne sia natura e non cultura...

F., Nonna 62: Io non vedo la differenza tra la madre e genitori adottivi e quelli naturali. C'è un istinto di maternità comunque innato, che certo non ti viene dalla gravidanza nella pancia, ma che ti spinge e motiva a cercare un figlio da adottare.

(N. 20, Genitori e nonni, 3-6, Parma, Pr)

Il fatto che le madri rappresentino la figura di accudimento primaria è generalmente condiviso da uomini e donne e si riflette anche nel senso di colpa che molte nostre interlocutrici dichiarano di provare nel momento in cui affidano i propri figli alle cure delle istituzioni educative, dei nonni e – talvolta – dei padri stessi. Il senso di colpa maschile – al contrario – è emerso molto raramente nel corso dei focus group: ciò può essere interpretato come una prova del fatto che gli uomini, rispetto alle donne, continuano ad essere meno sanzionati socialmente quando trascorrono lontano dalla famiglia gran parte del loro tempo.

E., Madre 38: L. lo abbiamo mandato al nido a 14 mesi, però lui ha fatto la mattina e il pomeriggio, cioè stava fino alle quattro all'asilo e io mi son sentita malissimo per lui, perché a quei tempi lavoravo fino alle due e mezza e quindi non potevo andare a prenderlo, lo andavo a prendere alla fine del pomeriggio appena potevo alle quattro ero lì a prenderlo e ho sofferto io tanto, infatti con Margherita ho scelto io *part time* proprio per smettere di lavorare all'una e per andare a prenderla all'una [...]

(N. 17, Genitori, 0-3, misto, Bologna, Bo)

L'assunto che le madri siano naturalmente più inclini all'accudimento, emerge anche quando viene discussa la proposta della Commissione Europea di un aumento delle "quote azzurre"¹⁷³ all'interno dei servizi educativi rivolti ai bambini in età 0-6 anni. Madri e padri si sono rivelati spesso ambivalenti rispetto a questa ipotesi. Dai dati rilevati attraverso i questionari, emerge come il 72% dei rispondenti si trovi d'accordo nel ritenere le donne più adatte al lavoro di cura¹⁷⁴, percentuale che aumenta al 79,2% se il rispondente è un maschio e all'80,2% se il rispondente ha un basso

¹⁷³ La Commissione Europea ha proposto che le assunzioni di uomini nei servizi all'infanzia raggiungano almeno il 20% sul totale degli operatori. Tale proposta è stata discussa con genitori, nonni, educatori/trici, insegnanti nell'ambito dei diversi focus group.

¹⁷⁴ Cfr. Tab. 210.

indice culturale familiare¹⁷⁵. Inoltre, meno della metà dei rispondenti (46,1%) ritiene che uomini e donne siano ugualmente competenti nel lavoro educativo (fascia 0-3 anni) per quanto riguarda nello specifico la cura della dimensione affettiva¹⁷⁶. Nonostante nel corso dei focus group la maggioranza degli interlocutori si dichiarò – in generale – tutto sommato favorevole ad una maggiore presenza degli educatori e nonostante gli uomini siano stati descritti in molti casi come una potenziale risorsa nel lavoro educativo, alcuni interlocutori hanno espresso delle cautele per quanto riguarda nello specifico i servizi alla prima infanzia, come ad esempio i nidi. Alcune delle perplessità manifestate da una parte degli interlocutori maturano proprio dalla convinzione che le donne siano in generale più “materne”, più “accoglienti” e quindi più indicate per una professione che riguarda la cura di bambini molto piccoli. Proiettando nei figli e nelle figlie quelli che sono i loro timori e le loro ansie, giustificano le perplessità manifestate chiamando in causa la tutela del benessere dei bambini.

E., Madre 35: Guarda, secondo me c'è...c'è molto nei primi...nel primo anno, soprattutto, di vita perché comunque quando nasce un bambino, cioè, almeno nel mio caso, il legame che il bambino ha...siete una persona unica, mamma e bambino, è come se fossero un unico essere...quindi il bambino è talmente legato alla mamma che probabilmente...il mio è entrato qui dentro, aveva fatto 10 mesi da 2 giorni, non camminava neanche...e vedere la figura comunque come...la G., che era allora...l'anno scorso l'ha preso sotto la sua ala...secondo me l'ha rassicurato, rispetto ad andare magari tra le braccia di un uomo, perché il bambino vede la mamma, comunque è una figura femminile...e se ha questo legame...

(N. 13, Genitori e nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, Fc)

E., Padre 32: Però forse il nido è un po' presto, forse, direi, perché magari la figura materna...cioè, li vivono come una figura materna. Mio figlio ancora non camminava neanche quando è venuto qui al nido, quindi non so se c'era un maschietto se era così...

(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

A seguito delle riflessioni collettive rispetto alle capacità maschili nell'ambito della cura – spesso riconosciute proprio attraverso una valutazione dell'esperienza, diretta o indiretta, della paternità – questa posizione è stata in alcuni casi riconsiderata dagli stessi interlocutori che l'avevano, di primo acchito, sostenuta; per altri invece rimane forte la convinzione che le capacità maschili siano limitate se confrontate con quelle femminili. Il fatto che le donne vengano ancora identificate come una figura più competente nella cura e nell'educazione, non esclude tuttavia l'importanza attribuita alla figura paterna e il riconoscimento di un cambiamento che negli ultimi decenni ha investito i ruoli genitoriali. Anche in ragione della partecipazione femminile al mercato del lavoro, gli uomini hanno acquisito maggiori responsabilità di cura e alcuni dei papà che abbiamo incontrato nel contesto dei focus group rivendicano come un loro diritto la possibilità di condividere con le proprie compagne ruoli e funzioni che in passato erano ritenute prerogative delle donne. Partecipare di più ad attività quali la scelta dei giocattoli, delle attività extrascolastiche e condividere altre responsabilità legate alla cura, non costituiscono solo l'esito di una necessaria riorganizzazione

¹⁷⁵ Cfr. Tab. 231 e 232.

¹⁷⁶ Cfr. Tab. 211.

della gestione domestica, ma diventano processi importanti nella costruzione dell'identità genitoriale.

F., Padre 35: [...] Io ci tengo particolarmente a vivere questa fase con la mia famiglia, con i figli e con mia moglie perché ho sempre pensato che non facendolo mi sarei perso una cosa fondamentale. Adesso sto per dire una roba che fa drizzare i capelli, però...tra qualsiasi altra cosa e la mia famiglia scelgo la mia famiglia. Il lavoro viene dopo anche se è l'unica cosa che ci sostiene, quando sono nati i miei figli, di sabato e di domenica non si lavora più. Se la bambina esce alle 15.30 esco io e la vado a prendere. Perché penso che molti si nascondono dietro al fatto che sia importante la qualità del tempo che si passa non tanto con la quantità, Io più vado avanti più penso che la quantità sia importante. Poi magari mi vedete tra dieci anni che sono sotto un ponte...
(N. 30, Genitori, 0-3, misto, Santarcangelo, Rn)

S., Padre 31: Io pensavo, a quello che mi ricordo di quand'ero piccolino. Io credo di essere diventato così collaborativo perché a casa mia il mio babbo non faceva completamente niente, non so se questo può essere uno stimolo a dire: «Faccio come lui, o a cambio!» [...] A me vedere che il mio babbo non faceva nulla o poco, dentro di me è nato quella cosa di dire: «Quando toccherà a me, cercherò di fare tanto», poi magari qualcun altro dice: «Va beh, se lo può fare qualcun'altro, lo fa qualcun altro!».
(N. 28, Genitori, 3-6, misto, Imola, Bo)

Se, da un lato, sembra essere acquisita e introiettata l'idea che un padre debba partecipare alla cura e alle attività legate alla sfera riproduttiva, dall'altro è possibile osservare come i cambiamenti relativi alla rappresentazione e all'esercizio della genitorialità abbiano interessato in modo diverso i singoli interlocutori e come – nonostante una rinegoziazione in senso meno asimmetrico dei ruoli all'interno della famiglia – il ruolo femminile venga ancora percepito – tanto dagli uomini, quanto dalle donne – come preponderante nell'educazione e nella cura dei figli, ma soprattutto nello svolgimento dei compiti domestici. Spesso i padri che hanno partecipato ai focus group hanno giustificato il persistente disequilibrio nella distribuzione delle responsabilità appellandosi ad una presunta superiorità intrinseca delle donne, la cui pazienza, flessibilità e capacità organizzativa le rende più abili nello svolgimento delle *routine* quotidiane.

M., Padre 30: Io lo dico sempre, ho molta stima per le donne a livello di generazione, secondo me voi donne siete una “roba” per mille cose, per la capacità che avete organizzativa la capacità di pensare sempre a tutti, cosa che noi uomini da questo punto di vista siamo...non troppo...bisogna dire le cose come stanno.
(N. 31, Genitori e nonni, 0-3, misto, Fidenza, Pr)

G., Padre 31: [...] però la donna per sé, su certe cose è più completa che un uomo, cioè io ci posso mettere tutto l'impegno che posso, però come la donna non faccio, sia nel pulire che in tante cose mi è capitato...è più completa...
(N. 13, Genitori e nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, Fc)

F., Padre 39: Mi sto dando la mazza sui piedi perché sono un maschio, ma le femmine sono più intelligenti, hanno più organizzazione [...]
(N. 30, Genitori, 0-3, misto, Santarcangelo, Rn)

S., Padre 36: La donna ha quella cosa bella della pazienza, dello star dietro, della continuità, della costanza. Non che anche il babbo, l'uomo, non lo faccia, ma una maniera diversa, ma è innata, fa parte del genere femminile.
(N. 30, Genitori, 0-3, misto, Santarcangelo, Rn)

E., Padre 31: Bisogna avere della pazienza, forse è quello che manca agli uomini! [ride]
(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Questi assunti possono essere letti come l'espressione – spesso inconsapevole – di un “sessismo benevolo” che, fondandosi su pregiudizi positivi nei confronti delle donne¹⁷⁷, contribuisce a legittimare e a riprodurre i ruoli tradizionali: naturalizzando ed essenzializzando alcune caratteristiche generalmente attribuite all'universo femminile (come ad esempio la pazienza, la capacità di essere “multitasking”, così come le capacità di accudimento), viene nascosta la natura storica e socio-culturale delle asimmetrie di genere e di potere che – in questo caso specifico – producono una disuguaglianza fra padri e madri nella distribuzione di compiti e responsabilità all'interno della famiglia. Le donne “fanno di più” non perché – come sostenevano le ideologie sessiste del passato – è loro dovere di buone mogli e madri, ma perché sono più capaci e più competenti. Questa retorica viene talvolta riprodotta dalle donne stesse.

M. F., Madre 34: [...] cioè, la donna comunque è abituata a fare tante cose sempre, no? Questo è il pregio di tutte le donne secondo me, perché deve conciliare lavoro, casa, figli, la maggior parte delle volte. L'uomo un po' meno, insomma e quindi anche...in tutto, anche nello studio secondo me la donna riesci ad applicarsi di più, a scuola, magari facendo sport, non so, riesce a combinare molte cose. Gli uomini, dal mio punto di vista sono un po' più...[un'altra interlocutrice sussurra: «limitati»] non voglio dire limitati, però è un fattore anche storico [...]
(N. 11, Genitori, 3-6, misto, Ravenna, Ra)

M., Madre 35: Come il discorso, le solite diatribe tra marito e moglie e...cioè, io ho letto un libro al riguardo e mi ha fatto ridere da morire, però secondo me è profondamente vero e diceva che le donne che rimproverano i mariti sulle cose che se ci confrontiamo fra mogli son sempre le stesse...diceva che è come sgridare le onde del mare che ti bagnano i piedi. Perché gli uomini, cioè...non fanno così perché non ci arrivano! [...] Noi pretendiamo da loro che vedano le cose come le vediamo noi, ma non è così, perché loro sono uomini e noi siamo donne e la differenza sta lì. E se fossimo uguali avremmo già finito di parlare.

Non tutte le interlocutrici vivono con rassegnazione la disparità fra uomini e donne all'interno della famiglia. Alcune di loro decostruiscono gli assunti naturalizzanti che attribuiscono alle donne

¹⁷⁷ P. Glick, S.T. Fiske, (1997), *Hostile and Benevolent Sexism: Measuring Ambivalent Sexist Attitudes Towards Women*, in *Psychology of Women Quarterly*, 21, pp. 119-135.

predisposizioni innate alla cura, criticando l'educazione che i loro compagni hanno ricevuto dalle madri ed identificando in alcuni processi strutturali – come ad esempio un accesso femminile al mercato del lavoro più penalizzato – dei fattori che contribuiscono alla riproduzione di specifiche norme di genere e di specifiche concezioni di genitorialità. Se alcune madri vivono con frustrazione la mancanza di maggiore collaborazione da parte dei loro compagni, altre riconoscono invece come per loro sia in qualche modo difficile “cedere” e rinunciare ad alcune di quelle che tradizionalmente sono state considerate loro prerogative. A queste voci, fanno eco quelle di alcuni padri che sottolineano come le compagne li facciano spesso sentire inadeguati nell'esercizio della loro genitorialità.

S., Madre 43: Sì, però d'altra parte il fatto che non collabora mi da...cioè da una parte io sono una persona che ama decidere quindi dico: «Tu gioca al tuo ruolo passivo che faccio io». Io che ho un carattere abbastanza, non dico autoritario, però alla fine visto che devo fare tutto io decido anche cosa c'è da fare, quando. Forse mi peserebbe anche lasciare un po' di potere decisionale, perché comunque non mi dispiace anche questa cosa. Magari non insisto tanto per questa cosa dei ruoli perché comunque il ruolo di persona che decide mi piace.

(N. 30, Genitori, 0-3, misto, Santarcangelo, Rn)

A., Madre 35: Quando nasce un bambino chiaramente c'è un trauma all'interno della famiglia, soprattutto per quello che...per il primo, ecco...e quindi, niente, il mio compagno si è buttato su di lui e hanno creato questo rapporto che è molto intenso e infatti io faccio fatica ogni tanto ad entrare [risate] come mamma, tranne, appunto, quando lui sta male e allora: «La mamma, la mamma, la mamma» [ride] Invece la bimba che ha due anni, ancora non l'ha scoperto il babbo, quindi me la tengo tutta io [risate].

(N. 11, Genitori, 3-6, misto, Ravenna, Ra)

S., Madre 36: Devo anche dire che se io avessi pensato di far stare a casa mio marito e non rimanerci io mi sarebbe, sinceramente, dispiaciuto, quindi...è magari vero che alle volte sarà anche la mamma che ha piacere di stare a casa, cioè non solo per un fatto di...gestionale, diciamo, che sicuramente è anche quello...nel mio caso mi sarebbe dispiaciuto andare a lavorare e far stare a casa mio marito. [...] nel mio caso abbastanza pari anche quel discorso lì, ecco, anche a livello di giochi per esempio forse ci gioca più mio marito, magari io quando sono a casa, hai mille cose da fare e forse senza averlo scelto, senza volerlo fare, diciamo, magari...su certe cose sembra un po' scontato, il discorso di prima, è scontato che vada avanti io.

(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

F., Madre 35: Comunque la gestione della casa sì, c'è da dire anche una cosa: sono una persona un po' particolare quindi io non sopporto che qualcuno faccia le pulizie al posto mio, o le fai bene come dico io o non mi va bene.

(N. 17, Genitori, 0-3, misto, Bologna, Bo)

E., Padre 32: I vestiti ...il vestiario...non ci prendo mai!

(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

F., Padre 44: [...] io non metto i piatti anche se potrei farlo, però non li metto come vuole lei quindi lo fa lei, io metto a posto un'altra cosa, alla fine dopo, subito, c'è la pulizia fatta in un modo, non nell'altro, se la fai male vieni sgridato, quindi è meglio che non le fai, fai quello che sai fare, ma va benissimo.

(N. 33, Genitori e nonni, 3-6, misto, Campagnola, Re)

Vi è dunque una tendenza, anche per le madri lavoratrici, a farsi maggiormente carico – più o meno volontariamente – delle attività domestiche e di cura. La consapevolezza di una distribuzione asimmetrica può, come abbiamo visto, convivere con una rivendicazione da parte delle madri – anche quelle lavoratrici – di un ruolo preponderante nell'ambito della cura e delle responsabilità domestiche nell'ambito delle quali il padre acquisisce un ruolo importante, per quanto più limitato ad una funzione di supporto. Come emerge anche da altri studi¹⁷⁸, cura, lavoro e la capacità di destreggiarsi fra queste due dimensioni costituiscono due elementi identitari imprescindibili per alcune delle madri che hanno partecipato ai focus group.

M., Madre 35: [...] anche io ero *part time* e mi è stato chiesto il tempo pieno e ho accettato. E mi è un po' costato in termini di qualità della vita perché ora corro molto di più. Ma è un lavoro che mi appaga e mi restituisce molto quella che sono al di là dell'essere madre che comunque è una cosa che mi da una grande soddisfazione, ma è una parte di me a cui farei molta fatica a rinunciare.

(N. 30, Genitori, 0-3, misto, Santarcangelo, Rn)

S., Madre 34: Anche io ho ricominciato a lavorare dopo un anno e mezzo e ho finalmente ricominciato ad essere me stessa, veramente. Io ho fortuna di avere un lavoro che mi completa, che mi piace molto e ho la fortuna di poter far mezza giornata perché con tre bambini non potrei proprio...[...] Il pomeriggio per me non si tocca, infatti ogni tanto mi chiedono di andare, anche se potrei organizzarmi. Posso fare il mio lavoro che mi piace, ma posso anche fare l'altro lavoro che mi piace che è la mamma [...]

(N. 30, Genitori, 0-3, misto, Santarcangelo, Rn)

La consapevolezza del perdurare delle disuguaglianze di genere nell'esercizio della genitorialità e nella gestione domestica da un lato, e il riconoscimento di un cambiamento dei ruoli all'interno della famiglia non ancora del tutto compiuto dall'altro, si sono talvolta tradotti in una riflessione delle madri e dei padri sull'impatto che specifici modelli di genere producono sul piano educativo. Il grado di partecipazione maschile alle attività di cura e domestiche viene dunque identificato come un elemento importante nell'educazione di bambini e bambine: con il proprio esempio quotidiano, i genitori possono facilitare la transizione verso modelli di genere meno tradizionali e più egualitari.

¹⁷⁸ Cfr. in particolare A. Gribaldo, *Scelte moderne, identità ambivalenti. Genere, classe e fecondità nell'Italia urbana*, in V. Ribeiro Corossacz, A. Gribaldo, (a cura di), *La produzione del genere. Ricerche etnografiche sul femminile e sul maschile*, Verona, Ombre corte, 2010, pp. 71-91. Lo studio, condotto in quattro città italiane (Bologna, Napoli, Padova, Cagliari), ha avuto come oggetto l'analisi dei discorsi relativi alle scelte di fecondità di donne appartenenti alla classe media.

V., Madre 34: Tornando a quello che dicevamo prima un'influenza grossa penso sulle generazioni dei nostri figli era anche il fatto che i nostri babbi sono forse più partecipi rispetto a una volta sta nel fatto vede suo babbo che lava i piatti, mette a posto [...] (N. 25, Genitori e nonni, Fism, 3-6, misto, Rimini, Rn)

S., Madre 43: A casa mia mio marito testa il divano o il letto e basta. Non mi aiuta particolarmente ed è una cosa non tanto che mi da fastidio per me, ma avendo due figli maschi e quando io gli dico: «Apparecchiate il tavolo, che se anche viene il babbo», ma non compare. «Perché lo devo fare io?», la femmina arriva e lo fa sempre e il maschio mi dice: «Ma il babbo non lo fa mai». Questo mi mette veramente in difficoltà. Io gli dico: «Tu non guardare quello che fa il babbo perché in questo sbaglia». Mi dispiace dire che il babbo sbaglia però non posso neanche dire: «Va bene, vai di là perché sei un maschio». [...] Per me il regalo più grande che posso fare ai miei figli maschi è insegnare ad essere autonomi in questo, nelle faccende di casa perché è importantissimo. [...] Per me questo è fondamentale e vorrei poterli aiutare in questo. Ma non so se ci riuscirò, penso di no, perché non ho l'esempio. (N. 30, Genitori, 0-3, misto, Santarcangelo, Rn)

F., Madre: Forse potremmo essere noi educatrici dei maschi, essere un po' diverse da quelle che son state le nostre madri, cioè magari abituarli ad essere più indipendenti, ad essere dei single fondamentalmente, poi non si sa, magari troveranno l'anima gemella, si organizzeranno benissimo e divideranno i lavori, ma secondo me dovrebbero essere totalmente autonomi nel piano organizzativo, domestico, con le femmine sicuramente ma avendo un maschio parlo per me... (N. 6, Genitori, 3-6, misto, Bologna, Bo)

Per alcuni padri che hanno partecipato alla nostra ricerca, l'occasione offerta dalla partecipazione femminile al mercato del lavoro di ritagliarsi uno spazio nella cura e nell'educazione dei figli non rappresenta il mero frutto della necessità, bensì la conquista di un diritto. La loro attenzione verso queste dimensioni è del resto testimoniata dalla partecipazione stessa ai focus group¹⁷⁹. Eppure, questi padri rappresentano ancora oggi una minoranza: la rivoluzione per una più equa distribuzione dei compiti all'interno della famiglia è ancora lungi dall'essere compiuta ed è stata, in qualche modo, "tradita" dagli uomini¹⁸⁰. Per ragioni strutturali – il *part time*, ad esempio, rappresenta la soluzione contrattuale più diffusa nell'ambito del lavoro femminile – e per il sussistere di concezioni essenzializzanti della femminilità e della maternità, i compiti di cura e di gestione domestica pesano in larga misura sulle spalle delle donne. Come dimostrano i dati rilevati dalla nostra ricerca, queste asimmetrie persistono anche in un contesto come quello dell'Emilia-Romagna, dove una tradizione più longeva e consolidata del lavoro femminile avrebbe potuto favorire una riorganizzazione più equa dei ruoli familiari. Il disequilibrio fra uomini e donne nella gestione delle attività di cura e domestiche incide inevitabilmente nel processo di costruzione dell'identità e del ruolo genitoriale: se da un lato alcuni padri rinunciano – spesso volentieri – ad un loro più consistente coinvolgimento, dall'altro altre madri faticano a sottrarsi a quelli che la società

¹⁷⁹ Ricordiamo che dei 114 genitori che insieme ai nonni e alle nonne hanno partecipato ai focus group, solo 31 – circa il 27% – erano padri (Cfr. Tab. 5).

¹⁸⁰ D. Del Boca, L. Mencarini, S. Pasqua, *op. cit.*, p. 10.

più ampia continua a considerare, sulla base di un essenzialismo biologico ancora molto condiviso, prerogative femminili.

3. *Boys don't cry*. Come educare bambini e bambine, fra indifferenziazione e specificità di genere

Dall'analisi dei focus group emerge una certa ambivalenza nelle riflessioni dei genitori rispetto alla rilevanza del genere nella costruzione e nell'esercizio della genitorialità, in particolare per quanto riguarda il ruolo educativo. Nell'interpretare le espressioni "educare al maschile" ed "educare al femminile"¹⁸¹ nell'accezione di un'educazione differenziata sulla base del genere, sia madri che padri affermano in prima battuta di non educare diversamente i figli maschi e le figlie femmine, soprattutto quando questi sono ancora molto piccoli: appellandosi in qualche modo all'universalità dei valori e dei principi che intendono trasmettere ai figli (ad esempio il rispetto per gli altri, l'autonomia, le buone maniere, etc.), sostengono di non fare differenze in ciò che insegnano a bambini e bambine.

P., Madre 37: Per me non esiste un'educazione al maschile e un'educazione al femminile, esiste un'educazione dei principi sani che...io ho una bimba, penso che se avessimo un maschio il filo conduttore dell'educazione sarebbe stato lo stesso. Quindi io non mi sono posta mai il problema: «La femmina la educo in un modo e il maschio in un altro modo», perché ci sono dei principi di base che secondo me sono universali: l'educazione, la solidarietà...

(N. 15, Genitori e nonni, 0-3, misto, Imola, Bo)

M.F., Madre 34: [...] io ne ho due, sono un maschio e una femmina, però l'educazione, per come la intendo io l'educazione, secondo me tendenzialmente è uguale; è il modo di porsi che può essere diverso a seconda del carattere che hanno, perché sono comunque persone diverse, con caratteri diversi e...cioè, magari i contesti, no? [...] però l'educazione, proprio educare i bambini, secondo me non c'è una distinzione di genere...

(N. 11, Genitori, 3-6, misto, Ravenna, Ra)

F., Padre 39: L'educazione va avanti con il tempo, non c'è un modo di educare al maschile o al femminile devi anche vedere come tuo figlio è fatto. Ma non è che la femmina la educi da femmina e il maschio da maschio.

(N. 30, Genitori, 0-3, misto, Santarcangelo, Rn)

M., Madre 39: Io non darei importanza, l'educazione è unica sia per i maschi che per le femmine.

(N. 5, Genitori, 0-3 e 0-6, misto, Comacchio, Fe)

¹⁸¹ Una delle domande della traccia seguita dal gruppo di ricerca nella conduzione dei focus group richiedeva agli interlocutori di interpretare e definire, a partire dal proprio punto di vista, le espressioni "educare al maschile" ed "educare al femminile". Cfr. *infra*, Allegati, all. 5 e 6.

B., Madre 40: Educare al maschile o al femminile mi fa venire in mente che non c'è differenza. Anche se noi in passato abbiamo subito un'educazione diversa, mi fa pensare non tanto quello che ho ricevuto che non ha lasciato segni particolari. Mi fa pensare all'educazione che voglio trasmettere che per me è uguale. Io impartirei le stesse cose, sia che avessi un maschio, sia che avessi una femmina.

(N. 30, Genitori, 0-3, misto, Santarcangelo, Rn)

C., Nonno 65: Educare punto e basta.

(N. 31, Genitori e nonni, 0-3, misto, Fidenza, Pr)

Chiamati a riflettere sull'eventualità di un'educazione separata per maschi e femmine, genitori e nonni si dichiarano contrari e prendono le distanze da ciò che percepiscono come un'involuzione ed un ritorno al passato. Un'educazione che tenga in considerazione, fra gli altri fattori, la dimensione del genere è stata interpretata, con rare eccezioni, in un'accezione negativa che evoca l'idea discriminazione, piuttosto che quella di valorizzazione delle differenze. Tutto questo, almeno negli scambi iniziali dei focus group. Questa lettura origina dal riconoscimento del fatto che rispetto ad un passato anche recente – vissuto in prima persona o ricostruito attraverso il confronto intergenerazionale – c'è stato un cambiamento nell'educazione di bambini e bambine, un cambiamento che tuttavia alcuni non percepiscono come del tutto compiuto. In qualche modo, sembra essere passata negli ultimi trent'anni l'idea che la promozione dell'equità nelle relazioni di genere si fondi sulla garanzia di pari opportunità; alcuni interlocutori, tuttavia, riconoscono il persistere di modelli di riferimento sessisti, che complicano tanto il conseguimento effettivo di pari opportunità, quanto la costruzione di relazioni di genere meno asimmetriche.

P., Madre 28: [...] nella società, in generale, il genitore prima non si comportava uguale nei confronti dei maschi e delle femmine. Io sono greca e i maschi erano molto più liberi e le femmine avevano molti più limiti, tipo io quando avevo 15 anni dovevo tornare a casa alle nove e i maschi potevano tornare casa alle undici e mezza. La società mi sembra che abbia questo atteggiamento, non lo condivido però mi sembra che sia ancora così in molte famiglie, in generale.

(N. 15, Genitori e nonni, 0-3, misto, Imola, Bo)

S., Madre 43: Invece a me viene in mente il mio papà che mi faceva lavare i piatti mentre i fratelli potevano uscire. E la scusa era non che io ero femmina ma che io studiavo e loro lavoravano. Alla fine quando ho iniziato a lavorare anche io mi sono rifiutata di fare quello che non facevano i miei fratelli, però in realtà l'insegnamento era che io sono una femmina e quindi devo fare determinate cose e gli altri sono maschi e possono non fare...

(N. 30, Genitori, 0-3, misto, Santarcangelo, Rn)

V., Madre 29: Anch'io l'educazione al femminile, la vedo più come una cosa del passato.

(N. 15, Genitori e nonni, 0-3, misto, Imola, Bo)

Nonostante le prime riflessioni “a caldo” tendano a convergere verso l’idea che un’educazione differenziata per bambini e bambine sia in qualche modo anacronistica, nel corso delle conversazioni gli stessi interlocutori che dichiarano che il genere dei figli sia ininfluenza rispetto al loro modo di educarli, riconoscono che questa dimensione può giocare un ruolo più marcato quando questi raggiungono l’età dell’adolescenza, quando cioè maschi e femmine saranno esposti a rischi e problematiche che vengono percepiti come differenti, soprattutto per quanto attiene la sfera della sessualità. Le figlie femmine, in questo senso, vengono percepite – in particolare dalle madri – come più vulnerabili non solo alla violenza, ma anche al giudizio della comunità più ampia che – secondo categorie introiettate ma non necessariamente condivise dagli interlocutori – attribuisce al comportamento sessuale femminile e maschile valenze molto diverse. Il genere dei/le figli/e produce dunque in molti un’aspettativa differenziata che li porta a ritenere che con le femmine siano necessarie un’attenzione ed un controllo superiori.

V., Madre 29: Adesso quello che potrei vedere, ma non per i bambini zero-tre anni, ma più grandi, le ragazze...aiutare a capire il contesto sociale in cui si vive.
(N. 15, Genitori e nonni, 0-3, misto, Imola, Bo)

B., Madre 39: Oggi come oggi farei fatica a dare un'educazione maschile o femminile, è chiaro che non nego che effettivamente adesso ho un maschio, però se avessi una femmina, forse un po' più di limiti mi verrebbe da darli, più per paura che non perché penso che sia giusto, in quel senso...però ti dico, in questa fase non mi sento di dare un'educazione di genere, lascio fare quello che...posso accompagnarlo.
(N. 15, Genitori e nonni, 0-3, misto, Imola, Bo)

M., Madre 43: [...] appunto perché ci sono in mezzo a un’adolescenza... «Sta attenta: al gruppo, alla violenza...» a una femmina, a un maschio non glielo dici: «Stai attento alla violenza». A un maschio non dici, anzi a un maschio gli dai, scusate...gli dai il “cappuccettino” e gli dici: «Vai pure!», una femmina che va con tanti maschi, con tanti ragazzetti, è una...abbiam capito...è una “poco di buono”, cioè quindi insegnare anche determinate cose non è facile ed è diverso comunque. [...] quello che volevo dire io...se mia figlia esce con 5 ragazzi, io mi preoccupo; se un domani mio figlio esce con 5 ragazze, io non mi preoccupo...
(N. 11, Genitori, 3-6, misto, Ravenna, Ra)

È soprattutto a partire dalle narrazioni relative alle differenze fra maschi e femmine che è possibile analizzare come il genere influisca sulle aspettative che i genitori elaborano nei confronti di bambine e bambini e quindi nel loro modo di relazionarsi con loro. Le differenze fra maschi e femmine vengono descritte soprattutto in termini di preferenze che i figli, in base al genere, sviluppano nella crescita: man mano che questi crescono, i genitori rilevano, ad esempio, alcuni interessi specifici e specifiche preferenze nella scelta dei compagni di gioco, dei giochi e dei giocattoli. In parte l’interpretazione degli interlocutori di tali preferenze è coerente con alcuni stereotipi legati al maschile e al femminile che attribuiscono, naturalizzandole, a maschi e femmine precise caratteristiche: i bambini in effetti vengono descritti come *tendenzialmente* più “vivaci”, “tonici”, “dinamici”, mentre le bambine vengono presentate come *tendenzialmente* più “dolci”, “calme” e “riflessive”.

S., Madre 36: Perché io vedo che anche mia figlia, per dirti, gioca coi trattori, gioca...ma quando si mette a giocare con le bambole ha una cura maniacale...se ha la bambola col passeggino e copre il bambolotto, «E così si agghiaccia, aspetta che devo cambiare il pannolino...» [...] cioè, proprio...forse torniamo al suo discorso di dire che si identificano nella mamma, non so...vedo che ha proprio...sembra che le venga spontaneo fare così. Sembra proprio una mammina. Forse anche la genetica...effettivamente...

(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

M., Madre 35: Però secondo me è proprio un discorso a monte nel senso che non è forse solo un discorso di...perché ci può essere anche il maschio più o meno motorio, diciamo, secondo me è proprio un discorso di genetica, perché io, per quella che è stata la mia esperienza, io ho avuto due gravidanze, maschio e femmina, sono state completamente diverse, cioè dai primi 3 mesi proprio...cioè, il modo in cui si muovevano, il modo come lui si muoveva di notte, non i ha mai fatto dormire durante la gravidanza e così è stato dopo. Lei tutta un'altra cosa [...] quindi secondo me è proprio un discorso di DNA, di genetica che i maschi sono così, le femmine sono così...

(N. 3, Genitori e nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

L'idea che esistano predisposizioni che per natura sono proprie di maschi e femmine non esclude, tuttavia, la consapevolezza che il contesto socio-culturale eserciti un'influenza rilevante sulla costruzione individuale delle preferenze. Genitori e nonni sono in effetti i primi a mettere in discussione quelle rappresentazioni che naturalizzano le differenze di genere: nel momento in cui alcuni interlocutori descrivono la propria personale esperienza con bambine e bambini che si sottraggono allo stereotipo ("bambine scalmanate" o "bambini tranquilli"), il gruppo riconsidera le motivazioni che possono spiegare le differenze di genere e le interpretazioni che emergono spaziano dall'attribuzione di peculiarità proprie del singolo bambino o bambina, al riconoscimento di fattori culturali "esterni" che potrebbero portare i genitori ad imporre ai propri figli, in modo non del tutto consapevole, dei modelli di genere che sono coerenti con i più comuni stereotipi relativi al "maschile" e "femminile"; questi stereotipi portano i genitori a coltivare aspettative differenziate che a loro volta si traducono in modalità relazionali e scelte educative diverse a seconda che ci si rapporti con un bambino o una bambina. La continua oscillazione fra "natura" e "cultura" nell'interpretazione delle differenze di genere si ritrova anche nei dati rilevati attraverso i questionari, dai quali emerge come "predisposizione innata" e "influenza esercitata dalla famiglia" rappresentino le motivazioni più spesso identificate dai rispondenti per spiegare il diverso atteggiamento di bambini e bambine¹⁸².

S., Madre 35: [...] forse qualche cosa [differenze fra maschi e femmine] nel gioco poi però alla fine dipende da che cosa compri. Anch'io ho una femmina di due anni e mezzo che ha una cuginetta della stessa età e sono diversissime, nonostante siano entrambe femmine. Non lo so, magari mia nipote si veste da principessa e mia figlia allora fa il

¹⁸² Nello specifico, la voce "predisposizione innata" è stata scelta dal 60,7% dei rispondenti, mentre la voce "influenza esercitata dalla famiglia" è stata scelta dal 71,4% dei rispondenti. È opportuno ricordare che la domanda prevedeva la possibilità di tre risposte, numerabili per ordine di importanza, da scegliere fra sette diverse voci (Cfr. Tab. 216).

pirata e non perché io ho dato degli input maschili o femminili, è lei che sceglie la sua natura, quello che le piace fare...

(N. 15, Genitori e nonni, 0-3, misto, Imola, Bo)

S., Madre 35: [...] lei [la figlia], nonostante sia una bimba femmina è molto fisica e non è una bimba che la vedi lì calma, ha bisogno di cambiare molto, se tu ti presti fa la lotta con te sul letto, eccetera, eccetera. Fino alle dieci di sera lei è dinamica, e vedo dal confronto con altre bimbe della sua età che sono molto, molto, più...meno esuberanti di lei. [...] a me non sembra di aver dato un'educazione particolarmente maschile o femminile, e allora forse è più un discorso caratteriale, di quello che è l'esterno...

(N. 15, Genitori e nonni, 0-3, misto, Imola, Bo)

I., Madre 33: [...] c'è da tenere in considerazione che molte volte noi imponiamo un determinato target ai nostri figli, che sia maschio o che sia femmina [...]. Se io non ho mai detto che questo è da maschio o questa è da femmina per loro in realtà va tutto bene, però se già a casa diciamo che te devi giocare con le macchinine, te con le bambole...poi giustamente, è giusto che vedano anche altri giochi, altre realtà...

(N. 5, Genitori, 0-3 e 0-6, misto, Comacchio, Fe)

P., Madre 31: Secondo me fa differenza come un genitore educa una bimba o come educa un bimbo. Secondo me noi genitori facciamo già differenze educative legate al genere dei figli. [...] È vero che certe cose sono più adatte per un maschio e altre per le femmine, però siamo noi che lo creiamo, che creiamo certi messaggi per creare l'idea che cosa vuol dire essere donna e che cosa vuol dire essere uomo.

(N. 20, Genitori e nonni, 3-6, misto, Parma, Pr)

V., Madre 39: E poi anche il regalo che viene fatto, arrivano le macchinine, i pirati... Adesso se lo scelgono loro però quando sono piccoli l'impostazione viene dal di fuori.

M., Padre 33: Sì, potrebbe anche essere che il fatto che le femmine vanno nella cucina e i maschi alle costruzioni sia perché si è stati instradati quando si è piccoli. Io ho tante cose rosa, probabilmente se le comprassi tante cose blu probabilmente...e alle volte diciamo che non li condizioniamo, però è ovvio...

(N. 5, Genitori, 0-3 e 0-6, misto, Comacchio, Fe)

Pur non mancando eccezioni, molte madri dichiarano di essere tutto sommato abbastanza flessibili nel proporre ai propri figli giochi ed attività che consentano loro di “spaziare”, indipendentemente dal fatto che siano considerate “da maschi” o “da femmine”; gli uomini – anche da quanto emerge da alcuni episodi riportati dalle madri – sembrano essere meno inclini a proporre – e talvolta anche ad accettare – questo “sconfinamento” nelle attività dei figli, soprattutto quando questo “sconfinamento” riguarda i figli maschi.

V., Madre 39: Ho regalato la cucina a Natale, e me l'hanno chiesto: «Ma come? La cucina?» Perché è un maschio.

S., Madre 35: È capitato anche ad una mia amica che lei ha regalato cucina perché gli piacevano sacco cucinare, però suo marito: «Ma, proprio la cucina dobbiamo regalare?», perché sembrava fosse un gioco da bimbe, invece a loro piace spaziare.
(N. 5, Genitori, 0-3 e 0-6, misto, Comacchio, Fe)

M., Padre 38: [...] se io dovessi avere delle femmine, almeno fino ad una certa età, non avrei grosse distinzioni, sarei abbastanza neutrale, poi dipende anche dalle predisposizioni dei bimbi... poi chiaramente ci sono delle cose da maschio e delle cose da femmina, però sono più cose a livello pratico che non a livello concettuale. Tipo mio figlio lo porterei con la moto da cross, mia figlia no sicuramente, me lo dovrebbe chiedere lei o se fosse particolarmente votata a questa cosa magari sì, però un maschio non mi pongo il problema di portarlo sulla moto da *cross*, una femmina sì, perché...non so perché, però la vedo più delicata, avrei paura che si faccia male...
(N. 15, Genitori e nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

C., Nonno 65: Ma andare a comprare una Barbie per il mio nipotino onestamente...
(N. 31, Genitori e nonni, misto, Fidenza, Pr)

M., Padre 30: Io sono un maschio, ho solo un bimbo, però a casa mia la cucina di Barbie non c'è e non è che compra lui i giochi [...] sono molto d'accordo con il discorso che facevi prima sulle differenze, il fatto di aprire mentalmente fin da piccoli i bimbi [...] però, dico, fondamentalmente c'è ancora alle spalle un po' di...e macchinine, la lotta, ripeto, sono anche cose che trova a casa, a casa non trova una bambola...
(N. 31, Genitori e nonni, misto, Fidenza, Pr)

Il fatto che molti genitori, in particolare i padri, si dimostrino ancora turbati nel vedere il proprio bambino giocare con giocattoli tradizionalmente considerati femminili è stato più volte riportato anche dalle/ai educatrici/tori e dalle/gli insegnanti che hanno partecipato ai focus group. Se, da un lato, il fatto che le bambine giochino con macchinine, trattori e robot non desta più particolari preoccupazioni nei genitori – anzi, in alcuni casi le madri si sono rivelate persino orgogliose nel dichiarare che le loro figlie sono in qualche modo “diverse” – dall'altro, sembra persistere un'aspettativa di conformità da parte dei bambini a quell'ideale di mascolinità secondo cui “i maschi non piangono” e “non giocano con le bambole”. Alcune madri identificano, non solo nella storia personale dei propri compagni, ma anche nella pervasività di alcune idee dominanti su maschile e femminile, dei fattori che potrebbero incidere sul modo in cui i padri si relazionano con i figli e le figlie.

S., Madre 31: [...] quando lui [il marito] era piccolo, suo padre l'ha sempre baciato poco, coccolato poco, mentre con la femmina no [...] comunque c'è questa cosa che il maschio va meno coccolato, però adesso non dà problemi, ma ho paura che quando crescerà probabilmente sarà meno coccolato il maschio rispetto la femmina, perché c'è questa cosa i maschi non devono piangere, queste cavolate che però ci sono, il maschio non deve piangere, il maschio non deve essere una pappamolle.
(N. 5, Genitori, 0-3 e 0-6, misto, Comacchio, Fe)

V., Madre 39: [...] si vede che subentra una questione di orgoglio, di maschio, perché mio anche mio marito...perché non abbiamo problemi e mio figlio fa quello che deve fare senza nessun problema, e assolutamente a me non interessa, però lui ogni tanto ha chiesto: «Ma non è che T. [nome del bambino] a essere circondato sempre da femmine...?» E allora... perché magari nei movimenti, athleticamente forse non è portato, ma non lo dice mai davanti al bambino, sono cose che dice con me.

(N. 5, Genitori, 0-3 e 0-6, misto, Comacchio, Fe)

Alcuni stereotipi – come quello che descrive i padri come inclini ad assumere un atteggiamento maggiormente protettivo nei confronti delle figlie femmine – sono talvolta confermati (come abbiamo visto nelle dichiarazioni di quel padre che afferma di percepire la femmina come “più delicata”) o, al contrario, smentiti.

M., Padre 33: Ho una femmina di quindici mesi per cui non riesco a fare il paragone con ciò ma tendenzialmente non mi sento di essere troppo protettivo nei confronti della mia bambina, quindi se cammina per strada e si sbuccia le ginocchia la lascio tranquillamente fare. La mamma mi sembra però più attenta, per esempio la lascio fare da sola a mangiare, «Ma non mangia niente se non la aiutiamo», ma ha cominciato all'asilo per cui... Non noto uno spirito di protezione troppo...

(N. 5, Genitori, 0-3 e 0-6, misto, Comacchio, Fe)

Sebbene il genere dei figli non venga immediatamente riconosciuto dai genitori come un fattore in grado di influire sulla genitorialità – ed in particolare sul ruolo educativo e sul modo di porsi di madri e padri nei confronti di maschi e femmine – questo risulta essere in realtà tutt'altro che neutro. Grazie allo scambio e al confronto favorito nel contesto dei focus group, i genitori hanno avuto la possibilità di riflettere sulle differenze fra maschi e femmine, spingendosi ad abbozzare delle interpretazioni in grado di spiegarle. A partire dal riconoscimento delle differenze fra bambini e bambine, alcuni genitori sono arrivati a descrivere, indirettamente e non sempre consapevolmente, come queste producano – in modo diverso per padri e madri – delle aspettative che possono tradursi in uno stile educativo e in una modalità relazionale che cambia a seconda che ci si rapporti con un figlio maschio o con una figlia femmina.

Tra nonne e mamme: la rappresentazione dell'*empowerment* di genere nelle relazioni educative¹⁸³

Giovanna Guerzoni – Antropologia Culturale

1. Accudire: generazioni a confronto

Il sostegno alla genitorialità attraverso le generazioni – o, detto altrimenti, l'aiuto ai compiti genitoriali nella quotidianità dalle cure materiali a quelle educative da parte della rete parentale (nonni e nonne, zii e zie, ecc.) – costituisce un tema assai rilevante sia sotto il profilo politico (dalle politiche sulle pari opportunità a quelle, più recenti, dedicate alla conciliazione) che dell'analisi sociale al centro di un ampio dibattito da molto tempo che non è qui la sede per essere ricostruito¹⁸⁴; la necessità di sostegno alla genitorialità si declina in rete di relazioni sociali che non nasce certo nella società contemporanea a motivo delle difficoltà nella conciliazione dei tempi di vita dei genitori propri alla società contemporanea. In molte culture – come la ricerca antropologica ha descritto fin dagli studi sui sistemi di parentela e sui processi inculturativi analizzati inizialmente in società “esotiche” e lontane¹⁸⁵ – la genitorialità è agita in modo molto più condiviso rispetto alla nostra secondo forme assai variabili di coinvolgimento di generazioni diverse nei processi educativi, non solo quelle “adulte” (nonni e zii) ma anche quelle più giovani (ragazzi e adolescenti che fungono da *caregiver*).

La presenza e il ruolo di sostegno alla genitorialità dei nonni nella società contemporanea sembra segnare, a parere di alcuni studiosi, un'frontiera qualitativa definendosi non tanto come “aiuto” ma come vera e propria “compartecipazione educativa”, seppure secondo ruoli diversi nella relazione con bambine e bambini¹⁸⁶. È questo il motivo principale per cui abbiamo deciso di includere nei focus group la voce dei nonni e delle nonne dei bambini e delle bambine che frequentano i diversi servizi educativi 0/6 della nostra regione; ma l'esperienza dei focus group è andata oltre questa nostra ipotesi di ricerca, mostrando nell'emergere di visioni diverse e discordanti tra genitori e nonni una linea specifica di processualità del focus, quasi a indicare come il confronto tra diverse visioni di genere non solo caratterizzi differenti esperienze di vita ma sia oggetto di negoziazione tra le generazioni che si occupano di educazione dei più piccoli.

Anche i dati quantitativi mostrano questo vissuto di “genitorialità condivisa” diffusa, attribuendo una certa influenza sulle questioni di genere alla presenza educante dei nonni.

¹⁸³ Il presente contributo si è avvalso della collaborazione di Marianna Turra che colgo l'occasione di ringraziare.

¹⁸⁴ Cfr. tra gli altri, C. Saraceno, *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Bologna, il Mulino, 2003; M. Naldini, C. Saraceno, *Conciliare famiglia e lavoro. Vecchi e nuovi patti tra sessi e generazioni*, Bologna, il Mulino, 2011; M. Barbagli, *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia tra XV e XX secolo*, Bologna, il Mulino, 2000

¹⁸⁵ Cfr. tra gli altri R. A. LeVine e R. S. New (a cura di), *Antropologia e infanzia*, Milano, Cortina Editore, 2008

¹⁸⁶ W. Corsaro, *Le culture dei bambini*, Bologna, il Mulino, 2003

Tab. 1 Il punto di vista dei genitori: motivi delle differenze tra bambine e bambini nei comportamenti e negli atteggiamenti - % ¹⁸⁷

Educazione ricevuta nel contesto educativo/scolastico	38,2
Modelli trasmessi dai mass media	24,2
Modelli osservati nel contesto sociale	53,4
Predisposizione innata	60,7
Influenza dei compagni e degli amici	42,7
Influenza dei familiari (genitori, nonni, zii, etc.)	71,4
Altro (specificare)	0,9

La prospettiva di analisi che si è inteso percorrere in questa sede consiste nella possibilità, da un lato, di analizzare ai modelli culturali di genere¹⁸⁸ nelle relazioni educative approfondendo le rappresentazioni tra vecchie e nuove generazioni considerandole come indicatori possibili di cambiamenti storici e processuali di più lungo periodo – ad esempio, emergono differenze nelle rappresentazioni delle questioni di genere delle relazioni educative tra vecchie e nuove generazioni? – dall’altro, considerando la qualità dell’eventuale conflitto e della negoziazione intergenerazionale come spazio di co-costruzione di un modello di genere complesso che si nutre di ruoli educativi diversi – ma anche di visioni delle relazioni di genere situate in modo assai differente nella relazione con i bambini e le bambine – di quello “sguardo a distanza” che muta toni e aspettative nel rapporto tra nonni e nipoti.

Nel “doppio sguardo” tra genitori e nonni, si confrontano sul tema del genere mondi nati in epoche che appaiono lontane: i padri e le madri di oggi sono cresciuti in famiglie che hanno attraversato, in modo diretto o indiretto, le lotte e la cultura degli anni Sessanta e Settanta; eppure non emerge, dalle voci dei partecipanti ai focus group, una linea univoca né uno stesso orientamento nella rappresentazione del modello di genere da parte di genitori e nonni e, di conseguenza, nel loro modo di rapportarsi ai propri figli/nipoti.

Dalla metà del ‘900, il tessuto sociale e il modo con cui gli individui concepiscono e costruiscono la propria identità di genere, sono stati investiti da profondi e veloci cambiamenti socioculturali, politici ed economici che hanno inciso sia nell’assunzione di ruoli e compiti genitoriali nella vita quotidiana dentro e fuori dalla famiglia, sia nelle aspettative e visioni del mondo dei diversi attori sociali. La pluralità di mondi attraverso cui si cerca di descrivere la contemporaneità vede, nel declinarsi della diversità culturale, cambiamenti inediti sul piano del genere¹⁸⁹: dall’inserimento delle donne nel mondo del lavoro alla trasformazione del sistema produttivo, dall’approvazione delle leggi sul divorzio e sull’aborto alle trasformazioni delle relazioni familiari, all’emergere di

¹⁸⁷ Cfr. Tab. 216 – possibilità di risposta multipla

¹⁸⁸ M. Busoni, *Genere, sesso, cultura. Uno sguardo antropologico*, Firenze, Carocci, 2000; S. B. Ortner, H. Whitehead, *Sesso e genere. L’identità maschile e femminile*, Palermo, Sellerio, 2000. S. Piccone Stella, C. Saraceno, *Genere. La costruzione sociale del maschile e femminile*, Bologna, Il Mulino, 1996; V. Ribeiro Corossacz, A. Gribaldo (a cura di), *La produzione del genere. Ricerche etnografiche sul maschile e sul femminile*, Verona, Ombre corte, 2010; J. Scott, *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, in "American Historical Review" 5/91, 1986 pagg. 1053-75 (trad. it. *Il genere: un’utile categoria di analisi storica*, in "Rivista di storia contemporanea" 1987, 4); F. Heritier, *Dissolvere la gerarchia. Maschile e femminile II*, Milano, Raffaello Cortine Editore, 2004.

¹⁸⁹ A. Cavarero, F. Restaino, *Le filosofie femministe*, Milano, Bruno Mondadori, 2002

nuovi bisogni consumistici e di benessere fino all'approssimarsi di rappresentazioni e pratiche di vita "altre" – apparentemente contraddittorie eppure coesistenti – portate avanti dalle famiglie migranti e transnazionali e particolarmente evidenti anche nei servizi educativi nell'ultimo decennio.

Le generazioni che hanno vissuto negli anni della contestazione degli anni '70, hanno avuto l'opportunità di confrontarsi con modelli culturali centrati sulla rivendicazione di condizioni di maggiore parità fra uomini e donne, interpretate sotto il segno di nuovi valori condivisi di emancipazione, progresso e sviluppo sociale.

G., Nonna F. 56: Io volevo fare un discorso culturale, perché io sono della vecchia generazione e quindi ho vissuto molto l'epoca del '68, il periodo in cui si pensava di voler raggiungere la parità e l'uguaglianza, in realtà siamo diversi maschi e femmine, però culturalmente esiste secondo me questo fatto, che noi siamo figli di un'educazione senza quasi rendercene conto, a cominciare dal linguaggio, lo dico perché ho fatto anche un corso sul linguaggio, e in effetti non me ne rendevo conto finché non ho fatto questo corso, come quando si dice l'avvocato e l'avvocata invece che dire l'avvocata, sono tutta una serie di parole che effettivamente vengono usate al maschile come uomini si dice gli uomini, generale maschile, il genere umano, la donna è implicita, ma negli uomini ci sta anche la donna, quindi è una questione di valore. I diritti, probabilmente abbiamo gli stessi diritti, però dando un valore diverso. La donna ha un valore che forse, e senza forse, non è ancora uguale all'uomo e deve lottare molto. Quando prima si parlava della scuola, non so se è un fatto positivo che le donne possano primeggiare, è vero che non mi piace la competizione, è vero che per una donna riuscire a raggiungere quello che fa un uomo deve guadagnare ancora...deve faticare il doppio per ottenere quelle cose, quindi noi abbiamo...

(N.15, Genitori e Nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

Abbiamo registrato più spesso tra i nonni e le nonne che hanno partecipato ai focus, modelli di genere ispirati a una rappresentazione che descriveva la relazione tra uomo e donna come maggiormente "paritaria" rispetto a quella "tradizionale" nella quale, ad esempio, l'idea di compartecipazione ai compiti genitoriali è pensata come marginale a favore di una rappresentazione di donna che ne giustifica il ruolo innanzitutto come madre nonostante i diffusi cambiamenti sociali sopracitati. La redistribuzione dei compiti e dei ruoli, le scelte – più o meno condivise – riguardo alla conciliazione tra lavoro e casa – questioni sulle quali non solo sul piano dell'organizzazione pratica dei tempi di vita, ma anche su quello della riflessione culturale e politica, hanno giocato un ruolo centrale il diffondersi dei servizi educativi 0/6 e della "cultura dell'infanzia" – sono stati, non a caso, fra gli argomenti emersi in maniera prevalente nei focus group: analizzando queste narrazioni, infatti, emerge come prima riflessione generale l'accordo espresso da nonni e genitori sulla centralità del tema della redistribuzione dei compiti familiari nelle dinamiche di genere in famiglia (anche allargata) e nella relazione con i figli:

L., Nonna 60: Quando mi sono sposata, che mio marito a volte si è messo a lavare i piatti mia suocera aveva i capelli dritti perché un uomo non può lavare i piatti! Per fortuna ora sta cambiando la mentalità.

(N.22, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Serramazzoni, Mo)

W., Nonno 63: Noi adesso abbiamo ancora un bimbo di due anni, io gli cambio il pannolino e questo ho cominciato a farlo anche con i miei figli perché erano i primi tempi che le donne cominciavano a lavorare, quando ero a casa, io non avevo nessuna difficoltà né a preparare il latte, né a lavare.

(N. 33, Genitori e Nonni, 3–6, misto, Campagnola, Re)

I racconti dei nonni rinviano alla costruzione di un'idea e di un'esperienza di famiglia e di coppia che ruota intorno ad una frattura tra le generazioni – quasi a segnare un “prima” e un “dopo” – in un'epoca – gli anni '70, l'epoca “adulta” dei nonni che hanno partecipato alla ricerca - che ha visto una profonda rimessa in discussione di compiti e ruoli in famiglia ovvero del loro essere fissi sul piano del genere secondo le forme della tradizione - vissuta quasi come “piccola rivoluzione”. Le conquiste sociali delle donne hanno avuto un impatto diretto sul privato obbligando, nella sfera domestica, a ripensare ruoli e compiti a ridefinire l'identità di coppia così come aspettative e modelli assunti nella relazione con i figli. Questa profonda trasformazione della famiglia si declina nelle rappresentazioni dei padri in forme diverse, alle volte come un indicatore di una propria “emancipazione” (più che di parità), altre volte come constatazione di una ricaduta nella propria biografia di trasformazioni sociali più ampie:

D., Nonno 65: Io racconto la mia esperienza, mio papà, che è già morto da tanti, tanti anni, si sedeva a tavola e se aveva la pietanza dietro la schiena non si girava per prenderla. Io sono la generazione dopo, tutte le mie donne si siedono a tavola e io gli porto da mangiare. Il mio babbo non ha neanche mai sparecchiato, invece io sparecchio!

(N. 3, Genitori e Nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

2. Equità, pari opportunità, differenza: quale educazione?

Per molti nonni il ridisegnarsi dei compiti familiari nella coppia viene riletto, a distanza di anni, sotto il segno della libertà, dell'emancipazione da ruoli troppo “obbligati” dalla consuetudine e percepiti come riduttivi soffocanti anche per l'uomo; così il più generale cambiamento sociale appare declinarsi nelle traiettorie biografiche proprio nel suo essere continuamente reinterpretato nella sfera domestica, intima e privata. Per le nonne, invece, una più equa redistribuzione dei compiti viene vissuta come prima esperienza di condivisione paritaria con il partner, come la sfida ad agire un nuovo modello di famiglia; è in questo senso – anche in questo caso – un cambiamento vissuto sotto il segno dell'emancipazione, ma in modo diverso:

G., Nonna 56: Io credo non ci debbano essere distinzioni di ruoli, si debbono fare le stesse cose e le decisioni devono essere prese insieme.

(N.15, Genitori e Nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

Il cambiamento riguardo all'assunzione di compiti e ruoli genitoriali si esprime, dunque, in modo situato: è un cambiamento a cui nonni e nonne attribuiscono un senso diverso. Ciò nonostante emerge un elemento di trasversalità: a parere dei nostri interlocutori, la divisione dei compiti domestici e della cura in famiglia non può più essere “data per scontata”, ma diventa necessariamente oggetto di negoziazione all'interno della coppia; una delle dimensioni – di genere –

attraverso cui affermare propri specifici processi di identificazione sociale, di costruzione identitaria e di immaginarli nel futuro attraverso nuovi modelli educativi per le proprie figlie e figli¹⁹⁰. È una conquista sempre da difendere o ha assunto, nel tempo, i tratti della “normalità”?

F., Padre 44: Una cosa che una volta faceva la donna oggi, almeno a casa mia, la facciamo tutti e due, per esempio il momento magari di caricare la lavastoviglie la bambina vede che una volta la carica il papà e una volta la carica la mamma, il momento della coccola anche... Ci sono tante occasioni durante la giornata e la serata che una volta in famiglie, se andiamo un po' indietro, erano azioni separate: c'erano proprio le azioni della donna e le azioni dell'uomo.

(N. 33, Genitori e Nonni, 3-6, misto, Campagnola, Re)

M., Madre 38: Prima era una mosca bianca l'uomo che si occupava del bambino, adesso è una cosa normale... Secondo me adesso ognuno fa proprio un 50 e 50, dopo magari per questioni di tempistiche o di abitudini uno fa anche di più, però io vedo che a casa mia il primo che ha tempo cucina, lava i piatti, cambia il piccolo, fa i letti, pulisce...

(N.13, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, Fc)

V., Madre 37: Io sono dell'idea che bisogna suddividersi i compiti dell'economia domestica per potersi dedicare di più ai bambini e quindi non importa che io faccia 4, 6 o 8 ore di lavoro al giorno, perché quando torni a casa altrimenti hai ancora quelli da fare.

(N.13, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, Fc)

G., Nonna 64: I genitori di mio nipote vedo che sono abbastanza equilibrati, quello che non fa uno lo fa l'altro, se vuole uscire esce, ci sta l'altro ad accudire la bambina, chi arriva prima incomincia a preparare da mangiare, se c'è da stendere la lavatrice ci va anche lui..

(N.3, Genitori e Nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

B., Madre 39: Mio marito è molto presente, ci siamo divisi i compiti. Se guardo il mio babbo gli portavo anche le ciabatte!

(N.15, Genitori e Nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

M., Madre 38: Di solito è: «Chi ha tempo, lo fa».

(N.13, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, Fc)

Per altro verso, a narrazioni che rinviano a modelli di genere paritari nella gestione dei compiti domestici, se ne contrappongono altre in cui i nostri interlocutori hanno preferito riferirsi a modelli maggiormente aderenti a visioni dei ruoli e dei modelli di genere “tradizionali”; talvolta le narrazioni sembrano strutturarsi alludendo a un dichiarato “paradossale” rovesciamento di ruoli e compiti; tutto questo denota come la percezione di instabilità delle conquiste sociali delle donne tra pubblico e privato ancora attraverso le rappresentazioni di genere, soprattutto nella negoziazione

¹⁹⁰ C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi, *Educare al genere*, Firenze, Carocci, 2010.

quotidiana interna alla coppia genitoriale. Più in generale è da notare come modelli di genere differenti non corrispondano inequivocabilmente a una generazione – vecchia o nuova – o all'altra, ma seguono percorsi biografici particolari.

M., Padre 38: Io in casa faccio molto e mi sento in pace con me stesso per questa cosa, lei è privilegiata in confronto a me, lei fa la sua maternità... io non dormo ma vado a lavorare lo stesso diciotto ore al giorno e pulisco lo stesso. Non lo vedo così tanto lo scalino adesso, che c'era fino a dieci anni fa. Dove sono a lavorare io ci sono un sacco di dirigenti donne. In casa mia, mi guardo intorno e c'è sempre qualcosa da fare, questa cosa qui me l'ha insegnata mia moglie, ci si fa "il culo" tutti uguali e ora mi sento meglio con me stesso.

(N.15, Genitori e Nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

Il modello di genere "paritario" sembra essere assunto come *mainstream* a cui la maggior parte degli individui di una società avanzata vuole aderire, ma rischia di infrangersi tra desiderabilità sociale e costrizioni di natura sociale e culturale. In altre circostanze, tuttavia, le narrazioni raccolte evidenziano tutta l'ambivalenza delle relazioni intrafamiliari sul tema del genere: da un lato, la partecipazione della donna al mondo professionale viene percepita e compresa sul piano dell'autoaffermazione individuale, della sua realizzazione pubblica e del benessere personale, dall'altro viene per lo più inscritta in una rappresentazione che segnala il peso e l'esigenza di adempiere ad una sorta di "doppio lavoro", situazione che spesso offusca una reale condizione di redistribuzione dei compiti familiari e domestici. Alcune ricerche hanno così coniato il termine di "doppia presenza" ad indicare l'esperienza femminile del doppio ruolo, domestico ed extradomestico, rendendo così visibile uno dei tratti che caratterizzerebbe, pur secondo modalità profondamente diverse, il processo di costruzione identitaria delle donne, ovvero la necessità di conciliare queste due realtà che resterebbero, in questo caso, una loro prerogativa esclusiva.¹⁹¹ Se la condizione di genere si esprime in famiglia attraverso un'ampia pluralità di soluzioni diverse che non nasconde i forti disequilibri interni alla coppia e talvolta anche alla famiglia allargata – nascondendo, in taluni casi, vere e proprie discriminazioni sul piano delle opportunità di vita o addirittura di violenze intrafamiliari – per alcune partecipanti, tutto ciò appare riconducibile alla constatazione che nonostante i cambiamenti sociali che hanno portato a nuove consapevolezze diffuse, le donne rimarrebbero ancora una categoria svantaggiata rispetto agli uomini e la parità sarebbe presente solo sul piano formale.

E., Madre 35: Al giorno d'oggi non ti puoi permettere di scegliere, «Oggi io voglio solo cucinare e tu...», devi arrivare a sera e riuscire ad avere organizzato tutto...

(N.13, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, Fc)

Alcuni contributi ai focus group si spingono a riconoscere che le conquiste delle donne in termini di parità non possano essere considerate come "diritti acquisiti" sul piano sostanziale; non solo, ma nei genitori delle generazioni più giovani sembrano rivivere modelli di genere tradizionali, mostrando come la negoziazione di una più equa distribuzione dei compiti e assunzione di ruoli tra pubblico e privato non segua affatto una linea progressiva.

¹⁹¹ Termine per la prima volta coniato da Laura Balbo. Cfr. L. Balbo, M. Bianchi, L. Zanuso, E. Wilson (1978), *Doppia presenza e mercato del lavoro femminile*, in *Inchiesta*, 3.

Un secondo esito delle analisi delle narrazioni sul tema del genere è che, a parere di nonni e genitori, sarebbero le condizioni economiche e l'organizzazione del lavoro specie in un mercato globale a costituire fattori decisivi nella costruzione sociale e culturale del modello di genere, a contribuire alla costruzione di uno scenario di senso alle scelte di vita familiare, anche nelle sue espressioni apparentemente più "tradizionalmente" stereotipizzate sul piano del genere.

E., Madre 35: È una questione di tempistiche di lavoro, è logico! Mio marito va via alle 7:30 di sera e torna alle 7:30 di mattina, io torno alle 8 e non è che cucina lui...grazie a Dio, perché non ve lo consiglio! Io alle 2:30 sono a casa faccio più io in casa, è logico! Rispetto anche al passato, almeno nella mia esperienza, io avevo mio babbo che è stato interscambiabile con mia mamma, perché mia mamma ha avuto un periodo in cui lavorava moltissimo quando andava al magazzino della frutta dalle 7 della mattina alle 11 di sera, mio babbo cucinava, mi cambiava, mi vestiva e mi portava a scuola, faceva tutto lui, quindi...anche rispetto al passato, nella mia esperienza personale, non ho visto questa differenza sinceramente.

(N.13, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, Fc)

3. Padri e madri, nonni e nonne: mondi a confronto

Una parola più volte ripetuta nelle conversazioni dei focus è "interscambiabilità" fra padre e madre nei compiti di cura in famiglia, usata come "etichetta" di un rapporto di coppia paritario; ad uno sguardo più analitico, però, tali dichiarazioni sembrano segnare il passo sia sul piano esplicito che implicito quando si entra nel merito di situazioni precise e di scelte quotidiane, come se fosse sì un obiettivo condiviso e condivisibile, ma difficile da interpretare quotidianamente in modo stabile. Le condizioni familiari e le relazioni di genere risentono di una molteplicità di fattori che qualificano il più ampio contesto sociale: lavoro, tempi di vita, educazione e precedenti esperienze familiari, così come i percorsi di vita di uomini e donne le loro aspettative sul futuro, sono dimensioni che portano a considerare come il modello di genere debba essere riletto anche sul piano dell'*agency* degli attori sociali. Così, le difficoltà della conciliazione casa/lavoro possono costituire delle strategie situate attraverso cui esprimere la crisi di un modello tradizionale e del suo differenziale di potere all'interno della coppia pur inseguendo quello stesso modello o un suo pur parziale superamento; la possibilità di dedicarsi esclusivamente al ruolo di madre può diventare, in modo rovesciato rispetto ai casi precedenti, lo spazio di una contesa che intende rinegoziare il potere tra i partner riaffermando un principio più rinviabile al tema della differenza che a quello dell'uguaglianza, tantomeno dell'"interscambiabilità"¹⁹²:

R., Madre 32: Se fosse per me, io tornerei indietro! Io se fossi a casa avrei più sotto controllo tante cose che adesso mi sfuggono! Quando vado in villeggiatura noto delle cose che adesso mi sfuggono, perché sono stanca e sono distratta! Avrei più il punto della situazione.

G. Padre 38: È un fattore economico, adesso non si riesce da soli a mandare avanti una famiglia, in questo periodo storico! C'è qualcuno che se lo può permettere, però facendo gli operai...

¹⁹² Si fa notare che in questo caso non si tratta di brani diversi tratti da diversi focus e interlocutori, ma di uno stralcio di alcuni minuti di uno stesso focus group che registra il confronto tra una coppia che vi ha partecipato.

R., Madre 32: E poi a me piace fare la moglie e la mamma! E la casalinga tra virgolette!
Cond.: Sì, però c'è un'altra faccia della medaglia, no?
R., Madre 32: Se una ha un lavoro che la soddisfa, sì..
(N.22, Genitori e Nonni, 0-3, misto, Serramazzoni, Mo)

L'opportunità per la donna di un'autonomia finanziaria raggiunta attraverso un lavoro fuori casa può risultare non così appetibile talvolta, specie quando si tratti di un lavoro di basso profilo o quando il dispendio di energia può risultare insoddisfacente; in questo caso la parità tra uomo e donna può essere vista come ostacolo ad una più profonda realizzazione personale che coinciderebbe con il dedicarsi – almeno in un alcune fasi della vita – esclusivamente alla famiglia e ai figli, talvolta inseguendo un modello tradizionale che si conferma solo nel caso in cui l'uomo sia in grado di sostenere finanziariamente da solo tutto il nucleo familiare; talaltra, invece, è considerato un “prezzo” troppo alto da pagare di fronte a una specificità femminile che attribuirebbe un peso maggiore al proprio contributo sul piano educativo e della cura familiare rispetto al contribuirvi sul piano finanziario.

R., Madre 42: Se lavorassi dodici ore al giorno e avessi i titoli e gli strumenti per farlo, nessuno starebbe con i bambini, allora cosa li facciamo a fare?
(N.15, Genitori e Nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

In alcune delle narrazioni raccolte, emerge una rappresentazione tradizionale dei modelli di genere specie quando una donna, diventata mamma, si trova necessariamente a stare a casa dal lavoro – o comunque a ridurlo – per accudire il figlio o la figlia. In queste narrazioni spesso emergono aspetti contraddittori: l'assunzione consapevole e desiderata di ruoli genitoriali che, per alcune madri, implicherebbero un coinvolgimento pieno, le pone in una posizione di conflitto tra i diversi ruoli che agiscono, facendole assumere spesso una posizione di difesa del proprio potere nel privato cercando di limitare coinvolgimenti percepiti come intrusivi.

In alcune conversazioni si evidenziano tentativi di mantenere il proprio dominio familiare e domestico, in quanto i ruoli tradizionali del femminile sembrano rispondere al disegnarsi di uno spazio di potere domestico nel quale si attiva parte della propria costruzione identitaria:

S., Madre 36: Io devo anche dire che se io avessi pensato di far stare a casa mio marito e di non rimanerci io, mi sarebbe, sinceramente, dispiaciuto. Alle volte è la mamma che ha piacere di stare a casa, cioè non solo per un fatto gestionale. Nel mio caso mi sarebbe dispiaciuto andare a lavorare e far stare a casa mio marito. Ma non perché non mi fido.
(N.3 Genitori e Nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Colpisce, specie in alcuni interventi delle generazioni di genitori più giovani, ritrovare un modello di genere carico di immagini stereotipate: attraverso un processo (già ricordato in questo Report, tra gli altri, da Federica Tarabusi) di “naturalizzazione” delle differenze di genere che sostiene visioni essenzialiste a tutela di una certa idea di famiglia, ma anche che realizza un processo di cristallizzazione di differenziali di potere interni alla coppia. In queste rappresentazioni sembra non esistere contraddizione tra gli impegni lavorativi delle donne fuori dalla famiglia e le ragioni di un impegno esclusivamente femminile dentro le mura domestiche, le prime attribuite alle necessità

socioeconomiche del contesto, le altre attribuite a un'idea di cura che vede nella donna – madre o educatrice – la figura che avrebbe “naturali inclinazioni” per realizzarle.

S., Madre 35: Forse sono io come mentalità che da brava femmina gli faccio trovare la cena quando arriva, cerco di fare tutto io fin dove arrivo.

(N.15, Genitori e Nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

V., Madre 44: Io ho due maschi, di nove e dodici anni che vanno a calcio ed è normale, ed ho una bambina di nove mesi. Spero che lei non andrà a calcio perché avrei piacere che facesse qualcosa da femmina!

(N.15, Genitori e Nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

4. L' empowerment di genere nelle relazioni educative

Come abbiamo visto, a parere degli interlocutori della ricerca (nonni, genitori e educatrici/tori) sono ancora numerosi gli ostacoli presenti nel processo di *empowerment* delle donne che si occupano di relazioni educative (madri, insegnanti, educatrici). Pur non potendo dedicare una nota critica alla nozione di *empowerment* femminile, questione al centro del dibattito della ricerca sociale da molto tempo, con *empowerment* si fa, solitamente, riferimento al processo destinato a modificare le asimmetrie tra uomo e donna nei diversi contesti del vivere sociale e personale ma anche al progressivo aumento di consapevolezza e riscatto della propria autodeterminazione.

I temi emersi nelle narrazioni raccolte con i focus group che definiscono il modello di genere sotteso alle rappresentazioni agite da nonni e genitori sembrano rinviare a diverse forme di *empowerment*; in consonanza con la riflessione condotta in altri contesti di ricerca (ad es. nei progetti di cooperazione internazionale negli ultimi decenni rivolti all'empowerment femminile considerato come volano di cambiamento socioeconomico per tutta la comunità), l'ascolto delle voci dal campo – nel nostro caso i focus group – mostra la necessità di ripensarne la nozione in senso plurale: non esisterebbe una definizione di *empowerment* univoca e assoluta, ma una pluralità di significati e forme, ridefinite da diversi fattori e contesti, non ultimo dalle stesse capacità riflessive delle donne, nel nostro caso enfatizzate dalle dimensioni di confronto e di processualità che caratterizzano lo strumento di indagine, il focus group.

L'autoaffermazione delle donne nella società italiana appare, per come emerge nei focus group della ricerca, controversa: da un lato, si riconoscono importanti cambiamenti migliorativi rispetto al passato, dall'altro, se ne vedono le incertezze e le instabilità, talvolta gli insuccessi, e si fatica a proiettare la categoria di “emancipazione” nella relazione educativa specie con i propri figli. Così le narrazioni sembrano sottolineare su questo tema una trasversalità tra dentro e fuori i servizi, tra famiglia e scuola: in molte narrazioni emerge, per esempio, la questione della difficoltà delle donne a ricoprire posizioni professionali di un certo prestigio. Le donne che con la propria visibilità professionale ambiscono a co-costruire nuovi modelli di genere in famiglia e nelle relazioni educative rimangono, frequentemente, deluse dalle possibilità reali dalla vita sociale. Pur se presenti e visibili sia individualmente che collettivamente in lavori tradizionalmente considerati “maschili” per posizione – dirigenziali – o per tipologia di professioni – le forze armate, settori tecnici e tecnologici – le donne rischiano di rimanere, comunque, ascritte a un campo di significato e di azione definito da modelli di genere tradizionali. Le rappresentazioni di genere nella mobilità sociale sono state oggetto di conversazione in diversi focus group diventando occasione per

ricordare i modi attraverso cui si perpetuano visioni di genere stereotipate, al fine di giustificare condizioni di inferiorità delle donne soprattutto sul lavoro. I temi portati ad esempio di situazioni di discriminazione sul lavoro ricordate nei focus group sono diversi: dal momento dell'assunzione che pur sostenuto da un lungo percorso formativo nel quale – anche gli ultimi dati Istat lo segnalano – le donne tendono a primeggiare rispetto agli uomini, ma che si rivela come un accesso al mondo del lavoro esposto a diverse forme di discriminazione, alle difficoltà della conciliazione che mettono sotto tensione il contesto familiare, alle difficoltà di rientro nella vita lavorativa dopo la nascita dei figli:

R., Madre 36: Scolasticamente, secondo me siamo già abbastanza verso la parità, nel senso che pare che in futuro nell'ospedale la maggior parte di persone sarà donna, i laureati in legge sono più donne che uomini già da tempo. È la vita che poi ti mette in crisi, perché anche se la maggior parte dei laureati sono donne, anche nel settore di scienze dell'educazione sono quasi tutte donne però il dirigente scolastico spesso è un uomo, all'università i docenti universitari sono quasi tutti uomini, i dirigenti del settore pubblico sono tutti uomini, l'avvocato di grido è un uomo, il primario è un uomo. Il problema dopo è la vita perché tu sei donna, sei laureata, sei brava però sei anche madre e costretta a scegliere, per non scegliere fai un compromesso, quindi poi alla fine ne va della tua carriera, nel rapporto con tuo figlio, della tua casa. È un discorso culturale e globale.

(N.15, Genitori e Nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

Sebbene le pari opportunità tra uomini e donne siano un tema ampiamente condiviso nelle rappresentazioni degli interlocutori della ricerca nei suoi aspetti sul culturali e politici, nella vita quotidiana le condizioni di discriminazioni sono spesso rilevate come presenti e sembrano venire enfatizzate da un processo di progressivo arretramento dello Stato proprio a partire dai servizi che sostengono la genitorialità. A questo proposito appaiono significative le riflessioni registrate nei focus group che indicano come situazioni di particolare vulnerabilità la maternità e il congedo parentale. Nonostante in Italia, l'emanazione della legge L. 53/00 sulla maternità e i congedi parentali sia considerata come particolarmente avanzata, il congedo parentale viene descritto nei focus group molto spesso come se fosse un "privilegio" riservato a pochi.

S., Madre 36:alla fine la maternità, [cioè il periodo di congedo parentale] anche se la possono fare anche i babbi, la fanno praticamente solo le mamme!

T., Madre 37: La difficoltà a chiedere la maternità, secondo me, ce l'abbiamo anche noi donne a volte, te la fanno pesare...

V., Madre 37: C'è un pregiudizio di fondo: se sei donna, sei giovane devi avere famiglia e fanno fatica a farti un contratto a tempo indeterminato...

M., Madre 35: Io sono stata licenziata quando ho avuto mia figlia, sono un caso lampante!

(N.3 Genitori e Nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

Nelle parole e nell'esperienza biografica delle madri, lavoro e maternità segnano una svolta nella vita familiare e nel loro processo di costruzione identitaria; in questo senso pare ampiamente condiviso che le "difficoltà delle donne a riconoscersi come soggetti che, pur continuandosi a farsi

carico del lavoro di cura per gli altri, non sono dagli altri prese in carico economicamente.”¹⁹³ I genitori che hanno partecipato alla ricerca evidenziano, in più di un’occasione, tutte le ambivalenze della società italiana nella realizzazione del modello della “doppia presenza”. In realtà, infatti, ci sono situazioni in cui le madri dichiarano di non poter nemmeno mettere in campo la gestione delle due sfere di vita: quella familiare e quella lavorativa. Le biografie personali delle madri coinvolte dalla ricerca evidenziano le difficoltà influenzate dalla complessa cogestione di mondi che si presentano nella sfera pubblica come esclusivi, riconoscendo pertanto ai servizi educativi un ruolo di sostegno ma anche di mediazione inclusiva dei compiti genitoriali che, oltre ad essere inclusivo socialmente, può costituire in molti casi l’unica base per un vero processo di *empowerment* che se rischia “passi indietro” con il partner deve essere difeso, in forma indiretta, nel caso di un’educazione al genere dei figli:

P., Madre 28: In famiglia c’è la cosa che la donna deve spontaneamente sentirsi sempre la responsabilità di pulire la casa disordinata. Per esempio se entro in casa ed è disordinata, lascio la borsa e mi metto a sistemare, se entra mio marito si mette sul divano. Mio marito è cresciuto da solo prima di venire a vivere con me, allora io non capisco perché una settimana dopo che è venuto a vivere con me, nella stessa casa, lui ha smesso di fare le cose, ha cominciato a dire ‘gli asciugamani puzzano’, perché lo devi dire a me se fino a una settimana fa li cambiavi? Gli è tornata la mentalità che aveva quando era in casa con sua madre, gli è venuto automatico! Non la togli facilmente questa cosa, quando hanno quarant’anni. Quindi secondo me i figli devono essere resi più indipendenti.

(N.15, Genitori e Nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

Il tema dell’*empowerment* di genere appare sotteso, pertanto, a molti degli scambi tra genitori e nonni mostrando livelli diversi di consapevolezza e percorsi differenti di affermazione di sé sul piano del riconoscimento delle differenze di genere; il percorso dei focus group ha inoltre evidenziato come tale questione sia oggi ancora drammaticamente attuale, ma al tempo stesso sfaccettata e complessa mostrando “punti di vista” fortemente differenziati sul piano intra e intergenerazionale. In questo contesto, l’idea “della diversità come risorsa” è stata condivisa – almeno sul piano formale – da tutti i partecipanti, indipendentemente dalla loro età e dal genere d’appartenenza. Tuttavia, l’influenza della biografia personale, del ruolo che si ha nella relazione educativa, della posizione sociale e lavorativa costituiscono un fattore rilevante delle dinamiche relative all’*empowerment*. I nonni e le nonne che hanno attraversato l’esperienza politica degli anni ’70 – entro cui si situa anche la storia che ha visto la nascita dei nidi e delle scuole dell’infanzia, specie in Emilia-Romagna – hanno mostrato, per lo più, una maggiore disponibilità ad accettare, ad esempio, la figura dell’educatore maschio nei servizi 0/6. Libertà, parità, eguaglianza e pari opportunità, rappresentano i valori maggiormente affermati dalle nonne e dai nonni coinvolti nei focus group. A fianco di modelli “emancipati”, permangono rappresentazioni “tradizionali” diffuse: il “punto di vista” che afferma la predilezione delle bambine per i giochi di cura e le bambole e dei maschi per la lotta e le macchinine costituisce il nucleo relativo delle rappresentazioni di genere della maggioranza delle persone fra educatori e familiari coinvolti dalla ricerca. Tuttavia, i nonni, le nonne e i genitori che hanno avuto esperienza diretta in servizi frequentati dai loro figli/nipoti che avevano la presenza di educatori maschi, riconoscono il valore “aggiunto” sul piano

¹⁹³ E. Ruspini, *Donne e uomini che cambiano*, Milano, Guerini, 2005, p. 31.

dell'educazione di genere sia in forma diretta attraverso il definirsi di relazioni specifiche che tengono conto dell'appartenenza di genere tra bambini/e e educatrice/tore, sia in forma indiretta dato che la loro semplice presenza costringe a ripensare compiti, ruoli e rappresentazioni tradizionali. Riflettere sulla presenza dell'educatore maschio nei servizi 0/6, ha permesso di riconoscere come la modalità con cui il genere e i ruoli di genere sono agiti nei servizi possa avere una risonanza nei vissuti in famiglia sulla costruzione identitaria dei figli e delle figlie, prospettiva che si evidenzia nella scelta dei giochi da parte di bambini e bambine a casa che appaiono, di solito, profondamente influenzati dai modelli familiari.

Nelle stesse narrazioni registrate con i focus group, i comportamenti agiti dai genitori vengono considerati come uno spazio di "osservazione" di sé e dell'altro da sé per le figlie e i figli, che li recepiscono e spesso riproducono. Più volte nonni, nonne e genitori hanno riflettuto su come loro stessi agiscano, in prima persona, il genere nella relazione di coppia e nelle relazioni familiari, influenzando i comportamenti e gli atteggiamenti dei bambini e delle bambine. Da questo punto di vista, il genere diventa qualcosa che è continuamente negoziato dai singoli individui e dalla coppia, sulla base delle esigenze personali, delle culture incontrate, in modo anche originale, libero ed alternativo rispetto alle dicotomie stereotipate del maschile e del femminile.

F., Padre 44: Indipendentemente dal genere. Io ho un cellulare rosa, cosa vuol dire? Una di quattro anni mi ha detto: «Hai un cellulare rosa!». Uno deve fare quello che a cui tiene, che gli piace, legato al rispetto, il rispetto a cosa porta? Il rispetto ti porta al donare ma anche al voler conoscere, «cosa farei io se fossi una femmina?», o «Cosa farei?». Ma anche in rapporto a una persona più adulta, mi metto nei suoi panni e cerco di capire perché fa così, l'educazione penso non si possa dividere, l'educazione la vivi c'è un periodo in cui la subisci nel senso che i primi approcci ti vengono dati poi col tempo tu aumenti una maturità, un tuo modo di ragionarci, poi le persone che ti stanno attorno ti possono condizionare o meno, a volte non c'è un condizionamento voluto perché se uno dice: «Che bello il trattore», però io a F. (figlio maschio) non l'ho mai detto: «Che bello il trattore», però a lui piacevano i trattori. L (figlio maschio) per Carnevale si è voluto vestire da Pippi Calzelunghe, dove lui ha visto in Pippi Calzelunghe non una femmina ma la trasgressione, quindi cosa vuol dire questo? Vuol dire che la bellezza dell'unione, diciamo promiscuità non nel senso brutto del termine, è questo, io penso che in una cosa puoi vedere tante piccole facce, non ce ne sono solo due come in una moneta, ce ne sono tantissime.

(N. 33, Genitori e Nonni, 3-6, misto, Campagnola, Re)

Per contro, per certi versi in modo inaspettato, emergono dai focus group rappresentazioni stereotipate fino a voler delineare un processo di naturalizzazione del maschile e del femminile, sulla base di peculiarità innate attribuite all'uno o all'altro genere dai genitori; si tende a giustificare, ad esempio, un minore impegno dell'uomo nei compiti di cura attraverso rappresentazioni che sostengono "luoghi comuni" fortemente stereotipati come il fatto che l'uomo sia meno predisposto, meno adeguato alla cura dei figli rispetto alla donna, mentre la madre sarebbe "per natura" più amorevole, paziente, sensibile ed educativamente più "completa". Tali visioni corrispondono, spesso, a una minore capacità riflessiva sul genere, che viene – in questo caso – definito come qualcosa che si possiede "per natura" più che socialmente costruito e che quindi risulta percepito in termini statici e non negoziabili piuttosto che inteso come un processo dinamico socialmente costruito. Le resistenze al cambiamento nei rapporti di genere – ad esempio attraverso

il riconoscimento del valore educativo della presenza di educatori maschi al nido o alla scuola dell'infanzia – vengono motivate sulla base di assunti essenzialisti, che slegano il genere dal suo carattere appreso, artificiale e contestuale.

In generale è possibile constatare la convivenza di due modelli di genere prevalenti che offrono differenti codici simbolici. Da una parte, quello tradizionale basato su logiche dicotomiche relativamente a ruoli, compiti, rappresentazioni del maschile e del femminile fortemente differenziate e riconducibili a visioni tradizionali della famiglia, della coppia e della relazione educativa, dall'altra, un modello più paritario fondato su principi di eguaglianza e parità ma in generale caratterizzato per la condivisione più della necessità di riflettere su un mondo che cambia e che obbliga alla continua ricerca di una propria personale interpretazione identitaria che non di riferimenti codificati e fissi.

Il tema del genere ammette una pluralità di rappresentazioni ma anche, forse soprattutto, una molteplicità di modi di collocarsi entro “una realtà” che è assai più fluida e composita rispetto all'apparente dicotomia maschi/femmine. Così come emergono in modo trasversale e su diverse tematiche – dal gioco alla presenza maschile nei servizi educativi, dai compiti famigliari alle narrazioni televisive ecc. – preoccupazioni e inquietudini quando a fare i conti con la fluidità e complessità dei modelli non riducibile alla dicotomia originaria sono adulti in relazione educativa con bambine e bambini piccoli, così i focus group hanno dato voce anche a modelli più ambivalenti e “intermedi”. In questo orizzonte, tra radicamenti originari e pressioni della contemporaneità, alcuni partecipanti hanno interpretato la propria posizione in modo fluido a seconda delle situazioni ricordate e degli interlocutori in grado di co-produrre, oltre che di riflettere, su nuove esigenze e modelli di genere sottolineando così la valenza trasformativa delle rappresentazioni e la loro natura co-costruita. Le rappresentazioni si presentano così, alle volte, come ambigue e contraddittorie, perché sono l'esito di aspetti molteplici, quali le storie personali, i significati negoziati e condivisi socialmente, i contesti di cui ci si sente parte e a cui ognuno attribuisce un senso differente sul piano delle scelte e delle dinamiche di genere.

T., Madre 37: A scuola i bambini hanno il grembiolino rosa e azzurro e ce l'hanno sempre presentato come un chiarire la loro identità. È fatta rilevare la loro differenza ma non per fare delle differenze, per riconoscersi.

(N. 3, Genitori e Nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)

V., Madre 29: Ci sono le differenze. Nel mio essere femminile, il mio istinto materno lo sento molto!

(N. 15, Genitori e Nonni, misto, 0-3, Imola, Bo)

Se molti temi condividono l'idea di un sociale che cambia incessantemente sebbene non seguendo necessariamente un trend unilineare, i partecipanti ai focus group prendono posizione esprimendo il desiderio, e insieme la necessità, di andare oltre modelli culturali di genere già presenti. È un desiderio che abbiamo sentito già nel piacere e nella viva partecipazione alle conversazioni su un tema che non sempre si ritrova al centro della iniziative diverse a sostegno della genitorialità rivolte ai genitori, ma anche da parte degli stessi partecipanti nell'aver saputo cogliere nei focus un'occasione di riflessività vissuta come sospensione delle attività quotidiane, un tempo da vivere per sé e nel ripensarsi tra le generazioni.

Genere e disabilità. La costruzione dell'identità di genere nel bambino e nella bambina con disabilità attraverso le rappresentazioni delle educatrici e degli educatori

Elena Malaguti – Pedagogia Speciale

1. Introduzione

Quali informazioni emergono dalla ricerca rispetto alle relazioni di genere se sono presenti delle situazioni specifiche come ad esempio le disabilità? In che misura la rappresentazione sociale e culturale sottesa ai due costrutti disabilità e genere influenza le pratiche delle educatrici in relazione alla costruzione di *un'identità plurale e competente*¹⁹⁴ nel bambino e nella bambina con disabilità o bisogni educativi speciali?. Come i servizi si riorganizzano in funzione di nuove istanze e sfide globali? Quali le rappresentazioni sociali e culturali intorno alle disabilità? A quale modello di salute ci si riferisce quando si progetta l'intervento educativo specifico e mirato in presenza di disabilità o bisogni educativi speciali?. Tali domande hanno guidato la riflessione sintetizzata nel presente contributo, con l'obiettivo di comprendere in che modo le differenze di genere influenzano la costruzione dell'identità di bambine e bambini con disabilità. La ricerca, ha inteso investigare, dunque, anche le rappresentazioni di genere nei servizi per la prima infanzia in relazione alle questioni collegate alla disabilità. Tanto l'analisi quantitativa, quanto l'indagine qualitativa hanno privilegiato domande e stimolato gli interlocutori in merito alle loro scelte educative (es. spazi di cura, scelte relative al gioco, ecc.) cercando di orientare le riflessioni anche in relazione alla presenza di disabilità o di bisogni educativi speciali.

2. Questioni di metodo: un primo e significativo risultato

Per comprendere pienamente le ragioni che hanno condotto il gruppo ad indagare anche le questioni di genere collegate alla disabilità è fondamentale sottolineare alcuni presupposti sostanziali ed emergenti nel dibattito contemporaneo. Solo attraverso di essi sarà possibile comparare l'analisi in oggetto con le riflessioni che emergono nella letteratura scientifica nazionale ed internazionale e nei documenti internazionali relativi ai *binomi inclusione - esclusione / disabilità – salute / identità - genere* e sostanziare la scelta di aver inserito una questione specifica in una ricerca *generalista*. Sottendendo con questo termine l'idea che ad oggi le tematiche che hanno riguardato le indagini sui servizi educativi della prima infanzia (gioco, socializzazione, attività, autonomie, trasgressioni ... solo per citarne alcuni) hanno escluso dalle analisi educative e psicosociali i bambini e le bambine con disabilità; nel medesimo tempo i temi affrontati dalle ricerche che riguardano i bambini e le bambine con disabilità raramente hanno incluso tutti e ciascun bambino. I due aspetti vengono da sempre trattati in modo separato. Il modello praticato in Italia sino ad oggi nei servizi educativi per la prima infanzia risente ancora fortemente di un'impostazione di tipo medico – assistenziale e sociale da cui ne deriva una pratica definita dalla letteratura di inserimento/integrazione riabilitativa, che se praticata nei modi e tempi più appropriati, può certamente favorire il miglioramento di alcune funzioni ma che dall'altro rischia, in mancanza di interventi educativi che

¹⁹⁴ L'espressione *Identità plurale*, costrutto che appartiene storicamente anche alle riflessioni e agli studi sia della pedagogia speciale che della pedagogia istituzionale, viene utilizzata per descrivere la possibilità che la persona con disabilità ha di esercitare, essere percepita e rappresentata non solo secondo la sua condizione di salute. Per ulteriori approfondimenti relativi al concetto si suggerisce la lettura di A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati*, Roma, Nis, 1989.

promuovono lo sviluppo globale e la partecipazione attiva delle persone, di rinchiudere la persona ad una unica e sola categoria stereotipata dell'identità. Da questo punto di vista un primo risultato significativo ottenuto si riferisce proprio alla possibilità, offerta attraverso la ricerca di far emergere riflessioni (a volte sommerse, a volte mai indagate e oggetto di pratiche educative mirate) nelle educatrici e nei genitori in particolare in riferimento a questioni delicate e specifiche. Un secondo ed importante risultato si riferisce alla possibilità di conoscere le rappresentazioni sociali e culturali intorno ad una tematica - *le relazioni di genere* – e il *racconto intorno ad esse* nel caso sia presente una disabilità.

La letteratura scientifica internazionale¹⁹⁵ specifica chiaramente che la narrazione intorno ad un evento, nel caso della ricerca in questione si tratta della rappresentazione da parte di educatrici circa *l'identità di genere e delle relazioni fra bambini anche con disabilità*, può divenire fattore di rischio o protettivo in merito alla possibilità di riorganizzazione positiva della propria esperienza di vita (la possibilità di pensarsi bambino – giovane – adulto con *identità plurali*) e nelle costruzioni delle personali e collettive biografie.

Un terzo risultato è relativo alla possibilità di correlare l'organizzazione dei servizi per la prima infanzia, con le questioni collegate alle pari opportunità, ai processi di discriminazione e ai servizi di conciliazione familiare includendo anche coloro che, in qualità di genitori, di educatrici o bambini, incontrano le disabilità o i bisogni educativi speciali.

A questo proposito è significativo riportare una ricerca condotta da Del Boca e Pasqua¹⁹⁶ che sottolinea come negli ultimi anni un importante dibattito ha messo in relazione il declino della performance scolastica e lavorativa di molti paesi avanzati con il carattere insufficiente e tardivo degli investimenti in capitale umano (sia pubblici che privati). In particolare, l'analisi dei costi e dei benefici dell'investimento in capitale umano in diverse fasce d'età, mostra come l'investimento nei primi anni di vita abbia rendimenti più elevati rispetto ad investimenti fatti più tardi.

La ricerca sottolinea come il ruolo educativo e di socializzazione precoce dei servizi per l'infanzia (*childcare*) sia stato lentamente riconosciuto e accettato non solo quale luogo di custodia e cura fisica dei bambini durante l'assenza della madre per motivi di lavoro, ma anche come contesto all'interno del quale si avvia un percorso educativo che deve essere valorizzato per il suo contributo fondamentale al processo di sviluppo cognitivo e comportamentale dei bambini.

Percorso educativo che chiama in causa amministratori, enti gestori, coordinatori, educatori, pedagogisti, psicologi, sociologi, antropologi, ricercatori, genitori nel tentativo di definire, ognuno con compiti funzioni e ruoli specifici, le cornici teoriche, metodologiche ed istituzionali, dei servizi educativi per la prima infanzia.

Le cornici non sono sempre semplici da identificare, di certo accogliere le differenze, investire sui servizi di sostegno e cura in educazione comporta anche un percorso di diffusione di una cultura che riconosce i servizi di conciliazione (quale potrebbe essere un servizio educativo per la prima infanzia) come occasioni anche per ripensare i ruoli e le relazioni di genere promuovendo pari opportunità. I servizi educativi per la prima infanzia non sono solo luoghi che sostengono “la madre quando lavora” ma un'occasione per costruire nuove alleanze fra padri, madri ed educatori/educatrici, un contesto nel quale non si tratta di custodire e accogliere solo il singolo ma

¹⁹⁵ M. Anaut, (2006), *L'école peut -elle être facteur de résilience?*, *Empam*, 63, pp. 30-39.

¹⁹⁶ D. Del Boca, S. Pasqua, *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*, in *FGA WORKING PAPER N. 36*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2010 disponibile on-line: http://www.fga.it/uploads/media/D._Del_Boca_S._Pasqua_Esiti_scolastici_e_comportamentali_famiglia_e_servizi_per_l_infanzia_-_FGA_WP36.pdf

di introdurlo alle relazioni, anche di genere, fra coetanei: i servizi educativi dovrebbero essere pensati ed agiti quali luoghi in cui il bambino/a anche con disabilità per la prima volta non viene accudito solo in forma individuale ma in gruppo.

Si profila, dunque, un passaggio sostanziale che richiama al principio di responsabilità educativa nei confronti del bambino che viene accolto in un gruppo, ai modi in cui si instaurano le relazioni all'interno di esso e agli interventi di promozione. Da questo punto di vista sono necessari educatori ed educatrici formati e capaci di accogliere le istanze del singolo bambino/a, originale ed unico/a inserendolo nel gruppo.

La ricerca in oggetto ha voluto, da questo punto di vista, cercare anche di comprendere se e come un servizio educativo possa divenire realmente luogo di interazioni sociali precoci, momento di *incontro - confronto - scontro* fra educatori, genitori e bambini e luogo di accoglienza anche per coloro (bambini e genitori) che vivono situazioni di vulnerabilità. In Italia, troppo spesso ancora oggi, si corre il rischio di pensare che le attuali leggi sull'integrazione abbiano risolto le questioni collegate alla disabilità e tutto sia già stato compiuto. In realtà se si interrogano i risultati che emergono dalle ricerche internazionali si scopre che in Italia ancora molto è da ripensare e rivedere alla luce degli ingenti cambiamenti globali promossi anche dalle Agenzie Governative Internazionali, dalle ONG ¹⁹⁷ e dalle associazioni nazionali e locali.

Scrivo a questo proposito Gian Piero Griffo “spesso il mondo della disabilità è visto come un tutt'uno nel quale si presuppone una compattezza interna, che di fatto non esiste, venendo così a mancare la capacità di tenere conto delle specifiche esigenze e della valorizzazione delle risorse di ognuno”.¹⁹⁸ Nell'eterogeneità vi sono anche le persone che *incontrano*, si *scontrano*, *dialogano* con la condizione di disabilità. Condizione che, alla luce degli orientamenti contemporanei, non è più da intendersi solo come il processo di integrazione del singolo (si dovrebbe aggiungere bambina e bambino, uomo e donna: dimensione storicamente pochissimo esplorata) per la riduzione degli svantaggi attraverso interventi educativi e abilitativi mirati; ma anche come processo di partecipazione, percorso di accoglienza e rivisitazione di un contesto che presenta molteplici differenze fra cui quelle legate alle menomazioni. Tale direzione intenzionale trova riscontro anche nei documenti e nelle direttive internazionali¹⁹⁹, che auspicano che la presa in carico dei bambini/e con disabilità venga intesa e osservata sia per la riduzione dello svantaggio e l'integrazione sia come accoglienza delle differenze presenti, dei bisogni educativi specifici, delle risorse del singolo e del gruppo.

È fondamentale, da questo punto di vista riconoscere il limite, la menomazione, per poter trovare azioni di riduzione degli svantaggi conseguenti promuovendo logiche di partecipazione e cittadinanza attiva, così come lo è pensare anche e semplicemente ad una donna, ad un uomo, ad un giovane, (ai suoi genitori, agli amici), che nonostante la situazione desidera e continua a giocare, a crescere, a vivere, ad amare, a trovare forme di adattamento, a ricercare con forza un'alternativa. L'intreccio di entrambi gli elementi, permette non solo di modificare gli sguardi e gli interventi, ma di accorgersi che l'incontro con *l'altro*, differente nei modi, nei gesti, nei pensieri, nei riferimenti

¹⁹⁷ Forum europeo sulle disabilità, *Manifesto delle donne disabili in Europa*, Bruxelles, Forum europeo sulle disabilità, 1997, disponibile on line: <http://www.edfwomen.org.uk/manifesto.htm>

¹⁹⁸ G. Griffo (a cura di), *Donne con disabilità: uniamoci!*, in *Superando.it*, 2005, disponibile on line: <http://www.superando.it/2005/10/10/le-parole-sono-pietre/>

¹⁹⁹ World Health Organization, The World Bank, *The World Report on Disability*, , Geneva, WHO Press 2011, disponibile on line: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf

culturali, permette di rivisitare anche le personali storie e percorsi esistenziali di tutti. Nella società contemporanea, dunque, vi sono anche i bambini e le bambine, i giovani, gli adulti, gli anziani con disabilità, e non solo, vi sono inoltre compagni, mariti, mogli, fratelli, sorelle, amici non disabili che accompagnano o semplicemente che vivono le relazioni anche fra i generi contemplando anche la menomazione o il limite nella loro quotidianità in quanto per loro raramente sono stati pensati spazi: mentali, fisici, emotivi, pratici. Si tratta forse e semplicemente di investire e dare occasioni affinché le istanze e le idee possano tramutarsi in pratiche reali e condivise.

3. I dati confermano le ricerche e le direttive internazionali: processi di negazione e naturalizzazione possono favorire le discriminazioni e l'esclusione.

Nel 2011, con l'obiettivo di favorire politiche ed interventi a favore delle persone con disabilità, l'Organizzazione Mondiale della Sanità e la Banca Mondiale hanno prodotto il Rapporto Mondiale sulla Disabilità²⁰⁰ all'interno della quale una sezione specifica è dedicata all'infanzia. Il Rapporto, riconoscendo nella presenza di condizioni di disabilità un rischio maggiore di esclusione ed emarginazione dalla società rispetto alla popolazione senza disabilità, mira a fornire indicazioni utili per indirizzare innovative politiche e programmi governativi.

Il documento mette chiaramente in luce come la presenza di condizioni di disabilità “oggi” sia ancora soggetta a forme ingenti di discriminazione e di lesione dei diritti umani ancora maggiori per le donne e i minori con disabilità. Da questo punto di vista il rapporto tende a rafforzare la Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità promossa dalle Nazioni Unite nel maggio del 2008 e a trovare collegamenti. Il documento è sicuramente originale e segna un cambiamento epocale nelle politiche di protezione e sostegno alle persone che vivono condizioni di disabilità.

L'analisi condotta attraverso la ricerca in oggetto si è posta l'obiettivo di rileggere le informazioni raccolte anche alla luce delle direttive internazionali.

Nello specifico, la prospettiva proposta per l'analisi dei dati emersi utilizza alcuni aspetti che si ritengono fondativi della costruzione dell'identità di genere nel bambino e bambina con disabilità considerando anche le differenti questioni culturali, dunque, non generalizzando ad un'unica dimensione.

- a) in relazione al tipo di disabilità: come viene percepito e vissuto il limite da parte del bambino e della bambina situato anche secondo l'appartenenza culturale di riferimento? Quale la sua rappresentazione anche in relazione agli altri? Quali sono le risorse o i limiti per riorganizzare la propria identità di bambino e bambina in presenza di una disabilità?
- b) in relazione ai genitori o il/i caregiver primari: come madri e padri considerano il genere in relazione alla costruzione dell'identità di un bambino/a con disabilità? La rappresentazione ed interpretazione sociale e culturale delle educatrici in merito al costrutto di disabilità e genere incidono sul modo in cui padri e madri si rapportano ai figli maschi e alle figlie femmine con disabilità? .
- c) in relazione ai contesti educativi frequentati: come i servizi per i bambini nella fascia 0-6 anni influenzano gli stili educativi di bambine e bambini con disabilità? In che misura le attività quotidiane e il contesto facilitano l'esercizio di *un'identità plurale*? In che misura

²⁰⁰ Ibidem.

- favorisco il processo di socializzazione fondamentale per la costruzione dell'identità?
- d) in relazione ai coetanei: in che misura i bambini e le bambine con disabilità possono accedere alle esperienze connaturate alla crescita (gioco, socializzazione, autonomie, trasgressioni,...) con pari opportunità e pieni diritti?
 - e) alla rappresentazione sociale e culturale costruita sottesa al concetto di disabilità:
in che misura il modello di salute prevede una prospettiva evolutiva e culturalmente situata?
In che misura la particolare condizione di salute riduce l'identità alla sola dimensione organica?

A un primo sguardo, le risposte fornite ai questionari e le narrazioni emerse nel corso dei focus group rivelano la tendenza generale delle educatrici e degli educatori a fare riferimento a rappresentazioni sociali e culturali della disabilità riconducibili ad un modello assistenziale e sociale alla disabilità (anni '80) che “*naturalizzano*” il bambino o la bambina con disabilità privandolo dell'identità di bambino o bambina enfatizzando, dunque, quasi esclusivamente la disabilità. L'identità di genere nel bambino o nella bambina con disabilità non emerge poiché la sua identità è ricondotta solo ed esclusivamente alla tipologia di disabilità e alla condizione di salute. L'eventuale menomazione o bisogno educativo speciale omettono altre possibili *dimensioni identitarie*. *L'identità plurale e competente* non emerge. Disabilità e genere sono costrutti che in alcun misura vengono correlati: la variabile disabilità viene assunta come qualche cosa di già dato e definito; la presenza di una condizione di salute certificata annulla lo sguardo su altre dimensioni dell'identità. Da questo punto di vista non emergono nemmeno interventi specifici verso la promozione della partecipazione e dell'esercizio di un'identità plurale e competente nel caso di bambini e bambine con disabilità. Esiste una discrepanza netta fra l'assunto dichiarato dalle educatrici e la dichiarazione sulla pratica esercitata quando si esplicitano alcune questioni. Ad esempio, nell'indagine quantitativa, quando si chiedono se vi sono differenze nell'autonomia di bambini/e con disabilità il campione si divide più o meno a metà:

Tab. 1 Differenze nell'autonomia di bambini/e con disabilità (%)²⁰¹

Si	48,4
No	51,6
Tot. (N 419)	100

Quando si entra nello specifico e si domanda di esprimersi in relazione alle attività svolte con maggior interesse da bambini/e disabili la percentuale di coloro che hanno risposto in modo affermativo alle domande si riduce e aumenta in coloro (63,45%) che sostengono non vi siano differenze.

Tab. 2 Differenze nelle attività svolte con maggiore interesse da bambini/e disabili (%)²⁰²

Si	36,5
No	63,5
Tot. (N 446)	100

Secondo il 48,4% del campione in merito al tema dell'autonomia e secondo il 63,5% in merito alle differenze delle attività non vi sono differenze specifiche in relazione ai bambini con disabilità. Se si analizzano però alcune domande aperte²⁰³ specifiche in relazione alla presenza di disabilità correlate ad esempio alla trasgressione della regola, emergono notevoli stereotipi e interpretazioni che non confermano il dato quantitativo e richiamano anche in modo non preciso alla condizione di salute e alla determinante organica dell'handicap presente: - *“al bambino con disabilità spesso la famiglia per senso di colpa fa meno richieste e dunque trasgredisce di più le regole; il bambino iperattivo usa in modo indiscriminato i giochi e fa fatica ad ascoltare l'adulto; dipende dal grado di disabilità, in alcune forme di autismo tendono a relazionarsi solo con l'adulto”*- (come si cita? Sono alcune delle risposte aperte nella tabella relativa alla trasgressione delle regole)

Il dato è significativo e conferma le conoscenze condivise anche dalla letteratura internazionale che evidenziano come le questioni collegate alla disabilità vengano ancora oggi affrontate in modo separato e soprattutto prevalentemente rispetto alle questioni bio-mediche in relazione alla specifica disabilità, omettendo le questioni educative, evolutive e culturali della persona riconducendo il *bambino e bambina con disabilità alla sola dimensione di disabile*. Il vantaggio è certamente quello di tentare di riabilitare una funzione; lo svantaggio è quello di omettere gli altri aspetti correlati alla crescita e alla costruzione di una prospettiva evolutiva, adulta, accessibile, e possibilmente autonoma per chi incontra la disabilità.

Ad una prima lettura il medesimo risultato lo si ritrova anche nelle parole di alcuni educatori ed educatrici che operano nei CPF (Centri per le Famiglie) diffusi nel territorio regionale²⁰⁴. Da una lettura esplorativa dei focus rivolti alle educatrici e agli educatori emergono le rappresentazioni -

²⁰¹ Cfr. Tab. 16.

²⁰² Cfr. Tab. 19.

²⁰³ Risposte aperte alla domanda 19 del questionario rivolto agli educatori ed insegnanti, cfr Allegato3.

²⁰⁴ N.9, Operat. CPF, misto, Bo, Fo, Rn, Ra, Fe, Re.

anche indirettamente – delle educatrici e degli educatori in relazione all'identità di genere in presenza di bambini e bambine con disabilità.

Tali rappresentazioni - che sono il frutto di un processo di negoziazione fra biografie, storie familiari, esperienze dirette nel lavoro e visioni circa l'idea sottesa alla disabilità elaborata e condivisa a livello della società più ampia - costituiscono il punto di partenza imprescindibile per comprendere come le educatrici e gli educatori costruiscono il loro ruolo e interagiscono con la costruzione dell'identità di genere in relazione alla presenza di disabilità (congenita o acquisita) e o di bisogni educativi speciali stabili o transitori.

Quando si analizzano alcune risposte in merito alla conoscenza delle principali ragioni che spingono i genitori a rivolgersi ai servizi.

D., Op. F 31: [...] Di ogni... dal figlio che non mangia o da quello che si rifiuta, che ha problemi di iperattività, che è molto aggressivo, che è molto chiuso, cioè di tutti i tipi oppure che viene utilizzato anche per parlare col padre se i genitori sono separati, o che il padre utilizza per parlare... insomma di tutti i tipi.

Cond.: Italiani, stranieri, disabili, separati, omogenitorialità?

D., Op. F 31: Omogenitorialità...

Cond.: Vi capita poco?

D., Op. F 31: Mai.

M., Op., M. 41: Disabilità.

D., Op. F 31: Da noi è raro

M., Op., M. 41: Rarissimo, hanno canali più...

D., Op. F 31: Specifici, più sanitari.

M., Op., M. 41: Sanitari forse.

D., Op. F. 31: Noi passiamo dalle regole, argomenti educativi.

(N. 9, Operat., CPF, misto, Bo, Fc, Rn, Ra, Fe, Re)

Emergono rappresentazioni essenzialiste e stereotipate che riconducono ad un modello centrato sul modello biomedico, dove vengono proiettate una pluralità di visioni stigmatizzanti che portano a leggere le differenze di genere in presenza di disabilità in termini semplicistici e riduttivi.

D., Op. F. 31: [...] Da noi passa qualche volta capita un genitore di disabili perché vicino c'è il centro per l'autismo, quindi vengono, magari richiedono di essere iscritti a dei laboratori, chiedendo una fascia di età più bassa perché il bambino è molto in difficoltà...

(N. 9, Operat., CPF, misto, Bo, Fc, Rn, Ra, Fe, Re)

Il racconto delle educatrici descrive la richiesta dei genitori come qualcosa solo ed esclusivamente collegato alla riabilitazione di una funzione e all'inserimento in una attività, omettendo la descrizione e la raccolta dei reali bisogni educativi speciali. La rappresentazione sociale e culturale e il discorso sociale e culturale delle educatrici in presenza di disabilità risulta un fattore di rischio nella costruzione di una positiva e futura identità di genere in bambini e bambine con disabilità. In questo caso si stabiliscono vere e proprie "tipizzazioni" che naturalizzano il genere e la costruzione dell'identità là dove i "disabili" sono descritti solo rispetto alle caratteristiche organiche.

Il dibattito contemporaneo in tema di *inclusione e speciale normalità* o *normalità speciale*²⁰⁵ pone l'attenzione su tali questioni, anche al fine di mettere in luce la necessità di avviare, anche in Italia, interventi rivolti a bambini e bambine con disabilità e situazioni di vulnerabilità specifici anche per età e contesti approfondendo i binomi *genere – disabilità / natura e cultura / salute e malattia*.

²⁰⁵ D. Ianes, *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2006.

BIBLIOGRAFIA GENERALE

- AA.VV., *Corpi*, *Annuario di Antropologia*, 3, Roma, Meltemi, 2003.
- AA.VV., *De genere*, in *Achab – Rivista di Antropologia*, XIII, giugno 2008.
- AA.VV., *Corpo a corpo. La madre*, in *Pedagogika.it*, 2, Anno XIV, 2010.
- AA.VV., *Le Prof*, in *Leggendaria*, 79, gennaio 2010.
- AA.VV., *L'aggressività nei servizi sociali: analisi del fenomeno e strategie di fronteggiamento*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2012.
- L. Abu-Lughod (2002), *Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others*, in *American Anthropologist*, 104, 3, pp. 783–790.
- L. Abu-Lughod, *Sentimenti velati*, Torino, Le nuove muse, 2007.
- C. Albanesi, S. Lorenzini, (a cura di), *Femmine e maschi nei discorsi tre compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*, Bologna, Clueb, 2011.
- A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori, 2002.
- A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- A. Alessandrini, (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007.
- M. Anaut (2006), *L'école peut-elle être facteur de résilience?*, in *Empan*, 3, 63, pp. 30-39.
- F. Arenas, *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*, Málaga, Universidad de Málaga-Instituto Andaluz de la Mujer, 1996.
- C. Argyris, D.A. Schön, *Theory in practice*, San Francisco, Jossey Bass, 1974.
- G. Attili, *Attaccamento e costruzione evolutivista della mente. Normalità, patologia, terapia*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007.
- G. Attili, *L'amore imperfetto. Perché i genitori non sono sempre come li vorremmo*, Bologna, 2012.
- A. Bandura, R.H. Walters, *Adolescent Aggression*, New York, Ronald Press, 1959; Id., *Social Learning and Personality Development*, New York, Holt, 1963.
- P. Baratella, E. Littamé, *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Trento, Erickson, 2009.
- M. Barbagli, G. Dalla Zuanna, F. Garelli F., *La sessualità degli italiani*, Bologna, Il Mulino., 2010
- V. Baricalla, (a cura di), *Animali ed ecologia in una rilettura del mondo al femminile*, Bologna, Perdisa, 2009.
- R.G. Barker, T. Dembo, K. Lewin (1941), *Frustration and regression, an experiment with young children*, in *Studies in Topological and Vector Psychology*, vol. XVIII, 1.
- A. Bellagamba, P. Di Cori, M. Pustianaz, (a cura di), *Generi di traverso*, Vercelli, Mercurio, 2000.
- S. Bellassai, *La mascolinità contemporanea*, Roma, Carocci, 2008.

- S.L. Bem, *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*, New Haven, Yale University Press, 1993.
- I. Biemmi, *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, Pisa, ETS, 2009.
- I. Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2010.
- S.C. Blair (1992), *Children's participation in household labor: child socialization versus the need for household labor*, in *Journal of Youth and Adolescence*, 21, pp. 241-258.
- P. Bourdieu, *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- S. Bonino, *Educazione e aggressività*, Cappelli, Bologna, 1981.
- J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. Vol. 1. L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.
- J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. Vol. 2. La separazione dalla madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000.
- J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. Vol. 3. La perdita della madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000.
- G. Bozzi Tarizzo, D. De Marchi, B. Mappelli, *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*, Milano, La nuova Italia, 2001.
- V. Burr, *Psicologia delle differenze di genere*, il Mulino, Bologna, 2000.
- M. Busoni M., *Genere, sesso, cultura. Uno sguardo antropologico*, Roma, Carocci, 2000.
- J. Butler, *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "sesso"*, Milano, Feltrinelli, 1996.
- J. Butler, *La disfatta del genere*, Firenze, Sansoni, 2004.
- A. Cagnolati (a cura di), 2010, *La grande avventura di essere me stessa. Una rilettura di S. de Beauvoir*, Roma, Aracne, 2010.
- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza 2007.
- I. Caputo, *Il silenzio degli uomini*, Milano, Feltrinelli, 2012.
- M. Castiglioni, (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011.
- A. Canevaro, J. Gadudreau, *L'educazione degli handicappati*, Roma, Nis, 1989.
- A. Cavarero, F. Restaino, *Le filosofie femministe*, Milano, Bruno Mondadori, 2002
- R. Chartier, *Le rappresentazioni del sociale. Saggi di storia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989.
- S. Ciccone, *Essere maschi. Tra potere e libertà*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2009.
- S. Ciccone, B. Mapelli (a cura di), *Silenzi. Non detti, reticenze e assenze di(tr) donne e uomini*, Roma, Ediesse, 2012.

Commissione Europea, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, *Differenze di genere nei risultati educativi. Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, 2010, disponibile on line: <http://www.eurydice.org>

R.W. Connell, (1998), *Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela*, in *Kikiriki*, 47, 51- 68.

R.W. Connell, *Gender*, New York, John Wiley & Sons, 2002.

M. Contini, M. Manini, (a cura di), *La cura in educazione*, Roma, Carocci, 2010.

M. Contini, S. Ulivieri, *Donne, famiglia, famiglie*, Milano, Guerini, 2010.

I. Crespi, *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, Milano, Franco Angeli, 2008.

C. Cretella, C. Venturoli (a cura di), *Voci dal verbo violare. Analisi e sfide educative contro la violenza sulle donne*, Bologna, I libri di Emil, 2010.

E. Daréoux, (2007) *Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants*, in *Empan*, 1, 65, 89.

D. Del Boca, L. Mencarini, S. Pasqua, *Valorizzare le donne conviene*, Bologna, Il Mulino, 2012.

D. Del Boca, S. Pasqua (2010), *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*, in *FGA WORKING PAPER N. 36*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, disponibile on-line: http://www.fga.it/uploads/media/D._Del_Boca_S._Pasqua_Esiti_scolastici_e_comportamentali_famiglia_e_servizi_per_l_infanzia_-_FGA_WP36.pdf

E. Dell'Agnese, E. Ruspini, *Mascolinità all'italiana: costruzioni, narrazioni, mutamenti*, Torino, Utet, 2007.

N. De Luigi, L. Gobbi (a cura di), *Giovani e genere. L'immaginario degli studenti sammarinesi*, Roma, Carocci, 2010.

D. Demetrio, M. Giusti, V. Iori, B. Mapelli, A.M. Piussi, S. Ulivieri, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini, 2001.

D. Demetrio, *L'educazione non è finita*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.

D. Demetrio, *L'interiorità maschile. Le solitudini degli uomini*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010.

J. Dollard et al., *Frustration and Aggression*, New Haven, Yale University Press, 1939.

M. Fine-Davis, J. Fagnani, D. Giovannini, L. Hojgaard, H. Clarke, *Padri e madri: i dilemmi della conciliazione famiglia-lavoro*, Bologna, Il Mulino, 2007.

S. Firestone, *The Dialectic of Sex*, New York, Bantam Books, 1970.

G. Fiume, (a cura di), *Madri. Storia di un ruolo sociale*, Venezia, Marsilio, 1995.

M. Fornaro, U. Zandrino, *Origini della violenza: antologia sul problema dell'aggressività*, Paravia, Torino, 1983.

S. Forni, C. Pennacini, C. Pussetti, *Antropologia, genere, riproduzione. La costruzione della femminilità*. Roma, Carocci, 2006.

- F. Fortunato, (a cura di), *A lezione dal corpo. Per una didattica interculturale attraverso l'espressione corporea*, IPRASE, Trento, 2005.
- Forum europeo sulle disabilità, *Manifesto delle donne disabili in Europa*, Bruxelles, 1997, disponibile on line: <http://www.edfwomen.org.uk/manifesto.htm>
- M. Foucault, *La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- B. Fox, (2001), *The formative years: How Parenthood Creates Gender*, in *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 38, 4, pp. 373-390.
- D. Francescato, *Amore e potere: la rivoluzione dei sessi nella coppia e nella società*, Milano, Mondadori, 1998.
- F. Frabboni, G. Wallnöfer, W. Water, N. Belardi, (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.
- E. Frauenfelder, F. Santoianni, M. Striano, *Introduzione alle scienze bioeducative*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- S. Freud, *Introduzione alla psicoanalisi. Prima e seconda serie di lezioni*, Boringhieri, Torino, 1983.
- M. Fusaschi, *Quando il corpo è delle altre. Retoriche della pietà e umanitarismo-spettacolo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011.
- M. Gallerani, *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*, Napoli, Loffredo, 2011.
- C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci, 2010.
- V. García-Lago Ibáñez, A. Tejado Blanco, (2003), *Investigación sobre la asunción del estereotipo de género a través del cuento tradicional en alumnos de 3º de educación infantil y opinión de los maestros de infantil y primaria sobre los cuentos* (atti del Convegno Internazionale "La nuova alfabetizzazione: un reto para la educación del siglo XXI", Madrid 6-8/12/2003, disponibile on line: <http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso/24-Virginia%20Garcia-Lago.pdf>)
- R. Garland-Thomson, (2002), *Integrating Disability, Transforming Feminist Theory*, in *Feminist Formations*, 14/3, pp. 1-32.
- R. Ghigi, (a cura di), *La differenza di genere nell'infanzia*, in *Infanzia*, 5, 2009.
- E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine, l'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli, 1973.
- A. Gigli, (a cura di), *Maestra, Sara ha due mamme?*, Milano, Guerini, 2011.
- C. Gilligan, *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- D. Giovannini, C. Ventimiglia, *Paternità e politiche per l'infanzia: essere padri oggi*. Bologna, Regione Emilia Romagna, 1994.
- P. Glick, S.T. Fiske., (1997), *Hostile and Benevolent Sexism: Measuring Ambivalent Sexist Attitudes Towards Women*, in *Psychology of Women Quarterly*, 21, pp. 119-135.
- A. Gribaldo, V. Riberio Corrossacz., *La produzione del genere. Ricerche etnografiche sul femminile e il maschile*, Verona, Ombre Corte, 2010.

- G. Griffo, (2005), *Donne con disabilità: uniamoci!*, in *Superando.it*, disponibile on line: <http://superando.eosservice.com/content/view/1270/112>
- S. Hays, *The Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven and London, Yale University Press, 1996.
- F. Heritier, *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*, Bari, Laterza, 2000.
- F. Héritier, *Dissolvere la gerarchia. Maschile e femminile II*, Milano, Raffaello Cortine Editore, 2004.
- F. Héritier, *La différence des sexes*, Paris, Bayard culture, 2010.
- N. Hutchinson, C. Calland, *Body Image in the Primary School*, Routledge, 2011.
- D. Ianes, *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006.
- V. Iori, (a cura di), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Milano, Guerini, 2006.
- L. Irigaray, *La democrazia comincia a due*, Bollati Boringhieri, Torino, 1994
- Istat, *I tempi della vita quotidiana. Un approccio multidisciplinare all'analisi dell'uso del tempo*, Roma, Istat, (Argomenti, n. 32), 2008.
- Istat, *Conciliare lavoro e famiglia: una sfida quotidiana*. Roma: Istat, (Argomenti, n. 33), 2008.
- J.J. Jensen (a cura di), *Men as Workers in Childcare Services*, London, European Commission Network on Childcare, 1996.
- J. Klama, *L'aggressività, realtà e mito: un riesame alla luce delle scienze sociali e biologiche*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.
- D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1984.
- J. Lacan, *Scritti*, Einaudi, Torino, 1974.
- F. Lagomarsino, *Esodi ed approdi di genere. Famiglie transnazionali e nuove migrazioni dall'Ecuador*, ISMU, 2006.
- J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato*, Trento, Erickson, 2006.
- G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Parigi, Les Editions d'Organisation, 1994.
- G. Le Boterf, *Compétence et navigation professionnelle*, Parigi, Editions d'Organisation, 2000.
- S. Leonelli, *Dal singolare al plurale. Simone de Beauvoir e l'autobiografia al femminile come percorso di formazione*, Bologna, Clueb, 2010.
- W. Lepenies, H. Nolte, *Critica dell'antropologia: Marx e Freud, Gehlen e Habermas sull'aggressività*, Feltrinelli, Milano, 1978.
- V. Lingardi, *Citizen Gay. Famiglie, diritti negati e salute mentale*, Il Saggiatore, Milano, 2007.
- L. Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- J. Lorber, *The Paradoxes of Gender*, New Haven, Yale University Press, 1994.

- K. Lorenz, *Il cosiddetto male: per una storia naturale dell'aggressione*, Milano, Il Saggiatore, 1969
- K. Lorenz, *L'aggressività*, Milano, Il Saggiatore, 1969.
- M. Manini, V. Gherardi, L. Balduzzi, *Gioco, Bambini, Genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma, 2006.
- B. Mapelli, G. Bozzi Tarizzo, D. De Marchi, *Orientamento e identità di genere. Crescere uomini e donne*, Milano, La Nuova Italia, 2001.
- B. Mapelli B., *Sette vite come i gatti. Generazioni, pensieri e storie di donne nel contemporaneo*, Milano, Stripes, 2010.
- L. Melandi, *Amore e violenza. Il fattore molesto della civiltà*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011.
- Ministero per le Pari Opportunità e Ministero dell'Istruzione, *Circolare Documento di indirizzo sulla diversità di genere*, 15 giugno 2011.
- M. Mitscherlich, *La donna non aggressiva: una ricerca psicoanalitica sull'aggressività nell'uomo e nella donna*, La tartaruga, Milano, 1992.
- L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003.
- L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- M. Nadotti, *Sesso & genere. Un manuale per capire, un saggio per riflettere*, Milano, Il Saggiatore, 1996.
- N. Noddings, *The Challenge to Care in School. An Alternative Approach to education*, New York, Teachers' College Press, 1992.
- N. Noddings, *Starting at Home. Caring and Social Policy*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 2002.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, Paris, OECD, 2012.
- A. Ong, *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti dell'infanzia, e dell'adolescenza*, 1989, disponibile on line: <http://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>
- S. Ortner, *Making Gender: The Politics and Erotics of Culture*, Beacon Press, 1996;
- S. Ortner, H. Whitehead, (a cura di) *Sexual meanings, the cultural construction of gender and sexuality*, Cambridge University Press, 1981, trad. it S. B. Ortner, H. Whitehead, *Sesso e genere. L'identità maschile e femminile*, Palermo, Sellerio, 2000.
- R. Pace R., *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*, Firenze, Firenze university Press, 2010.
- I.P. Pavlov, *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*, London, Oxford University Press, 1927.

- D.J. Pepler, K.H. Rubin (a cura di), *The development and treatment of childhood aggression*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- S. Perälä-Littunen, (2007), *Gender Equality or Primacy of Mother? Ambivalent Descriptions of Good Parents*, in *Journal of Marriage and Family*, 69, 2, pp. 341-351.
- S. Piccone Stella, C. Saraceno, (a cura di), *Genere, la costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- L. Pietrantoni, *L'offesa peggiore*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 1999.
- W. Pollack, *No macho. Adolescenti: i falsi miti che non li aiutano a crescere*, Marco Tropea, Milano, 2003.
- C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led, 1995.
- Presidenza consiglio dei ministri - Dipartimento affari sociali - Centro nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 1997, disponibile on line:
http://www.edscuola.it/archivio/handicap/minori_1997.pdf
- M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011.
- R. Reiter Ryana, (a cura di), *Toward an Anthropology of Women*, Monthly Review Press, New York, 1975.
- Regione Emilia-Romagna, Servizio Controllo Strategico e Statistica, *In genere chi dice donna...Alcuni dati statistici per supportare le politiche di contrasto agli stereotipi di genere rivolte in particolare ai giovani*, Centro Stampa Regione Emilia-Romagna, 2012
- P. Ricchiardi, A.M. Venera, *Giochi da maschi, da femmine e... da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*, Bergamo, Edizioni Junior, 2005.
- A. Rich, *Nato di donna*, Milano, Garzanti, 1977.
- P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Milano, Jaka Book, 2002.
- R.H Robbins, *Antropologia Culturale. Un approccio per problemi*, Torino, Utet, 2009
- H. Röhm, *L'aggressività infantile: teoria e prassi per un'educazione risolutrice dei conflitti*, La nuova Italia, Firenze 1980.
- M.C. Romano, L. Mencarini, M.L. Tanturri, (a cura di), *Uso del tempo e ruoli di genere. Tra lavoro e famiglia nel ciclo di vita*, Roma, Istat, 2012.
- M.Z. Rosaldo, L. Lamphere, (a cura di), *Women, Culture, and Society*, Stanford, Stanford University Press, 1974.
- F. Rosenwald, (2006), *Filles et Garçons dans le système éducatif depuis vingt ans*. in *Données sociales, la société française*, INSEE, pp. 87-94.

- E. Rossi, *La socializzazione e l'educazione di genere nella prima infanzia: prospettive teoriche ed esempi di ricerca*, in R. Ghigi, (a cura di), *La differenza di genere nell'infanzia*, in *Infanzia*, 5, 2009, pp. 337-341.
- P.A. Rovatti, *L'esercizio del silenzio*, Milano, Raffaello Cortina, 1992.
- E. Ruspini, *Le identità di genere*, Roma, Carocci, 2009.
- A. Sabatini, *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana: per la scuola e per l'editoria scolastica*, Istituto poligrafico e Zecca dello Stato-Libreria dello Stato, Roma, 1986.
- R. Salih, (2005) *Genere e Islam. Politiche culturali e culture politiche in Europa*, in *Studi culturali*, anno II, 1, pp. 121-128.
- C. Saraceno, *Paternità e maternità. Non solo disuguaglianze di genere*, relazione al convegno "La paternità in Italia" del 20 ottobre 2005, disponibile on line:
http://www3.istat.it/istat/eventi/2005/paternita2005/intervento_saraceno.pdf
- F. Sartori, *Differenze e disuguaglianze di genere*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- N. Scheper-Hughes, *Il sapere incorporato: pensare il corpo attraverso un'antropologia*, in R. Borofsky, (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, 2000.
- N. Scheper-Hughes, L. Wacquant, (a cura di), *Corpi in vendita*, Verona, Ombre corte, 2004
- D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- J.W. Scott, (1986), *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, in *American Historical Review*, 5/91, pp. 1053-75, trad. it. *Il genere: un'utile categoria di analisi storica*, in *Rivista di storia contemporanea*, 4, 1987.
- R. Silvera, *Le salaire des femmes, toutes choses inégales*, Paris, La Documentation française, 1996.
- B.F. Skinner, *The behavior of organisms: an experimental analysis*, New York, Appleton Century Crofts, 1938; Id., *Science and human behavior*, New York, Macmillan, 1953.
- S. Taliani, F. Vacchiano *Altri corpi, Antropologia ed etnopsicologia della migrazione*, Milano, UNICOPLI, 2006.
- C. Tamanini C., *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su generi e percorsi formativi*, Trento, IPRASE, 2007.
- J.C. Tronto, *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, New York, Routledge, 1993.
- E. Truffelli, (2011), *Differenze di genere e genitorialità: lo stile educativo di padri e madri. Risultati di una ricerca empirica*, in *Ricerche di pedagogia e didattica*, 6, 1, pp. 1-19
- S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- S. Ulivieri, *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 2007.
- M. Valcarenghi, *L'aggressività femminile*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.
- A.M. Venera, (a cura di), *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco*, Parma, edizioni junior, 2011.

- C. Ventimiglia, *Di padre in padre : essere, sentirsi, diventare padri*, Milano, Franco Angeli, 1994.
- C. Ventimiglia, *Paternità in controluce*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- F. Vigliani, *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*, e-book.
- C. Vogel, *Anatomia del male: natura e cultura dell'aggressività*, Milano, Garzanti, , 1991.
- R. Volpi, *La fine della famiglia. La rivoluzione di cui non ci siamo accorti*, Milano, Mondadori, 2007.
- F. Vouillot, *Filles et garçons à l'école: une égalité à construire*, Paris, CNDP, 2000.
- S. Walzer, *Thinking about the baby*, Philadelphia, Temple University Press, 1998.
- E.W. Welldon, *Madre, Madonna, Prostituta. Idealizzazione e denigrazione della maternità*, Torino, Centro Scientifico Editore, 1995.
- World Health Organization, The World Bank, *The World Report on Disability*, WHO Press, Geneva, 2011, disponibile on line:
http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- S. Yanagisako, J. Collier, *Genere sessuale e parentela: verso un'analisi unificata*, in R. Borofsky, (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, 2000.
- L. Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità, scomparsa del padre*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.
- L. Zoja , *Centauri. Mito e violenza maschile*, Roma, Laterza, 2010.

ALLEGATI

1. Progetto di ricerca
2. Fasi di avanzamento della ricerca: Gantt
3. Questionario rivolto ad educatori/insegnanti
4. Questionario rivolto a genitori
5. Griglia per la conduzione dei focus group a educatori/insegnanti/collaboratori/trici
6. Griglia per la conduzione dei focus group rivolti a genitori e nonni/e
7. I focus group realizzati: scheda descrittiva



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



Progetto di ricerca

GENERI, RELAZIONI EDUCATIVE E INFANZIE

Coordinamento Scientifico:

Stefania Lorenzini (Ricercatrice - Università di Bologna, Membro Csge)

Componenti del gruppo di ricerca:

Chiara Cretella (Contrattista per la ricerca, Assegnista di ricerca - Università di Bologna, Comitato organizzativo Csge)

Francesca Crivellaro (Assegnista di ricerca - Università di Bologna, Membro Csge)

Manuela Gallerani (Professoressa associata - Università di Bologna, Membro Csge)

Giovanna Guerzoni (Ricercatrice - Università di Bologna, Membro Csge)

Elena Malaguti (Ricercatrice - Università di Bologna, Membro Csge)

Rosy Nardone (Contrattista per la ricerca - Università di Bologna, Membro Csge)

Federica Tarabusi (Assegnista di ricerca - Università di Bologna, Membro Csge)

Elisa Truffelli (Ricercatrice - Università di Bologna, Membro Csge)

Federica Zanetti (Ricercatrice - Università di Bologna, Comitato organizzativo Csge)

Il gruppo di ricerca si connota per la sua interdisciplinarietà; si avvale dell'intreccio di competenze pedagogiche nelle loro differenti accezioni (pedagogia generale e sociale, interculturale, speciale, sperimentale.), antropologiche e sociologiche, al fine di garantire un approccio rispettoso della complessità dei fenomeni da osservare.

Sintesi e obiettivi del progetto

Le trasformazioni sociali che hanno attraversato gli ultimi decenni del nostro Paese hanno contribuito a modificare stili di vita e modalità con cui si esprimono oggi le competenze genitoriali. In particolare, sono in parte mutate le rappresentazioni attorno al ruolo materno e paterno. Restano, tuttavia, aperti interrogativi relativi a quali siano, ancora oggi, le immagini stereotipate che incidono nella definizione ed espressione dei ruoli maschili e femminili, anche, ma non solo, nell'esercizio della genitorialità. Se assumiamo che con "genere" ci riferiamo al carattere socialmente costruito dell'esperienza della maschilità e della femminità (e delle conseguenti disparità che spesso segnano le relazioni tra uomini e donne), non possiamo prescindere dall'individuare nell'infanzia e nelle relazioni con gli adulti in famiglia e nei servizi educativi e scolastici i tempi, i luoghi le interazioni significativamente all'origine di tali processi di costruzione (trasmissione/apprendimento). La promozione dell'evoluzione di una cultura delle differenze tra generi e di un autentico e rispettoso dialogo tra le differenze non può che passare attraverso l'educazione nella prima infanzia. E, dunque, necessariamente, attraverso processi di consapevolezza critica circa la forma e i contenuti che oggi assumono, nel vivere quotidiano, le rappresentazioni e le opinioni sulle differenze di genere - e di come esse incidano nelle relazioni tra i

partner e nella relazione con i figli - da parte di coloro che svolgono funzioni educative, il cui potenziale si accresce in una dimensione affettiva e relazionale privilegiata, che si esprime anzitutto all'interno della famiglia e poi, non secondariamente, entro i servizi educativi per l'infanzia.

Il progetto si propone di rilevare rappresentazioni e opinioni sui generi e sui rapporti tra i generi in adulti educativamente (e affettivamente) significativi per i bambini e le bambine in età 0-6 anni: madri, padri, nonni, nonne, educatrici/ori di nido e nei centri per bambini e genitori, insegnanti di scuola dell'infanzia, operatori di centri per le famiglie. Si propone di comprendere se e come esse si esprimano nelle relazioni e nelle prassi educative che coinvolgono i soggetti menzionati; quali sono le idee più diffuse e quali in controtendenza; quali le consapevolezze, i bisogni e le disponibilità rispetto a possibili cambiamenti nelle opinioni, nelle modalità relazionali e nelle prassi consolidate.

Il progetto si articola nelle seguenti fasi.

1. Fase documentativa: analisi della letteratura scientifica, nazionale e internazionale, e ricognizione di dati e ricerche riguardanti le tematiche in oggetto.

2. Fase della ricerca quantitativa: somministrazione di un questionario rivolto a un campione significativo di operatori dei servizi educativi e di genitori di bambini nella fascia 0-6 anni, nel territorio regionale; data entry; elaborazione statistica dei dati.

3. Fase della ricerca qualitativa: realizzazione di focus group rivolti a operatori, genitori, nonni, quale approfondimento di alcune delle tematiche più rilevanti emerse dai questionari. A partire dai risultati ottenuti con la somministrazione del questionario saranno proposti stimoli che orientino la riflessione di gruppo verso la consapevolezza degli stereotipi e dei pregiudizi relativi ai generi e di come questi influenzino le relazioni educative poste in essere da genitori, nonni, operatori, nonché la costruzione dell'identità di genere dei soggetti in età evolutiva. Centralità sarà data alla partecipazione dei soggetti, al confronto tra loro e alla rivisitazione di prassi e stili educativi consolidati. Il Progetto si propone inoltre di individuare buone prassi che possano facilitare il superamento degli stereotipi e prefigurare l'elaborazione, da parte dei servizi socio-educativi territoriali, di una progettazione pedagogica in grado di trasferire a bambini e bambine il valore delle differenze e delle similitudini legate a sesso e genere.

4. Disseminazione dei risultati: stesura di un rapporto di ricerca; pubblicazioni on-line; Seminario Regionale finale rivolto a tutti i soggetti coinvolti nella ricerca e agli stakeholders.

ALLEGATO 2: FASI DI AVANZAMENTO DELLA RICERCA (GANNT)



Ricerca Stereotipi di genere, relazione educative e infanzie

CRONOGRAMMA DELLE ATTIVITA' DI RICERCA		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
		gen 2011	feb 2011	mar 2011	apr 2011	mag 2011	giu 2011	lug 2011	ago 2011	set 2011	ott 2011	nov 2011	dic 2011	gen 2012	feb 2012	mar 2012	apr 2012	mag 2012	giu 2012	lug 2012	ago 2012	sett 2012	ott 2012	
1. FASE DOCUMENTATIVA																								
2. FASE DELLA RICERCA QUANTITATIVA	2.1 elaborazione dei questionari																							
	2.2 somministrazione dei questionari																							
	2.3 data entry ed elaborazione dei dati statistici																							
3. FASE DELLA RICERCA QUALITATIVA	3.1 elaborazione della griglia di intervista																							
	3.2 realizzazione dei focus group																							
4. FASE DI ANALISI DEI DATI QUANTITATIVI E QUALITATIVI RACCOLTI																								
5. DISSEMINAZIONE DEI RISULTATI																								

ALLEGATO 3: QUESTIONARIO EDUCATORI/INSEGNANTI



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



Indagine conoscitiva rivolta a educatori e insegnanti dei servizi 0-6 della regione Emilia-Romagna a. s. 2010/11

Gentile educatrice, educatore, insegnante,

il questionario che le sottoponiamo rientra in un'indagine promossa e finanziata dalla Regione Emilia-Romagna in collaborazione con il Centro Studi Genere ed Educazione (CSGE) dell'Università di Bologna, che ha il compito di supervisione scientifica e realizzazione della ricerca. Tale indagine, dal titolo "STEREOTIPI DI GENERE, RELAZIONI EDUCATIVE ED INFANZIE", si propone di mettere in luce e analizzare le rappresentazioni di genere nei diversi servizi educativi per la prima infanzia in Emilia-Romagna.

Per noi è importante conoscere la sua opinione in merito. Pertanto chiediamo la sua gentile collaborazione proponendole di compilare in ogni sua parte il questionario che segue. Ai fini della nostra indagine è fondamentale che lei risponda con sincerità. **Il questionario è anonimo. Tutte le risposte che darà verranno trattate in forma aggregata e mai individuale in osservanza del decreto legislativo n° 196 del 2003.**

Per rispondere alle domande sarà sufficiente scegliere l'alternativa corrispondente alla propria opinione, apponendo una crocetta nell'apposito spazio costituito da un quadratino vuoto, oppure seguendo le indicazioni di compilazione riportate di seguito alla domanda. Nel caso di domande aperte sarà necessario scrivere la risposta nelle righe prestampate.

Se desidera cambiare una risposta già data le chiediamo di cerchiare la crocetta sbagliata e mettere un'altra crocetta su un diverso quadratino, oppure, nel caso di domande aperte, di cancellare con una riga quanto ha scritto e formulare la nuova risposta.

La ringraziamo fin da ora per la sua preziosa collaborazione.

Di seguito le chiediamo di fornirci alcune informazioni anagrafiche che la riguardano.

1. Sesso: M ₁ F ₂ (V1)

2. Età (numero di anni in cifre) : (V2)

3. Titolo di studio (se ha conseguito una laurea indichi anche quale tipo di diploma secondario):

1. Qualifica professionale ₁
2. Diploma di scuola secondaria superiore (specificare quale _____) ₂
3. Laurea (specificare quale _____) ₃ (V3) (V4)
4. Altro (specificare _____) ₄ (V5)

4. In quale regione italiana o Paese estero l'ha conseguito? _____ (V6)

5. Ha usufruito o usufruisce del congedo Legge 104 del 1992?

Sì ₁ No ₂ Non lo conosco ₃ (V7)

6. Se sì, per assistere quale membro della sua famiglia? _____ (V8)

7. Da quanti anni svolge l'attuale professione? (Numero di anni in cifre) _____ (V9)

8. In quale comune si trova il servizio nel quale lavora? (Indicare anche la sigla della provincia)
Comune _____ Pr. _____ (V10) (V11)

9. Di quale tipo di servizio si tratta?

- 1. Nido d'infanzia ₁
- 2. Micro nido ₂
- 3. Sezione di nido aggregata ₃
- 4. Scuola dell'infanzia ₄
- 5. Educatore/ricce domiciliare ₅
- 6. Centro per le famiglie ₆
- 7. Centro per bambini e genitori ₇
- 8. Spazio Bambini ₈ (V12)

10. Il servizio dove opera è a gestione (barrare una sola alternativa):

- comunale ₁ statale ₂ privata ₃ privata in concessione ₄ privata FISM in concessione ₅ (V13)

11. Quali sono i motivi che l'hanno indotta a scegliere la sua professione? (Ne scelga 3, indicando primo, secondo e terzo posto)

- ___ Passione
- ___ Necessità
- ___ Curiosità
- ___ Continuità rispetto ai suoi studi
- ___ Possibilità di avere subito un impiego (V14) (V15)
- ___ Altro (specificare) _____ (V16) (V17)

12. Quanto è soddisfatto/a dei seguenti aspetti inerenti il suo lavoro? (Indichi con una crocetta un numero da 1 a 7, tenendo conto che 7 rappresenta il massimo livello di soddisfazione)

1. Rapporto con i/le colleghi/e	1	2	3	4	5	6	7	(V18)
2. Retribuzione	1	2	3	4	5	6	7	(V19)
3. Valorizzazione delle proprie conoscenze	1	2	3	4	5	6	7	(V20)
4. Valorizzazione delle proprie capacità	1	2	3	4	5	6	7	(V21)
5. Rapporto con i/le bambini/e	1	2	3	4	5	6	7	(V22)
6. Riconoscimento sociale	1	2	3	4	5	6	7	(V23)
7. Rapporto con il coordinamento pedagogico	1	2	3	4	5	6	7	(V24)
8. Rapporto con i genitori	1	2	3	4	5	6	7	(V25)

13. Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni. (Una risposta per ciascuna riga)

È naturale che...:	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
1...le bambine preferiscano giocare con le bambine	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V26)
2...i bambini preferiscano giocare con i bambini	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V27)
3...esistano giochi più adatti in base al sesso del/la bambino/a	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V28)
4...i bambini aiutino più frequentemente delle bambine i/le compagni/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V29)
5...le bambine preferiscano giochi tranquilli rispetto ai bambini	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V30)
6...in una sezione solo femminile vi siano meno problemi di disciplina	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V31)
7...le bambine rispettino le regole più dei bambini	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V32)
8...le bambine preferiscano i giochi di cura	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V33)
9...i bambini preferiscano i giochi di lotta	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V34)

14. Le differenze nei comportamenti e negli atteggiamenti tra bambine e bambini secondo lei sono dovute a: (sceglia 3 elementi, indicando primo, secondo e terzo posto)

- _____ Educazione ricevuta in famiglia (V35)
_____ Modelli trasmessi dai mass media
_____ Modelli osservati nel contesto sociale
_____ Predisposizione innata
_____ Influenza dei coetanei (V36)
_____ Educazione ricevuta nel contesto educativo/scolastico (V37) (V38)
_____ Altro (specificare _____)

15. Quali regole i bambini e le bambine trasgrediscono più spesso tra quelle proposte di seguito? (Ne scelga 3 per i bambini e 3 per le bambine, indicando primo, secondo e terzo posto)

Bambini

- _____ Non fare male ai/alle compagni/e
_____ Ascoltare l'adulto di riferimento
_____ Non arrampicarsi su tavoli, scaffali, ecc.
_____ Condividere i giocattoli con i compagni
_____ Aiutare i/le compagni/e
_____ Stare seduti a tavola durante i pasti
_____ Non sottrarre i giocattoli ai/alle compagni/e
_____ Rispettare il proprio turno
_____ Riordinare i giocattoli dopo l'uso
_____ Non alzare il tono della voce
_____ Altro (specificare _____)

Bambine

- _____ Non fare male ai/alle compagni/e
_____ Ascoltare l'adulto di riferimento
_____ Non arrampicarsi su tavoli, scaffali, ecc.
_____ Condividere i giocattoli con i compagni
_____ Aiutare i/le compagni/e
_____ Stare sedute a tavola durante i pasti (V39)
_____ Non sottrarre i giocattoli ai/alle compagni/e (V40)
_____ Rispettare il proprio turno (V41)
_____ Riordinare i giocattoli dopo l'uso (V42)
_____ Non alzare il tono della voce (V43)
_____ Altro (specificare _____) (V44)

16. Ritiene vi siano differenze rispetto alla domanda 15 nel caso di bambini/e di origine straniera? Sì ₁ No ₂(V45)

17. Se sì, può riportare un episodio indicando anche il sesso e la provenienza del/la bambino/a? (V46)

18. Ritiene vi siano differenze rispetto alla domanda 15 per bambini/e con disabilità o bisogni educativi speciali? Sì ₁ No ₂ (V47)

19. Se sì, può riportare un episodio indicando anche il sesso del/la bambino/a? (V48)

20. In caso di comportamento che giudica inadeguato, secondo lei quali interventi tra quelli sotto elencati sono in genere più efficaci con i bambini rispetto alle bambine? (Ne scelga 3, indicando primo, secondo, terzo posto)

- _____ Discutere cercando di far capire l'errore
_____ Mettere a sedere qualche minuto
_____ Sgridare con forza
_____ Allontanare dal gioco o attività che si sta svolgendo
_____ Mostrare disappunto
_____ "Lasciare correre"
_____ Contenere fisicamente (ad esempio prendendolo/a in braccio) (V53) (V54)
_____ Altro (specificare _____) (V55) (V56)

21. In caso di comportamento che giudica inadeguato, secondo lei quali interventi tra quelli sotto elencati sono in genere più efficaci con le bambine rispetto ai bambini? (Ne scelga 3, indicando primo, secondo e terzo posto)

- _____ Discutere cercando di far capire l'errore
_____ Mettere a sedere qualche minuto
_____ Sgridare con forza
_____ Allontanare dal gioco o attività che si sta svolgendo
_____ Mostrare disappunto

_____ “Lasciare correre”

_____ Contenere fisicamente (ad esempio prendendolo/a in braccio)

(V49) (V50)

_____ Altro (specificare _____)

(V51) (V52)

22. Sulla base della sua esperienza, quali delle seguenti attività bambini e bambine svolgono con più interesse?
(Una risposta per ogni riga)

	Bambini	Bambine	Entrambi in egual misura	
1. Ascolto di letture	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V57)
2. Attività manipolatoria	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V58)
3. Giochi di attività domestiche	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V59)
4. Attività grafico-pittorica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V60)
5. Gioco con bambole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V61)
6. Travestimenti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V62)
7. Psicomotricità	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V63)
8. Correre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V64)
9. Gioco con macchinine	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V65)
10. Gioco con palloni	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V66)
11. Gioco con attrezzi da meccanico	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V67)

23. Ritiene vi siano differenze rispetto alla domanda 22 nel caso di bambini/e stranieri/e? Sì ₁ No ₂ (V68)

24. Se sì, può riportare un episodio, indicando l'attività, il sesso e la provenienza del/la bambino/a? (V69)

25. Ritiene vi siano differenze rispetto alla domanda 22 per bambini/e con disabilità o bisogni educativi speciali?
Sì ₁ No ₂ (V70)

26. Se sì, può indicare a cosa sono dovute le differenze? (V71)

SE LEI LAVORA IN UN NIDO, IN UNA SCUOLA DELL'INFANZIA O COME EDUCATRICE DOMICILIARE RISPONDA ALLE DOMANDE DALLA 27 ALLA 33, ALTRIMENTI PASSI DIRETTAMENTE ALLA DOMANDA 34.

27. Nei momenti di utilizzo del bagno i bambini e le bambine sono separati? Sì ₁ No ₂ (V72)

28. Se sì o se no, può indicare per quale motivo viene seguita questa prassi? (V73)

29. Indichi per ciascun aspetto chi dal suo punto di vista mostra maggiore autonomia. (Una risposta per ogni riga)

	Bambini	Bambine	Entrambi in egual misura	
1. Vestirsi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V74)
2. Svestirsi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V75)
3. Lavarsi le mani	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V76)
4. Pulirsi il naso	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V77)
5. Mangiare da soli/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V78)
6. Imboccare compagni/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V79)

30. Ritiene vi siano differenze rispetto alla domanda 29 nel caso di bambini/e stranieri/e? Sì ₁ No ₂ (V80)

31. Se sì, può riportare un episodio, indicando l'attività, il sesso e la provenienza del/la bambino/a? (V81)

32. Vi sono differenze rispetto alla domanda 29 per bambini/e con disabilità o bisogni educativi speciali? Sì ₁ No ₂

PER TUTTI

34. Nel lavoro educativo nella fascia d'età 0-3 anni chi a suo parere risulta più competente rispetto alle dimensioni sotto elencate? (Una risposta per ogni riga)

	Le educatrici/insegnanti	Gli educatori/insegnanti	Entrambi in egual misura	
1. Accoglienza	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V84)
2. Relazione	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V85)
3. Stimolazione cognitiva	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V86)
4. Gioco di movimento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V87)
5. Sfera affettiva	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V88)

35. Nel lavoro educativo nella fascia d'età 3-6 anni chi a suo parere risulta più competente rispetto alle dimensioni sotto elencate? (Una risposta per ogni riga)

	Le educatrici/insegnanti	Gli educatori/insegnanti	Entrambi in egual misura	
1. Accoglienza	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V89)
2. Relazione	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V90)
3. Stimolazione cognitiva	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V91)
4. Gioco di movimento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V92)
5. Sfera affettiva	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V93)

36. Indichi il suo grado di accordo per ciascuna delle seguenti affermazioni relative al coinvolgimento di donne e uomini nel ruolo educativo:

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
1. Nei servizi per l'infanzia ci sono più donne, perché sono più adatte al lavoro di cura con i bambini da zero a sei anni	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V94)
2. Nei servizi per l'infanzia ci sono pochi uomini perché le retribuzioni sono basse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V95)
3. Nei servizi per l'infanzia ci sono più donne, perché gli orari sono più adatti alla conciliazione famiglia e lavoro	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V96)
4. Nei servizi per l'infanzia ci sono meno uomini perché non sono stati educati a occuparsi dei/delle bambini/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V97)
5. La presenza di educatori e insegnanti uomini genera diffidenza nei genitori	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V98)
6. Nei servizi per l'infanzia ci sono meno uomini a causa del basso valore sociale attribuito al lavoro di cura	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V99)
7. L'inserimento di uomini in luoghi di lavoro in cui le donne hanno un ruolo dominante può generare reazioni negative nelle colleghe	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V100)
8. La presenza di uomini nei servizi per l'infanzia aumenterà per il cambiamento culturale che avvicina gli uomini all'infanzia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V101)
9. La presenza di uomini nei servizi per l'infanzia rimarrà ridotta: non sono portati per il lavoro con bambini/e da zero a sei anni	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V102)

37. La Commissione Europea ha proposto che le assunzioni di uomini nei servizi per l'infanzia arrivino almeno al 20% del totale degli operatori. Lei sarebbe d'accordo che una disposizione simile divenisse legge nel nostro Paese?
Sì ₁ No ₂ (V103)

38. Nel servizio dove lavora ha o ha avuto occasione di collaborare con colleghi uomini che hanno funzioni educative (operatori dei centri per le famiglie, insegnanti, educatori)? Sì ₁ No ₂ (V104)

SE HA INDICATO SÌ ALLA DOMANDA N°38, RISPONDA ALLE DOMANDE DALLA 39 ALLA 46 ALTRIMENTI PASSI DIRETTAMENTE ALLA DOMANDA NUMERO 47.

39. Indichi il suo grado di accordo per ciascuna delle seguenti affermazioni.

Nella sua esperienza la presenza di educatori uomini ha portato a miglioramenti rispetto a:	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
1. organizzazione del lavoro quotidiano.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V105)
2. stile educativo con bambini/e.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V106)
3. rapporto con i genitori.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V107)

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|
| 4. rapporto entro il gruppo di lavoro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (V108) |
| 5. rapporto con il coordinamento pedagogico. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (V109) |
| 6. rapporto con gli uffici amministrativi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (V110) |

40. Indichi se le capita di cogliere i seguenti atteggiamenti in padri e madri italiani/e nei confronti di colleghi uomini. (Possibili più risposte)

- | <u>Padri</u> | | <u>Madri</u> | | |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|---------------|
| 1. Diffidenza | <input type="checkbox"/> | 1. Diffidenza | <input type="checkbox"/> | (V111) (V112) |
| 2. Perplessità | <input type="checkbox"/> | 2. Perplessità | <input type="checkbox"/> | (V113) (V114) |
| 3. Complicità | <input type="checkbox"/> | 3. Complicità | <input type="checkbox"/> | (V115) (V116) |
| 4. Fiducia | <input type="checkbox"/> | 4. Fiducia | <input type="checkbox"/> | (V117) (V118) |

41. Indichi se le capita di cogliere i seguenti atteggiamenti in padri e madri di origine straniera nei confronti di colleghi uomini. (Possibili più risposte)

- | <u>Padri</u> | | <u>Madri</u> | | |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|---------------|
| 1. Diffidenza | <input type="checkbox"/> | 1. Diffidenza | <input type="checkbox"/> | (V119) (V120) |
| 2. Perplessità | <input type="checkbox"/> | 2. Perplessità | <input type="checkbox"/> | (V121) (V122) |
| 3. Complicità | <input type="checkbox"/> | 3. Complicità | <input type="checkbox"/> | (V123) (V124) |
| 4. Fiducia | <input type="checkbox"/> | 4. Fiducia | <input type="checkbox"/> | (V125) (V126) |

42. Rispetto alle risposte alla domanda 41, può riportare un esempio precisando il sesso e la provenienza del genitore? (V127)

43. Indichi se le capita di cogliere i seguenti atteggiamenti in padri e madri di bambini con disabilità o bisogni educativi speciali nei confronti di colleghi uomini. (Possibili più risposte)

- | <u>Padri</u> | | <u>Madri</u> | | |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|---------------|
| 1. Diffidenza | <input type="checkbox"/> | 1. Diffidenza | <input type="checkbox"/> | (V128) (V129) |
| 2. Perplessità | <input type="checkbox"/> | 2. Perplessità | <input type="checkbox"/> | (V130) (V131) |
| 3. Complicità | <input type="checkbox"/> | 3. Complicità | <input type="checkbox"/> | (V132) (V133) |
| 4. Fiducia | <input type="checkbox"/> | 4. Fiducia | <input type="checkbox"/> | (V134) (V135) |

44. Rispetto alle risposte alla domanda 43, può riportare un episodio? (V136)

45. Ha riscontrato differenze tra bambini e bambine nei confronti di educatori o insegnanti uomini? Sì No

46. Se sì, può riportare un episodio precisando sesso e provenienza del/la bambino/a? (V138)

PER TUTTI

47. Ha riscontrato differenze tra genitori italiani e di origine straniera rispetto al loro atteggiamento nei confronti di educatrici o insegnanti donne? Sì No (V139)

Se sì, può riportare un episodio precisando il sesso e provenienza del genitore? (V140)

48. Secondo lei quali caratteristiche dovrebbe avere un buon padre e quali una buona madre? (Scelga 3 caratteristiche per il padre e 3 per la madre, indicando primo, secondo e terzo posto)

- | <u>Padre</u> | <u>Madre</u> | |
|--|--|---------------|
| ___ Saper ascoltare | ___ Saper ascoltare | |
| ___ Essere paziente | ___ Essere paziente | |
| ___ Saper dare delle regole | ___ Saper dare delle regole | |
| ___ Avere un lavoro | ___ Avere un lavoro | |
| ___ Farsi rispettare dai/dalle figli/e | ___ Farsi rispettare dai/dalle figli/e | (V141) (V142) |
| ___ Essere affettuoso | ___ Essere affettuoso | (V143) (V144) |

___ Dare sicurezza
 ___ Altro (specificare _____)

___ Dare sicurezza
 ___ Altro (specificare _____)

(V145) (V146)
 (V147) (V148)

49. Sulla base della sua esperienza indichi il suo grado di accordo per ciascuna delle seguenti affermazioni.

Le principali richieste che i genitori le rivolgono <u>rispetto ai loro figli maschi</u> sono:	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
1.insegnare loro ad ascoltare di più l'adulto di riferimento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V149)
2.farli mangiare di più	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V150)
3.insegnare loro a giocare con gli altri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V151)
4.farli dormire	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V152)
5.insegnare loro a moderare il tono della voce	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V153)
6.insegnare loro ad attendere il proprio turno	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V154)
7.insegnare loro a riordinare i giocattoli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V155)
8.insegnare loro a prendersi cura dei propri oggetti personali	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V156)
9.non fare male ai/alle compagni/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V157)
10.insegnare loro a parlare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V158)

Le principali richieste che i genitori le rivolgono rispetto alle loro figlie femmine sono:

1.insegnare loro ad ascoltare di più l'adulto di riferimento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V159)
2.farle mangiare di più	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V160)
3.insegnare loro a giocare con gli altri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V161)
4.farle dormire	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V162)
5.insegnare loro a moderare il tono della voce	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V163)
6.insegnare loro ad attendere il proprio turno	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V164)
7.insegnare loro a riordinare i giocattoli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V165)
8.insegnare loro a prendersi cura dei propri oggetti personali	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V166)
9.non fare male ai/alle compagni/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V167)
10.insegnare loro a parlare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V168)

50. Nella sua esperienza cosa riscontra più spesso nell'atteggiamento dei genitori italiani verso i/le figli/e? (Scelga 3 caratteristiche per il padre e 3 per la madre, indicando primo, secondo e terzo posto)

<u>Padre</u>		<u>Madre</u>		
1.Paziente	<input type="checkbox"/> ₁	1.Paziente	<input type="checkbox"/> ₁	
2.Affettuoso	<input type="checkbox"/> ₂	2.Affettuosa	<input type="checkbox"/> ₂	
3.Insicuro	<input type="checkbox"/> ₃	3.Insicura	<input type="checkbox"/> ₃	
4.Distaccato	<input type="checkbox"/> ₄	4.Distaccata	<input type="checkbox"/> ₄	
5.Protettivo	<input type="checkbox"/> ₅	5.Protettiva	<input type="checkbox"/> ₅	
6.Frettoloso	<input type="checkbox"/> ₆	6.Frettolosa	<input type="checkbox"/> ₆	
7.Permissivo	<input type="checkbox"/> ₇	7.Permissiva	<input type="checkbox"/> ₇	
8.Severo	<input type="checkbox"/> ₈	8.Severa	<input type="checkbox"/> ₈	(V169) (V170)
9.Ansioso	<input type="checkbox"/> ₉	9.Ansiosa	<input type="checkbox"/> ₉	(V171) (V172)
10.Sereno	<input type="checkbox"/> ₁₀	10.Serena	<input type="checkbox"/> ₁₀	(V173) (V174)

51. Nella sua esperienza cosa riscontra più spesso nell'atteggiamento dei genitori di origine straniera verso i/le figli/e? (Scelga 3 caratteristiche per il padre e 3 per la madre, indicando primo, secondo e terzo posto)

<u>Padre</u>		<u>Madre</u>		
1.Paziente	<input type="checkbox"/> ₁	1.Paziente	<input type="checkbox"/> ₁	
2.Affettuoso	<input type="checkbox"/> ₂	2.Affettuosa	<input type="checkbox"/> ₂	
3.Insicuro	<input type="checkbox"/> ₃	3.Insicura	<input type="checkbox"/> ₃	
4.Distaccato	<input type="checkbox"/> ₄	4.Distaccata	<input type="checkbox"/> ₄	
5.Protettivo	<input type="checkbox"/> ₅	5.Protettiva	<input type="checkbox"/> ₅	
6.Frettoloso	<input type="checkbox"/> ₆	6.Frettolosa	<input type="checkbox"/> ₆	
7.Permissivo	<input type="checkbox"/> ₇	7.Permissiva	<input type="checkbox"/> ₇	
8.Severo	<input type="checkbox"/> ₈	8.Severa	<input type="checkbox"/> ₈	(V175) (V176)
9.Ansioso	<input type="checkbox"/> ₉	9.Ansiosa	<input type="checkbox"/> ₉	(V177) (V178)
10.Sereno	<input type="checkbox"/> ₁₀	10.Serena	<input type="checkbox"/> ₁₀	(V179) (V180)

52 Nella sua esperienza cosa riscontra più spesso nell'atteggiamento dei genitori di bambini/e con disabilità o bisogni educativi speciali verso i/le figli/e? (Scelga 3 caratteristiche per il padre e 3 per la madre, indicando primo, secondo e terzo posto)

<u>Padre</u>		<u>Madre</u>		
1.Paziente	<input type="checkbox"/> ₁	1.Paziente	<input type="checkbox"/> ₁	
2.Affettuoso	<input type="checkbox"/> ₂	2.Affettuosa	<input type="checkbox"/> ₂	
3.Insicuro	<input type="checkbox"/> ₃	3.Insicura	<input type="checkbox"/> ₃	
4.Distaccato	<input type="checkbox"/> ₄	4.Distaccata	<input type="checkbox"/> ₄	
5.Protettivo	<input type="checkbox"/> ₅	5.Protettiva	<input type="checkbox"/> ₅	
6.Frettoloso	<input type="checkbox"/> ₆	6.Frettolosa	<input type="checkbox"/> ₆	
7.Permissivo	<input type="checkbox"/> ₇	7.Permissiva	<input type="checkbox"/> ₇	
8.Severo	<input type="checkbox"/> ₈	8.Severa	<input type="checkbox"/> ₈	(V181) (V182)
9.Ansioso	<input type="checkbox"/> ₉	9.Ansiosa	<input type="checkbox"/> ₉	(V183) (V184)
10.Sereno	<input type="checkbox"/> ₁₀	10.Serena	<input type="checkbox"/> ₁₀	(V185) (V186)

53. Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni. (Una risposta per ciascuna riga)

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
1.Un padre deve partecipare alla cura di figli e figlie fin dalla nascita	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V187)
2.Un padre deve rappresentare in primo luogo l'autorità morale della famiglia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V188)
3.Un padre deve sostenere economicamente la famiglia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V189)

54.Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni. (Una risposta per ciascuna riga)

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
1.La donna è più incline a prendersi cura della casa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V190)
2.L'amore materno è un istinto naturale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V191)
3.È giusto che una madre con figli/e piccoli/e lavori fuori casa se vuole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V192)

55. Come definirebbe il ruolo di donne e uomini nella società oggi? (Indichi una risposta per il ruolo delle donne e una per quello degli uomini)

<u>Uomini</u>		<u>Donne</u>	
1-Dominante rispetto alle donne	<input type="checkbox"/> ₁	1-Dominante rispetto agli uomini	<input type="checkbox"/> ₁
2-Paritario rispetto alle donne	<input type="checkbox"/> ₂	2-Paritario rispetto agli uomini	<input type="checkbox"/> ₂
3-Subordinato rispetto alle donne	<input type="checkbox"/> ₃	3-Subordinato rispetto agli uomini	<input type="checkbox"/> ₃

(V193)
(V194)

56. Quanto è soddisfatta/o del ruolo che donne e uomini ricoprono nella società oggi? (Indichi con una crocetta un numero da 1 a 7, tenendo conto che 7 rappresenta il massimo livello di soddisfazione)

<u>Uomini</u>							<u>Donne</u>						
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

(V195) (V196)

57. Nella sua esperienza professionale ritiene di essere stata/o vittima di pregiudizi per il fatto di essere uomo/donna? Sì ₁ No ₂ (V197)

58.Se sì, può riportare un esempio? (V198)

59. Ha letto uno o più libri inerenti il tema dell'educazione di genere? Sì ₁ No ₂ (V199)

60. Se sì, mi può indicare un titolo? _____ (V200)

61. Ha mai partecipato a corsi di formazione sull'educazione di genere? Sì ₁ No ₂ (V201)

62. In passato ha partecipato a progetti inerenti l'educazione di genere? Sì ₁ No ₂ (V202)

GRAZIE PER LA PREZIOSA COLLABORAZIONE!



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



Indagine conoscitiva rivolta alle famiglie con figli da 0 a 6 anni della regione Emilia-Romagna

Gentile genitore,

il questionario che le sottoponiamo rientra in un'indagine promossa e finanziata dalla Regione Emilia-Romagna in collaborazione con il Centro Studi Genere ed Educazione (CSGE) dell'Università di Bologna, che ha il compito di supervisione scientifica e realizzazione della ricerca. Tale indagine, dal titolo "STEREOTIPI DI GENERE, RELAZIONI EDUCATIVE E INFANZIE", si propone di analizzare il rapporto educativo con bambini e bambine da 0 a 6 anni in relazione al loro genere.

Pertanto chiediamo la sua gentile collaborazione proponendole di compilare in ogni sua parte il questionario che segue. Ai fini della nostra indagine la sua opinione è rilevante ed è fondamentale che lei risponda con sincerità. **Il questionario è anonimo. Tutte le risposte che darà verranno trattate in forma aggregata e mai individuale in osservanza del decreto legislativo n° 196 del 2003.**

Per rispondere alle domande sarà sufficiente scegliere l'alternativa corrispondente alla sua opinione, apponendo una crocetta nell'apposito spazio costituito da un quadratino vuoto, oppure seguendo le indicazioni di compilazione riportate di seguito alla domanda. Nel caso di domande aperte sarà necessario scrivere la risposta nelle righe prestampate.

Se desidera cambiare una risposta già data le chiediamo di cerchiare la crocetta sbagliata e mettere un'altra crocetta su un diverso quadratino, oppure, nel caso di domande aperte, di cancellare con una riga quanto ha scritto e formulare la nuova risposta.

Di seguito le chiediamo di fornirci alcune informazioni anagrafiche che la riguardano.

1. Sesso: M ₁ F ₂ (V1)

2. Età (numero di anni in cifre) : (V2)

3. Luogo di nascita: (Stato) _____ (provincia) _____ (V3) (V4)

4. Se lei **non** è nato/a in Italia, in che anno è arrivato/a in Italia? (Se è nato/a in Italia passi alla prossima domanda) (V5)

5. Luogo di residenza: (comune) _____ (sigla provincia) _____ (V6) (V7)

6. Di quale titolo di studio è in possesso lei e il/la partner? (Se non ha un/a partner compili solo la prima colonna)

	<u>Io</u>	<u>Partner</u>
1. Senza titolo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁
2. Licenza elementare	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂
3. Licenza media inferiore	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃
4. Qualifica professionale	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
5. Diploma di scuola secondaria superiore	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₅
6. Laurea	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₆
7. Titolo superiore alla laurea (dottorato, specializzazione, master o equivalenti)	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₇

8. Altro (specificare) _____

₈ | ₈

(V8) (V9) (V10) (V11)

7. Qual è la sua condizione professionale e quella del/la partner? (Se non ha un/a partner compili solo la prima colonna)

<u>Io</u>	<u>Partner</u>		
1. Operaia/o <input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁	8. Attualmente lei è (una sola risposta):	
2. Artigiana/o <input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂		
3. Agricoltore/allevatore <input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃		
4. Commerciante <input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄		
5. Insegnante o impiegata/o <input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₅		
6. Libero/a professionista <input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₆		
7. Dirigente/Imprenditrice/ore <input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₇		
8. Casalinga/o <input type="checkbox"/> ₈	<input type="checkbox"/> ₈		
9. Disoccupata/o <input type="checkbox"/> ₉	<input type="checkbox"/> ₉		
10. Cassaintegrata/o <input type="checkbox"/> ₁₀	<input type="checkbox"/> ₁₀		
11. Pensionata/o <input type="checkbox"/> ₁₁	<input type="checkbox"/> ₁₁		(V12) (V13)
12. Altro _____ <input type="checkbox"/> ₁₂	<input type="checkbox"/> ₁₂		(V14) (V15)
1. Coniugato/a <input type="checkbox"/> ₁			
2. Separato/a <input type="checkbox"/> ₂			
3. Divorziato/a <input type="checkbox"/> ₃			
4. Vedovo/a <input type="checkbox"/> ₄			
5. Convivente <input type="checkbox"/> ₅			
6. Single <input type="checkbox"/> ₆		(V16)	

9. Di seguito le chiediamo di indicare età e sesso per ciascun/a figlio/a.

	Età (in cifre)	Sesso		
1. Primo figlio		M <input type="checkbox"/> ₁	F <input type="checkbox"/> ₂	(V17) (V18)
2. Secondo figlio		M <input type="checkbox"/> ₁	F <input type="checkbox"/> ₂	(V19) (V20)
3. Terzo figlio		M <input type="checkbox"/> ₁	F <input type="checkbox"/> ₂	(V21) (V22)
4. Quarto figlio		M <input type="checkbox"/> ₁	F <input type="checkbox"/> ₂	(V23) (V24)
5. Altro _____		M <input type="checkbox"/> ₁	F <input type="checkbox"/> ₂	(V25) (V26) (V27) (V28)

10. Può indicarci se nella sua famiglia c'è almeno un/a figlio/a con disabilità? Sì ₁ No ₂ (V29)

11. Quali tra questi servizi stanno attualmente frequentando i/le suoi/e figli/e da 0 a 6 anni? (Possibile più di una risposta)

1. Nido d'infanzia <input type="checkbox"/> ₁	8. Attualmente lei è (una sola risposta):
2. Scuola dell'infanzia <input type="checkbox"/> ₂	
3. Educatrice domiciliare <input type="checkbox"/> ₃	
4. Centro bambini genitori <input type="checkbox"/> ₄	
5. Centro per le famiglie <input type="checkbox"/> ₅	
6. Spazio bambini <input type="checkbox"/> ₆	

12. Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni. (Una risposta per ciascuna riga)

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
1. Un padre deve partecipare alla cura di figli e figlie fin dalla nascita	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V36)
2. Un padre deve rappresentare in primo luogo l'autorità morale della famiglia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V37)
3. Un padre deve sostenere economicamente la famiglia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V38)

13. Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni. (Una risposta per ciascuna riga)

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
1. La donna è più incline a prendersi cura della casa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V39)
2. L'amore materno è un istinto naturale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V40)
3. È giusto che una madre con figli/e piccoli/e lavori fuori casa se vuole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V41)

14. Secondo lei quali caratteristiche dovrebbe avere un buon padre e quali una buona madre? (Scelga 3 caratteristiche per il padre e 3 per la madre, indicando con un numero primo, secondo e terzo posto)

<u>Padre</u>	<u>Madre</u>
<input type="checkbox"/> Saper ascoltare	<input type="checkbox"/> Saper ascoltare
<input type="checkbox"/> Essere paziente	<input type="checkbox"/> Essere paziente
<input type="checkbox"/> Saper dare delle regole	<input type="checkbox"/> Saper dare delle regole
<input type="checkbox"/> Avere un lavoro	<input type="checkbox"/> Avere un lavoro
<input type="checkbox"/> Farsi rispettare	<input type="checkbox"/> Farsi rispettare
<input type="checkbox"/> Essere affettuoso	<input type="checkbox"/> Essere affettuosa
<input type="checkbox"/> Dare sicurezza	<input type="checkbox"/> Dare sicurezza
<input type="checkbox"/> Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/> Altro (specificare _____)

(V42) (V43) (V44)
(V45) (V46) (V47)

15. Come descriverebbe se stesso/a e il/la partner nel rapporto con i figli? (Sono possibili più risposte; se non ha un/a partner compili solo la prima colonna)

<u>Io</u>	<u>Partner</u>
1. Paziente <input type="checkbox"/> ₁	1. Paziente <input type="checkbox"/> ₁
2. Affettuoso/a <input type="checkbox"/> ₂	2. Affettuoso/a <input type="checkbox"/> ₂
3. Insicuro/a <input type="checkbox"/> ₃	3. Insicuro/a <input type="checkbox"/> ₃
4. Distaccato/a <input type="checkbox"/> ₄	4. Distaccato/a <input type="checkbox"/> ₄
5. Protettivo/a <input type="checkbox"/> ₅	5. Protettivo/a <input type="checkbox"/> ₅
6. Frettoloso/a <input type="checkbox"/> ₆	6. Frettoloso/a <input type="checkbox"/> ₆
7. Permissivo/a <input type="checkbox"/> ₇	7. Permissivo/a <input type="checkbox"/> ₇
8. Severo/a <input type="checkbox"/> ₈	8. Severo/a <input type="checkbox"/> ₈
9. Ansioso/a <input type="checkbox"/> ₉	9. Ansioso/a <input type="checkbox"/> ₉
10. Sereno/a <input type="checkbox"/> ₁₀	10. Sereno/a <input type="checkbox"/> ₁₀

(V48 – V57)
(V58 – V67)

16. Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni. (Una risposta per ciascuna riga; se non ha un/a partner passi alla domanda n°21)

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
1. Se manco io per qualche giorno il/la partner non è in grado di occuparsi dei figli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V68)
2. Il/la partner è in assoluto la persona che dopo di me è più in grado di prendersi cura dei figli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V69)
3. Il/la partner è la persona che trascorre più tempo con i figli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V70)
4. Io e il/la partner siamo completamente interscambiabili rispetto ai compiti di accudimento dei figli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V71)
5. Io e il/la partner siamo completamente interscambiabili rispetto ai compiti di educazione dei figli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V72)

17. Quanto è soddisfatto/a di sé e del/la partner come genitore? (Indichi per ciascuno un numero da 1 a 7, tenendo conto che 7 rappresenta il massimo livello di soddisfazione)

Io						
1	2	3	4	5	6	7

Partner						
1	2	3	4	5	6	7

(V73) (V74)

18. In famiglia chi si occupa delle seguenti scelte? (Una risposta per ciascuna riga)

	Io	Partner	Entrambi in egual misura	Altri	
1. Pediatra	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V75)
2. Servizio educativo/scuola che i figli frequentano	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V76)
3. Baby-sitter	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V77)
4. Giocattoli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V78)
5. Attività extrascolastiche (sport, hobby, etc.)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V79)

19 In famiglia chi si occupa prevalentemente dei seguenti impegni? (Una risposta per ciascuna riga)

	Io	Partner	Entrambi in egual misura	Altri	
1. Curare la pulizia della casa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V80)
2. Fare la spesa quotidiana	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V81)
3. Lavare i piatti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V82)
4. Fare acquisti vari	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V83)
5. Preparare i pasti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V84)
6. Riordinare la casa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V85)
7. Preparare al mattino i figli per uscire	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V86)
8. Accompagnare i figli a scuola/al nido/ecc.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V87)
9. Andare a prendere i figli a scuola/al nido/ecc.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V88)
10. Portare i figli a giocare o a svolgere attività ricreative (società sportiva, danza, amici, ecc.)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V89)
11. Andare alle riunioni scolastiche	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V90)
12. Fare il bagno ai figli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V91)
13. Addormentare i figli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V92)
14. Alzarsi di notte quando i figli chiamano	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V93)
15. Portare i figli dal/lla pediatra	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V94)
16. Giocare con i figli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V95)
17. Assistere i figli quando sono malati	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V96)
18. Tenere i rapporti con i parenti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V97)
19. Tenere i contatti con il/la baby-sitter	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V98)

20. Quanto è soddisfatto/a della distribuzione del carico di lavoro familiare nella sua coppia? (Indichi un numero da 1 a 7, tenendo conto che 7 rappresenta il massimo livello di soddisfazione)

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

(V99)

21. Se ha almeno un figlio maschio fino a 6 anni d'età, indichi quale grado di importanza attribuisce alle seguenti regole di vita familiare, altrimenti passi alla domanda n°22. (Una risposta per ciascuna riga)

	Per niente importante	Poco importante	Abbastanza importante	Molto importante	
1. Tenere in ordine la propria stanza	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V100)
2. Andare a letto agli orari prestabiliti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V101)
3. Non fare i capricci	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V102)
4. Essere sincero	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V103)
5. Non alzare troppo il tono della voce	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V104)
6. Non usare parole o espressioni volgari	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V105)
7. Stare davanti alla TV entro certi limiti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V106)
8. Stare davanti al computer entro certi limiti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V107)
9. Finire il cibo che si ha nel piatto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V108)
10. Stare seduto a tavola durante i pasti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V109)

22. Se ha almeno una figlia femmina fino a 6 anni d'età, indichi quale grado di importanza attribuisce alle seguenti regole di vita familiare, altrimenti passi alla domanda n° 23. (Una risposta per ciascuna riga)

	Per niente importante	Poco importante	Abbastanza importante	Molto importante	
1.Tenere in ordine la propria stanza	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V110)
2.Andare a letto agli orari prestabiliti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V111)
3.Non fare i capricci	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V112)
4.Essere sincera	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V113)
5.Non alzare troppo il tono della voce	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V114)
6.Non usare parole o espressioni volgari	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V115)
7.Stare davanti alla TV entro certi limiti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V116)
8.Stare davanti al computer entro certi limiti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V117)
9.Finire il cibo che si ha nel piatto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V118)
10.Stare seduta a tavola durante i pasti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V119)

23. Quale è la reazione più frequente sua e del/la partner quando i figli trasgrediscono queste regole?(Se non ha un/a partner compili solo la prima colonna)

	Io			Partner			
	Spesso	Qualche volta	Mai	Spesso	Qualche volta	Mai	
1.Lasciare correre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V120) (V121)
2.Discutere cercando di far capire l'errore	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V122) (V123)
3.Rimproverare i figli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V124) (V125)
4.Privare i figli di qualcosa che piace loro	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V126) (V127)
5.Intervenire duramente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V128) (V129)

24. Indichi il suo grado di accordo per ciascuna delle seguenti affermazioni relative alla presenza di donne e uomini con ruolo educativo nei servizi per l'infanzia. (Una risposta per ciascuna riga)

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
1.Nei servizi per l'infanzia ci sono più donne, perché sono più adatte al lavoro di cura con i bambini da zero a sei anni	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V130)
2.Nei servizi per l'infanzia ci sono pochi uomini perché le retribuzioni sono basse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V131)
3.Nei servizi per l'infanzia ci sono più donne, perché gli orari sono più adatti alla conciliazione famiglia e lavoro	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V132)
4.Nei servizi per l'infanzia ci sono meno uomini perché non sono stati educati a occuparsi dei/delle bambini/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V133)
5.La presenza di educatori e insegnanti uomini genera diffidenza nei genitori	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V134)
6.Nei servizi per l'infanzia ci sono meno uomini a causa del basso valore sociale attribuito al lavoro di cura	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V135)
7.L'inserimento di uomini in luoghi di lavoro in cui le donne hanno un ruolo dominante può generare reazioni negative nelle colleghe	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V136)
8.La presenza di uomini nei servizi per l'infanzia aumenterà per il cambiamento culturale che avvicina gli uomini all'infanzia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V137)
9.La presenza di uomini nei servizi per l'infanzia rimarrà ridotta: non sono portati per il lavoro con bambini/e da zero a sei anni	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V138)

25. Nel lavoro educativo nella fascia d'età 0-3 anni chi a suo parere risulta più competente rispetto alle dimensioni sotto elencate? (Una risposta per ciascuna riga)

	Le educatrici/insegnanti	Gli educatori/insegnanti	Entrambi in egual misura	
1. Accoglienza	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V139)
2. Relazione	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V140)
3. Attività di apprendimento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V141)
4. Gioco di movimento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V142)
5. Sfera affettiva	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V143)

26. Nel lavoro educativo nella fascia d'età 3-6 anni chi a suo parere risulta più competente rispetto alle dimensioni sotto elencate? (Una risposta per ciascuna riga)

	Le educatrici/insegnanti	Gli educatori/insegnanti	Entrambi in egual misura	
1. Accoglienza	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V144)
2. Relazione	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V145)
3. Attività di apprendimento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V146)
4. Gioco di movimento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V147)
5. Sfera affettiva	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	(V148)

27. La Commissione Europea ha proposto che le assunzioni di uomini nei servizi per l'infanzia arrivino almeno al 20% del totale degli operatori. Lei sarebbe d'accordo che una disposizione simile divenisse legge nel nostro Paese?
Sì ₁ No ₂ (V149)

28. Quali sentimenti le suscita l'idea che i/le suoi/e figli/e abbiano un educatore/insegnante uomo? (Possibili più risposte)

1. Paura	<input type="checkbox"/> ₁	(V150)
2. Diffidenza	<input type="checkbox"/> ₂	(V151)
3. Perplessità	<input type="checkbox"/> ₃	(V152)
4. Complicità	<input type="checkbox"/> ₄	(V153)
5. Sicurezza	<input type="checkbox"/> ₅	(V154)
6. Fiducia	<input type="checkbox"/> ₆	(V155)

29 Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni. (Una risposta per ciascuna riga)

È naturale che...:	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
1....le bambine preferiscano giocare con le bambine	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V156)
2....i bambini preferiscano giocare con i bambini	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V157)
3...esistano giochi più adatti in base al sesso del/la bambino/a	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V158)
4...i bambini aiutino più frequentemente delle bambine i/le compagni/e	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V159)
5....le bambine preferiscano giochi tranquilli rispetto ai bambini	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V160)
6....le bambine preferiscano i giochi di cura	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V161)
7....i bambini preferiscano i giochi di lotta	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	(V162)

30. Le differenze nei comportamenti e negli atteggiamenti tra bambine e bambini secondo lei sono dovute a (sceglia tre elementi tra quelli proposti indicando con un numero primo, secondo e terzo posto):

_____ Educazione ricevuta nel contesto educativo/scolastico	
_____ Modelli trasmessi dai mass media	
_____ Modelli osservati nel contesto sociale	
_____ Predisposizione innata	
_____ Influenza dei compagni e degli amici	(V163)
_____ Influenza dei familiari (genitori, nonni, zii, etc.)	(V164)
_____ Altro (specificare _____)	(V165) (V166)

31. Come definirebbe il ruolo di donne e uomini nella società oggi? (Indichi una risposta per il ruolo delle donne e una per quello de gli uomini)

<u>Uomini</u>		<u>Donne</u>	
1-Dominante rispetto alle donne	<input type="checkbox"/> ₁	1-Dominante rispetto agli uomini	<input type="checkbox"/> ₁
2-Paritario rispetto alle donne	<input type="checkbox"/> ₂	2-Paritario rispetto agli uomini	<input type="checkbox"/> ₂
3-Subordinato rispetto alle donne	<input type="checkbox"/> ₃	3-Subordinato rispetto agli uomini	<input type="checkbox"/> ₃

(V167) (V168)

32. Quanto è soddisfatto/a del ruolo che donne e uomini ricoprono nella società oggi? (Indichi con una crocetta un numero da 1 a 7, tenendo conto che 7 rappresenta il massimo livello di soddisfazione)

<u>Uomini</u>						
1	2	3	4	5	6	7

<u>Donne</u>						
1	2	3	4	5	6	7

(V169) (V170)

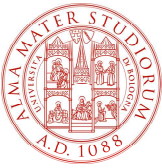
33. Ha letto uno o più libri inerenti il tema dell'educazione di genere? Sì ₁ No ₂ (V171)

34. Se sì, mi può indicare un titolo? _____ (V172)

35. In passato è stato/a coinvolto/a dai servizi/scuole frequentati dai figli in progetti inerenti l'educazione di genere nell'infanzia? Sì ₁ No ₂ (V173)

GRAZIE PER LA PREZIOSA COLLABORAZIONE!

ALLEGATO 5: GRIGLIA PER LA CONDUZIONE DEI FOCUS GROUP EDUCATORI/INSEGNANTI



Ricerca

STEREOTIPI DI GENERI, RELAZIONI EDUCATIVE E INFANZIE

TRACCIA FOCUS GROUP INSEGNANTI/EDUCATORI/COLLABORATORI

0. PRESENTAZIONE

Breve presentazione delle finalità della ricerca, della sua articolazione; presentazione dell'attività del focus group, ruolo conduttore e osservatore; questione privacy e trattamento dei dati; resa dei dati; scheda dati biografici.

1 APERTURA DEL FOCUS

SIETE A CONOSCENZA DEL FATTO CHE IN ALCUNI PAESI EUROPEI si assiste al ritorno nel mondo della scuola delle classi separate per maschi e femmine? Voi cosa pensate in proposito?

2.

CHE SIGNIFICATO ATTRIBUITE ALLE ESPRESSIONI "EDUCARE AL MASCHILE" E "EDUCARE AL FEMMINILE"?

SOLO se gli interventi non entrano nel particolare offrire il seguente stimolo:

- ✓ POTETE FARE QUALCHE ESEMPIO CONCRETO TRATTO DALLA VOSTRA ESPERIENZA PROFESSIONALE QUOTIDIANA?
- ✓ E' CAMBIATO QUALCOSA NELL'EDUCAZIONE DI BAMBINI/E DALL'INIZIO DELLA VOSTRA CARRIERA A OGGI?
- ✓ ESEMPI?
- ✓ COSA OSSERVATE NEI GENITORI DA QUESTO PUNTO DI VISTA?
- ✓ I CAMBIAMENTI DI CUI CI AVETE PARLATO VI SEMBRANO POSITIVI O NEGATIVI?

3.

DAL QUESTIONARIO SOMMINISTRATO A OLTRE 500 VOSTRI COLLEGHI, EMERGE COME EDUCATORI E INSEGNANTI RITENGANO CHE LE BAMBINE DIMOSTRINO UNA PREFERENZA PER I GIOCHI DI CURA E PER IL GIOCO CON LE BAMBOLE; I MASCHI INVECE UNA PREFERENZA PER I GIOCHI DI LOTTA O PER IL GIOCO CON LE MACCHININE. RISCOSTRATE ANCHE NELLA VOSTRA ESPERIENZA QUESTE DIFFERENZE?

- ✓ COME SPIEGATE QUESTE DIFFERENZE?
- ✓ PENSANDO ALLA VOSTRA GIORNATA TIPO CI SONO ALTRI AMBITI IN CUI, SECONDO VOI, EMERGONO DIFFERENZE FRA BAMBINE E BAMBINI?
- ✓ RILEVATE DIFFERENZE RISPETTO A QUANTO DETTO PER BAMBINI E BAMBINE CHE PRESENTANO PECULIARITÀ QUALI:
 - ✓ L'ORIGINE STRANIERA?
 - ✓ L'ESSERE FIGLI DI GENITORI DELLO STESSO SESSO?
 - ✓ PRESENTARE DISABILITÀ?
 - ✓ FIGLI DI GENITORI SOLI O SEPARATI?

4.

COME SVOLGETE MOMENTI DI ROUTINE COME ANDARE IN BAGNO: PER GRUPPI MISTI O FORMANDO GRUPPI SEPARATI DI BAMBINI/E? POTETE SPIEGARE LE RAGIONI DI QUESTA PRASSI?

- ✓ NELLA VOSTRA ESPERIENZA AVETE OSSERVATO CURIOSITÀ NEI BAMBINI E NELLE BAMBINE SULL'ANATOMIA DELLA COMPAGNA/O? POTETE FARE ESEMPI? COME AVETE INTERPRETATO QUESTI EPISODI? COME AVETE RISPOSTO?
- ✓ RILEVATE DIFFERENZE RISPETTO A QUANTO DETTO PER BAMBINI E BAMBINE CHE PRESENTANO PECULIARITÀ QUALI:
 - ✓ L'ORIGINE STRANIERA?
 - ✓ L'ESSERE FIGLI DI GENITORI DELLO STESSO SESSO?
 - ✓ PRESENTARE DISABILITÀ?
 - ✓ FIGLI DI GENITORI SOLI O SEPARATI?
- ✓ I GENITORI VI FANNO RICHIESTE PARTICOLARI RELATIVE ALL'USO DEL BAGNO PER LE LORO FIGLIE/FIGLI? VOGLIONO SAPERE COME È ORGANIZZATA QUESTA ROUTINE?

5.

AVETE RISCOVTRATO DIFFERENZE NELL'APPROCCIO DI BAMBINI E BAMBINE ALLA RELAZIONE CON UN EDUCATORE/INSEGNANTE O COLLABORATORE UOMO? POTETE FARE QUALCHE ESEMPIO?

- ✓ RILEVATE DIFFERENZE NEL CASO DI BAMBINI E BAMBINE CON PECULIARITÀ QUALI QUELLE GIÀ CONSIDERATE?
- ✓ E DA PARTE DI PADRI E MADRI?
- ✓ E DA PARTE DI MADRI E PADRI CON LE CARATTERISTICHE GIÀ CONSIDERATE?

6.

RISPETTO AI TEMI DISCUSSI E ALLE RIFLESSIONI EMERSE OGGI, CI SONO ASPETTI CHE RITENETE DOVREBBERO ESSERE MODIFICATI?

- ✓ PERCHÉ?
- ✓ COME?

ALLEGATO 6: GRIGLIA PER LA CONDUZIONE DEI FOCUS GROUP GENITORI E NONNI



Ricerca

STEREOTIPI DI GENERE, RELAZIONI EDUCATIVE E INFANZIE

TRACCIA FOCUS GROUP GENITORI E NONNI

0. PRESENTAZIONE

Breve presentazione delle finalità della ricerca, della sua articolazione; presentazione dell'attività del focus group, ruolo conduttore e osservatore; questione privacy e trattamento dei dati; resa dei dati; scheda dati biografici.

1 APERTURA DEL FOCUS

SIETE A CONOSCENZA DEL FATTO CHE IN ALCUNI PAESI EUROPEI si assiste al ritorno nel mondo della scuola delle classi separate per maschi e femmine?

Voi cosa pensate in proposito (O PER QUALI RAGIONI RITENETE SIA STATA FATTA QUESTA SCELTA?)

2.

CHE SIGNIFICATO ATTRIBUITE ALLE ESPRESSIONI "EDUCARE AL MASCHILE" E "EDUCARE AL FEMMINILE"?

SOLO se gli interventi non entrano nel particolare offrire il seguente stimolo:

- ✓ POTETE FARE QUALCHE ESEMPIO CONCRETO TRATTO DALLA VOSTRA ESPERIENZA FAMILIARE QUOTIDIANA?
- ✓ E' CAMBIATO QUALCOSA NELL'EDUCAZIONE DI BAMBINI/E DA QUANDO ERAVATE PICCOLI VOI A OGGI?
- ✓ ESEMPI?
- ✓ E NEL CONTESTO SCOLASTICO FREQUENTATO DAI VOSTRI FIGLI/E COSA OSSERVATE DA QUESTO PUNTO DI VISTA?
- ✓ LA SCUOLA INFLUENZA I VOSTRI STILI EDUCATIVI RISPETTO ALL'EDUCAZIONE DEI/DELLE VOSTRI/E FIGLI/E (AL MASCHILE E AL FEMMINILE)
- ✓ I CAMBIAMENTI DI CUI CI AVETE PARLATO VI SEMBRANO POSITIVI O NEGATIVI ?

(SI PREGA DI SOLLECITARE RISPOSTE SIA DA PARTE DEI GENITORI SIA DA PARTE DEI NONNI)

3.

DAL QUESTIONARIO SOMMINISTRATO A OLTRE 2700 PADRI E MADRI COME VOI, EMERGE COME I GENITORI RITENGANO CHE LE BAMBINE DIMOSTRINO UNA PREFERENZA PER I GIOCHI DI CURA E PER IL GIOCO CON LE BAMBOLE; I MASCHI INVECE UNA PREFERENZA PER I GIOCHI DI LOTTA O PER IL GIOCO CON LE MACCHININE.

RISCONTRATE ANCHE NELLA VOSTRA ESPERIENZA DI GENITORI O NONNI QUESTE DIFFERENZE?

- ✓ COME SPIEGATE QUESTE DIFFERENZE?
- ✓ PENSANDO ALLA VOSTRA ESPERIENZA (IN CASA, AL PARCO, NELLE RELAZIONI AMICALI EXTRASCOLASTICHE, NELLA SCELTA DEI GIOCATTOLE, NELLA SCELTA DEL CARTONE ANIMATO DA GUARDARE IN TV O AL CINEMA, O IN QUALSIASI ALTRA OCCASIONE) CI SONO ALTRI AMBITI IN CUI, SECONDO VOI, EMERGONO MAGGIORMENTE DIFFERENZE FRA BAMBINE E BAMBINI?

- ✓ SEMPRE PENSANDO ALLA VOSTRA ESPERIENZA RILEVATE DIFFERENZE RISPETTO A QUANTO DETTO PER BAMBINI E BAMBINE CHE PRESENTANO PECULIARITÀ QUALI:
 - ✓ L'ORIGINE STRANIERA?
 - ✓ L'ESSERE FIGLI DI GENITORI DELLO STESSO SESSO?
 - ✓ PRESENTARE DISABILITÀ?
 - ✓ ESSERE FIGLI DI GENITORI SOLI O SEPARATI?

4.

SUL PIANO DEI RUOLI FAMILIARI (RI SPETTO ALL'EDUCAZIONE DEI FIGLI/E E ALLE MANSIONI DOMESTICHE) CI SONO DIFFERENZE NEI RUOLI SVOLTI ENTRO IL VOSTRO NUCLEO TRA PAPA' E MAMMA (SE SIETE IN DUE) O I RUOLI SONO INTERSCAMBIABILI?

- ✓ ESEMPI?
- ✓ COSA STA ALL'ORIGINE DI QUESTA DISTRIBUZIONE DI RUOLI E FUNZIONI (DA TENERE PRESENTE PER LE CONDUTTRICI: DECISIONI DI UNO DEI PARTNER, DECISIONI PRESE IN COPPIA? INFLUENZA DI PERSONE ESTERNE? ESIGENZE IMPOSTE DALLA SITUAZIONE LAVORATIVA DI UNO O ENTRAMBI I PARTNER? ESIGENZE SPECIFICHE DEI FIGLI? LA NASCITA DI PIÙ FIGLI? ESSERE RIMASTI SENZA IL PARTNER? AVER CAMBIATO PARTNER DOPO SEPARAZIONE O ALTRO? ECC.)
- ✓ SIETE SODDISFATTI DELL'ORGANIZZAZIONE CHE CI AVETE DESCRITTO? SE SÌ, PERCHÉ? SE NO, PERCHÉ?
- ✓ COSA VORRESTE MODIFICARE? PERCHÉ E COME?

(SI PREGA DI SOLLECITARE RISPOSTE SIA DA PARTE DEI GENITORI SIA DA PARTE DEI NONNI CIRCA CAMBIAMENTI RISPETTO AL PASSATO)

5.

VI E' CAPITATO CHE I VOSTRI FIGLI AVESSERO IN INSEGNANTI O COLLABORATORI UOMINI?
SE SÌ, COSA POTETE DIRE IN PROPOSITO?
COSA NE PENSATE?

- ✓ DA PARTE DEI VOSTRI FIGLI/E AVETE OSSERVATO DIFFERENZE DI COMPORTAMENTO NELLA RELAZIONE CON INSEGNANTI MASCHI RISPETTO ALLE INSEGNANTI FENMMINE?
- ✓ SIETE FAVOREVOLI ALL'AUMENTO NELLE PRESENZE MASCHILI TRA INSEGNANTI E COLLABORATORI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E AL NIDO?

6.

COSA VI ASPETTATE (O COSA DESIDERERESTE) PER IL FUTURO DI VOSTRA FIGLIA / FIGLIO (SFERA AFFETTIVA, PROFESSIONALE, SOCIALE NEL COMPLESSO. Come li immaginate: con una famiglia, con dei figli, con che tipo di lavoro, e condizione sociale, impegnati politicamente, nel sociale, in ambito religioso, sportivo.....)?

7.

RISPETTO AI TEMI DISCUSSI E ALLE RIFLESSIONI EMERSE OGGI, CI SONO ASPETTI CHE RITENETE DOVREBBERO ESSERE MODIFICATI?

- ✓ PERCHÉ?
- ✓ COME?

ALLEGATO 7: SCHEMA DESCRITTIVA DEI FOCUS GROUP REALIZZATI



Ricerca

STEREOTIPI DI GENERE, RELAZIONI EDUCATIVE E INFANZIE

FOCUS GROUP EFFETTUATI

	DATA	LUOGO	TARGET	SERVIZI COINVOLTI
1	10/10/2011 - I	Bologna - Quartiere Saragozza (N.1 Ins e Coll., 3-6, Bologna)	5 Insegnanti; 2 Collaboratrici (3-6)	- Scuola dell'infanzia "XXI Aprile"; - Scuola dell'infanzia "Anna Serra"
2	19/10/2011 - E	Granarolo Faentino (RA) (N.2 Educ. e Coll., 0-3, misto, Granarolo Faentino, Ra)	4 Educatrici (3 donne e 1 uomo); 3 Collaboratrici (0-3 anni)	- Micronido "Il chicco", Granarolo F.no (RA); - Nido "Il Canguro" (RA); - Spazio Bimbi, Casola Valsenio (RA)
3	19/10/2011 - G	Granarolo Faentino (RA) (N.3 Genitori e Nonni, 3-6, misto, Granarolo Faentino, Ra)	6 Genitori (5 madri e 1 padre); 2 Nonni (1 nonno+1 nonna) (3-6 anni)	- Scuola dell'Infanzia "A. Berti", Granarolo F.no (RA)
4	20 /10/2011 - E	Comacchio (Fe) (N.4 Educ. e Coll., 0-3 Comacchio, Fe)	7 Educatrici; 1 Collaboratrice; 1 Coordinatrice (0-3)	- Spazio bambini "la gabbianella"; - Centro per bambini e genitori "L'albero delle meraviglie"; - Nido "Il giglio"
5	20 /10/2011 - G	Comacchio (N.5 Genitori, 0-3 e 3-6, misto, Comacchio, Fe)	13 Genitori (11 Madri e 2 Padri) (0-3, 3-6)	- Spazio bambini "La gabbianella"; - Centro per bambini e genitori "L'albero delle meraviglie"; - Nido "Il giglio" - Centro famiglie "La libellula" - Scuola materna

				“Sant’ Antonio” (Porto Garibaldi, Comacchio, Fe) - Scuola materna San Giuseppe (Comacchio, Fe)
6	25/10/2011 - G	Bologna (N. 6 Genitori, 3-6, misto, Bologna)	4 Genitori (3 Madri e 1 Padre) (3-6)	- Scuola dell’infanzia “XXI Aprile”; - Scuola dell’infanzia “Anna Serra”
7	27/10/2011 - E	Pianoro-Rastignano (Bologna) (N.7 Educ. e Coll.,0-3, misto, Rastignano, Bo)	7 Educatori (1 uomo e 6 donne); 2 Collaboratrici (0-3)	- Nido d’infanzia “Millepiedi” (Pianoro); - Nido d’infanzia “Girotondo” (Rastignano)
8	27/10/2011 - G	Pianoro-Rastignano (Bologna) (N.8 Genitori, 0-3, misto, Rastignano, Bo)	8 Genitori (5 padri e 3 madri) (0-3 anni)	- Nido d’infanzia “Millepiedi” (Pianoro); - Nido d’infanzia “Girotondo” (Rastignano)
9	07/11/2011 - OP	Bologna (N.9 Operat. CPF, misto, Bo, Fo, Rn, Ra, Fe, Re)	6 Operatori Centri per le Famiglie (5 donne e 1 uomo)	CPF di: - Ravenna; - Reggio Emilia; - Forlimpopoli; - Rimini; - Bologna; - Comacchio
10	9/11/2011 - I	Ravenna (N.10 Ins. e Coll., misto, 3-6, Polo Lama Sud, Punta Marina, Granarolo Faentino, Casola Valsenio, Ra)	5 Insegnanti (1 uomo e 4 donne); 3 Collaboratrici (3-6 anni)	- Scuola dell’Infanzia “Polo Lama Sud”, Ravenna; - Scuola dell’Infanzia “I delfini”, Punta Marina (RA); - Scuola dell’infanzia FISM “A. Berti”, Granarolo F.no (RA); - Scuola dell’Infanzia “Santa Dorotea”, Casola Valsenio (RA)
11	9/11/2011 - G	Ravenna (N.11 Genitori, misto, 3-6, Polo Lama Sud, Ra)	8 Genitori (6 madri e 2 padri) (3-6 anni)	- Scuola dell’infanzia “Polo Lama Sud”
12	15/11/2011 - E	Forlimpopoli (N.12 Educ. e Coll., 0-3, Forlimpopoli, FC)	10 Educatrici; 1 Tirocinante donna (0-3 anni)	- Nido d’infanzia “La lucciola”, Forlimpopoli (FC); - Nido d’infanzia convenzionato “Rosetti”, Forlimpopoli (FC); - Micronido “La casa di Mary Poppins”, Forlimpopoli (FC)
13	15/11/2011 - G	Forlimpopoli (N.13 Genitori e Nonni, 0-3, misto, Forlimpopoli, FC)	8 Genitori (7 madri e 1 Padre); 1 tirocinante donna	- Nido d’infanzia “La lucciola”, Forlimpopoli (FC); - Nido d’infanzia convenzionato “Rosetti”,

			1 Nonna (0-3 anni)	Forlimpopoli (FC);
14	15/11/2011 - E	Imola (N.14 Educ. e Coll., misto, 0-3, Imola, Bo)	9 Educatori (7 donne e 2 uomini); 2 Collaboratrici (0-3 anni)	- Nido d'infanzia "Scoiattolo"; - Nido d'infanzia "Piazza Romagna"
15	15/11/2011 - G	Imola (N.15 Genitori e Nonni, misto, 0-3, Imola)	9 Genitori (8 Madri e 1 padre); 1 nonna (0-3 anni)	- Nido d'infanzia "Scoiattolo"; - Nido d'infanzia "Piazza Romagna"
16	15/11/2011 - E	Bologna - Quartiere Savena (N.16 Educ. e Coll., 0-3, Bologna)	6 Educatrici/ 2 Collaboratrici (0-3)	- Nido d'infanzia "La Trottola"; - Nido d'infanzia "Carli"
17	15/11/2011 - G	Bologna - Quartiere Savena (N.17 Genitori, misto, 0-3, Bologna)	3 Genitori (2 madri e 1 padre) (0-3)	- Nido d'infanzia "La Trottola"; - Nido d'infanzia "Carli"
18	21/11/2011 - E	Fidenza (N.18 Educ. e Coll., misto, 0-3, misto, Fidenza)	6 Educatrici; 2 Collaboratori (1 uomo e 1 donna) (0-3 anni)	- Nido d'infanzia "L'Aquilone"; - Nido d'infanzia "L'albero magico"; - Nido d'infanzia "Il girotondo"
19	24/11/2011 - I	Parma (N.19 Ins. e Coll., 3-6, Parma)	6 Insegnanti (tutte donne); 2 Collaboratrici (3-6 anni)	- Scuola dell'Infanzia "I girasoli" (più sezioni della stessa scuola)
20	24/11/2011 - G	Parma (N.20 Genitori e Nonni, 3-6, Parma)	5 Genitori (2 padri e 3 madri); 2 Nonne (3-6 anni)	- Scuola dell'Infanzia "I girasoli"
21	29/11/2011 - E	Serramazzoni (MO) (N.21 Educ., 0-3, Serramazzoni, Mo)	4 Educatrici (0 -3 anni)	- Educatrici domiciliari (nido) - Nido domiciliare "Casa Mametta" - Nido domiciliare "il girotondo intorno al bosco"
22	29/11/2011 - G	Serramazzoni (MO) (N.22 Genitori e Nonni, 0-3, misto, Serramazzoni, Mo)	5 Genitori (2 padri e 3 madri); 1 Nonna (0 -3 anni)	- Nido domiciliare "Il girotondo intorno al bosco"
23	30/11/2011 - G	Rimini (N.23 Genitori CPF, 0-3, misto, Rimini)	7 Genitori (6 madri e 1 Padre) (0 -3 anni)	- CPF Rimini
24	01/12/2011 - I	Rimini (N. 24 Ins. Fism, 3-6, Rimini)	4 Insegnanti (3-6 anni)	- Scuola materna paritaria "Don Giovanni Marconi", San Vito di Rimini;

				- Scuola per l'infanzia "Sacra Famiglia"; - Scuola dell'infanzia "San Giuseppe"
25	01/12/2011 - G	Rimini (N. 25 Genitori e Nonni, Fism, 3-6, misto, Rimini)	4 Genitori (tutte Madri); 1 nonno (3-6 anni)	- Scuola materna paritaria "Don Giovanni Marconi", San Vito di Rimini; - Scuola dell'infanzia "Fiumicino", Savignano sul Rubicone; - Scuola dell'infanzia paritaria "Cristo Re" - FISM
26	6/12/2011 - G	Bologna (N.26 Genitori, CPF, 0-6, misto, Bo)	6 Genitori (3 madri e 3 padri) (0-6)	- Centro per le famiglie di Bologna
27	6/12/2011 - I	Imola (N.27 Ins. e Coll., 3-6, Imola)	6 Insegnanti (tutte donne); 1 Collaboratrice (3-6)	- Scuola dell'Inf. "Pambera"; - Scuola dell'Inf. "Zolino"
28	6/12/2011 - G	Imola (N.28 Genitori, misto, 3-6, Imola)	7 Genitori (6 madri e 1 padre) (3-6)	- Scuola dell'Inf. "Pambera"; - Scuola dell'Inf. "Zolino"
29	6/12/2011 - E	Santarcangelo (N. 29 Educ. e Coll., 0-3, misto, Santarcangelo)	6 Educatrici; 2 Collaboratori (1 uomo e una donna) (0-3 anni)	- Nido d'infanzia Rosaspina, Santarcangelo
30	6/12/2011 - G	Santarcangelo (N. 30 Genitori, 0-3, misto, Santarcangelo)	8 Genitori (5 madri e 3 padri) (0-3 anni)	- Nido d'infanzia Rosaspina, Santarcangelo
31	11/1/2012 - G	Fidenza (N. 31 Genitori e Nonni, 0-3, misto, Fidenza)	3 Genitori (1 padre e 2 madri) 4 Nonni (1 nonno e 3 nonne) (0-3 anni)	- Nido d'infanzia "L'Aquilone" - Nido d'infanzia "Il girotondo"
32	17/1/2012 - I	Campagnola Emilia (N. 32 Ins. e Coll., 3-6, misto, Campagnola)	6 Insegnanti (3 donne e 3 uomini); 2 collaboratrici (3-6). Collettivo	- Scuola dell'infanzia di Anselperga
33	17/1/2012 - G	Campagnola Emilia (N. 33 Genitori e Nonni, 3-6, misto, Campagnola)	5 Genitori (2 padri e 3 madri); 2 Nonni (1 nonno e 1 nonna) (3-6)	- Scuola dell'infanzia di Anselperga
34	26/01/2012 - I	Pavullo (Modena) (N. 34 Ins., misto, 3-6, Pavullo)	5 Insegnanti (4 donne e 1 uomo)	- Scuola dell'Infanzia "Tonini"

35	25/06/2012 I	Modena (N. 35, Ins, 3-6, Modena)	7 insegnanti (tutte donne)	- Scuola dell'infanzia "Villaggio Giardino"; - Scuola dell'infanzia "San Pancrazio"; - Scuola dell'infanzia "San Damaso"
36	25/06/2012 G	Modena (N. 36, Genitori, 3-6, misto, Modena)	4 genitori (2 padri e 2 madri)	- Scuola dell'infanzia "Villaggio Giardino"

LEGENDA

VERDE: FASCIA 0-3

FUCSIA: FASCIA 3-6

ROSSO: CENTRI PER LE FAMIGLIE

RIASSUNTO DETTAGLIATO

Tipo di Scuole-Servizi	Numero di scuole coinvolte	N. Focus effettuati
Scuole infanzia	21	8 Genitori/Nonni 8 Insegnanti
Nidi e altri servizi 0-3 anni (Micronidi, Nidi domiciliari, Spazi bambini, Centri gioco bambini/genitori, Centri infanzia)	21	8 Genitori 9 Educatori
Centri Famiglia	6	1 Operatori 2 Genitori
Totale	48	36