

**Il «genere» nelle parole di bambine e bambini di scuola primaria in Italia: tra stereotipi ed esperienze / Gender through primary school children's perspective in Italy: between stereotypes and experiences**

Margherita Cardellini

Università di Bologna

---

**Abstract**

Gender education is currently facing a huge challenge. On the one side, it is trying to break free from several and malicious accusations produced by a suspicious context against the term “gender” and on the other, it is trying to make every form of education as a “gender” one, in the sense of a respectful educative action for the several forms of expressions of a flexible and dynamic identity. On this basis, this paper aim is to present some of the results of a research project conducted in Italy to investigate children's representations about two *individual elements of differences* through focus groups, i.e. gender and skin color. Children's dialogues and conversations related to gender identity, gender stereotypes, sexual identity and sexual orientation were encouraged by some

photos and children also showed a considerable reflexive competence in relation to these “gender” issues.

**Keywords:** gender stereotypes, primary school children, gender and “race”, colorism, discrimination

## 1. Educazione al genere: tra risorse e criticità

Sebbene la letteratura e gli studi scientifici abbiano attraversato numerose volte e da diversi punti di vista la tematica degli stereotipi e dei pregiudizi, essa non sembra aver esaurito il potenziale problematico che la rende ancor oggi una delle questioni più controverse e interessanti sulle quali si interrogano le scienze umane.

Taguieff definisce lo stereotipo come un’ «immagine rigida, che fa parte delle rappresentazioni sociali disponibili» (1997, 117), uno strumento al servizio della categorizzazione sociale nel quale il binomio differenza-somiglianza diventa il criterio di riferimento principale per stabilire *chi* o *cosa* rientra nel gruppo. Lo stereotipo «viene interpretato come il nucleo cognitivo del pregiudizio stesso, la base ideologica su cui si fonda e trova la propria verità il contenuto affermato nel pregiudizio; queste supposte verità si caratterizzano per la loro capacità di diffusione, generalizzazione e stabilità» (Genovese 2003, 20; Bolognesi e Lorenzini 2017) e lo rendono una struttura particolarmente rigida, difficile da ammorbidire, non desiderosa di essere messa in discussione, simpatizzante di tutto ciò in cui trova conferme e rafforzamenti, elementi di cui si nutre per sentirsi *sempre più verità*. Generato dalle radici dure e legnose dello stereotipo, il pregiudizio, carico di socialità e colorato di affettività, percuote «a colpi di generalizzazione» i soggetti sulla base degli stereotipi stessi (Taguieff 1997). Se è vero che, come ci insegna la psicologia cognitivista, entrambe le strutture del pensiero hanno caratteristiche di utilità e funzionalità, al fine di comprendere e decodificare la complessa realtà che ci circonda (Schaff 1984; Zanna e Olson 1994; Macrae *et al.* 1996; Niemeyer 2003), è vero anche che «siamo educati a una iper-semplificazione, che scarta tutto ciò che non rientra nello schema della riduzione, del determinismo, della decontestualizzazione» (Morin 2011).

L'invito di Morin, il grande pensatore della complessità, non è quello di abbandonare la decomplessificazione, né tantomeno un invito a non servirci più di queste strutture del pensiero – cosa d'altronde impossibile – ma è quello di trovare strade aggiuntive e parallele a quelle della scissione e della riduzione, che possano sostenere un pluri-sguardo arricchente, *legante*, interdipendente, multidisciplinare, che ci consenta di cogliere la globalità dei soggetti poiché, alle volte, per comprendere la complessità non serve semplificarla, ma solo provare a guardarla.

Il cammino verso la possibilità di costruire questo sguardo, non è stato – e ancora non è – privo di problematiche, criticità, sfide educative. Sfide che l'educazione al genere continua a cogliere, non senza difficoltà e ostacoli.

È il 16 luglio 2015 quando in Italia entra in vigore la legge n. 107, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti» che, all'art. 1, comma 16, afferma che

il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità, promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto legge 14 agosto 2013, n. 93<sup>1</sup>.

Le parole scritte in questo testo di legge si fanno carico di un impegno nella direzione del rispetto delle pari opportunità e della lotta contro le diseguaglianze di genere attraverso lo strumento dell'educazione; di un percorso verso l'arricchimento reciproco tra esseri umani, verso il reciproco riconoscimento e valorizzazione di competenze, conoscenze, aspettative e desideri; un percorso verso una maggiore eguaglianza. Malgrado quella che appare come una evidente condivisibilità del d.l. 93/2013 che, all'art. 2, si prefigge di trovare forme di prevenzione e contrasto a fenomeni di violenza e discriminazione di genere anche all'interno del contesto scolastico<sup>2</sup>, le reazioni politiche e socia-

---

<sup>1</sup> «... convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119, nel rispetto dei limiti di spesa di cui all'articolo 5-bis, comma 1, periodo primo, del predetto decreto legge n. 93 del 2013».

<sup>2</sup> D.l. 14 agosto 2013 n. 93, art. 2: Il Piano persegue le seguenti finalità: a) prevenire il fenomeno della violenza contro le donne attraverso l'informazione e la sensibilizzazione della collettività, rafforzando la consapevolezza degli uomini e ragazzi nel processo di eliminazione della violenza contro le donne; b)

li che ha suscitato sono state fortemente controverse e hanno dato origine a pericolosi fraintendimenti, paure e allarmismo, in particolar modo fra genitori disorientati da messaggi distorti e lontani dai valori sottesi a questi provvedimenti legislativi. Già nell'utilizzo ridondante del termine "gender", secondo la filosofa e scrittrice Michela Marzano, si può individuare

un modo per creare confusione e paura. Alcuni pensano, anche in buona fede, che si stia introducendo qualcosa di anomalo ed alieno, ma in realtà il termine gender o genere è stato semplicemente utilizzato a partire dagli anni Cinquanta in studi scientifici negli Stati Uniti per cercare di distinguere il sesso biologico – comprensivo di tutte le caratteristiche fisiologiche, organiche e fisiche – da quelle che sono le caratteristiche che la cultura tende ad attribuire, di volta in volta, all'uomo e alla donna (Capocchi 2015).

Nei mesi successivi all'emanazione della legge n. 107/2015, numerosi esponenti cattolici hanno pubblicato e diffuso veri e propri "ricettari" indirizzati ai genitori per "difendersi" da questa teoria che, a detta loro, sarebbe entrata in maniera dirompente nelle scuole dal settembre stesso. Uno fra i tanti esempi, è quello rappresentato da «Famiglia Cristiana», che ha pubblicato, sul proprio sito internet, il dodecalogo redatto dal Forum delle associazioni familiari dell'Umbria per aiutare i genitori a evitare che la "teoria gender" fosse attuata nelle scuole dei figli. Alcune delle indicazioni sono state: controllare quotidianamente quaderni e diari dei figli, monitorare i siti informativi della scuola, farsi eleggere rappresentanti di classe, richiedere tutta la documentazione scolastica agli

---

promuovere l'educazione alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere nell'ambito dei programmi scolastici delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di sensibilizzare, informare, formare gli studenti e prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione della tematica nei libri di testo; c) potenziare le forme di assistenza e sostegno alle donne vittime di violenza e ai loro figli attraverso il rafforzamento della rete dei servizi territoriali, dei centri antiviolenza e dei servizi di assistenza alle donne vittime di violenza; d) garantire la formazione di tutte le professionalità che entrano in contatto con la violenza di genere e lo stalking; e) accrescere la protezione delle vittime attraverso un rafforzamento della collaborazione tra tutte le istituzioni coinvolte; f) prevedere una raccolta strutturata dei dati del fenomeno, anche attraverso il coordinamento delle banche dati già esistenti; g) prevedere specifiche azioni positive che tengano anche conto delle competenze delle Amministrazioni impegnate nella prevenzione, nel contrasto e nel sostegno delle vittime di violenza di genere e di stalking; h) definire un sistema strutturato di governance tra tutti i livelli di governo, che si basi anche sulle diverse esperienze e sulle buone pratiche già realizzate nelle reti locali e sul territorio; <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/08/16/13G00141/sg> (consultato il 7 aprile 2017).

insegnanti, chiedere supporto alle Associazioni dei Genitori e, infine, preparare i propri figli a «fronteggiare la teoria gender» («Famiglia Cristiana» 2014)<sup>3</sup>. In altri casi, come a Venezia, su ordinanza del sindaco Brugnaro, si è provveduto a ritirare dalle scuole tutti i libri ritenuti portatori di tale “ideologia”, come ad esempio «Piccolo Blu e Piccolo Giallo» (Lionni 1999), «Se io fossi te» (Hamilton 2001), «Il libro delle famiglie» (Parr 2012), «Diverso come uguale» (Vergari e Semerano 2012) «Pezzettino» (Lionni 1975) e «Piccolo Uovo» (Pardi 2011).

Questi libri, alcuni dei quali veri e propri capolavori poetici della letteratura per l'infanzia, parlano di tematiche trasversali: famiglie, amicizia, diversità, decentramento, rispetto, libertà, empatia, ecc.

Il 15 settembre 2015 lo stesso MIUR (2015) sarà costretto a pubblicare un documento per chiarire il significato dell'art. 1, comma 16 della legge n. 107/2015, per dare risposta alle preoccupazioni dei genitori e contenere il fermento sociale generatosi intorno alla cosiddetta “teoria gender”, specificando che il fine ultimo di queste iniziative è il «rispetto della persona e delle differenze senza alcuna discriminazione».

Malgrado i chiarimenti giunti dal MIUR e in certi casi i tentativi del personale scolastico di far chiarezza sulla tematica, l'educazione di genere oggi incontra una difficile sfida, che la vede impegnata, da un lato, nel tentativo di liberarsi dal pesante bagaglio di accuse diffamanti e dall'altro nel cercare di portare avanti iniziative, progetti e formazioni con l'obiettivo di rendere ogni forma di educazione “di genere”, e cioè rispettosa dei soggetti e delle differenti forme di espressione di identità flessibili e dinamiche, capaci di riconoscersi in riferimenti e modelli plurali. È in questo contesto che si è collocata la realizzazione della ricerca empirica di cui mi accingo a presentare alcuni esiti, secondo una prospettiva critica e riflessiva.

## **2. Colorismo e genere: un progetto di ricerca per individuare stereotipi e pregiudizi in bambini e bambine di scuola primaria**

---

<sup>3</sup> FamigliaCristiana.it: <http://www.famigliacristiana.it/articolo/dodici-strumenti-di-autodifesa-dal-la-teoria-del-gender-per-genitori-con-figli-da-0-a-18-anni-.aspx> (consultato il 22 novembre 2017)

Con l'obiettivo di indagare le rappresentazioni di bambine/i dell'ultimo biennio di scuola primaria riguardo a due *elementi di differenza individuale*, ovvero il genere e il colore della pelle, tra novembre 2015 e febbraio 2016 sono stati realizzati 30 focus group<sup>4</sup>, in 5 scuole primarie di Bologna, coinvolgendo un totale di 225 bambini (111 maschi e 114 femmine), in 10 classi di 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> (Cardellini 2017). La scelta metodologica è ricaduta sul focus group, tecnica di raccolta dati da utilizzare in una dimensione grupale di conversazione. Data la dimensione sociale, culturale e intersoggettiva di stereotipi e pregiudizi, questo strumento è stato considerato particolarmente adatto a osservare non solo il contenuto stereotipato di per sé, ma anche la sua co-costruzione, negoziazione ed evoluzione all'interno di una conversazione predisposta e favorita dal ricercatore.

Sebbene la ricerca si sia focalizzata maggiormente sul pregiudizio relativo alle differenze melaniniche, indagare questioni legate al genere ha costituito uno degli obiettivi del progetto, dal momento che i focus group hanno preso avvio con la presentazione di quattro fotografie<sup>5</sup> (figura 1) raffiguranti un uomo con pelle chiara, una donna con pelle scura, una donna con pelle chiara e un uomo con pelle scura. Pertanto, si è ipotizzato che la discussione su questi quattro soggetti, uomini e donne, avrebbe potuto suscitare l'emergere di stereotipi relativi ai generi.



Fig. 1: Fotografie utilizzate durante i focus group e scelte tra le centinaia scattate dalla fotografa Angélica Dass per il progetto Humanae. Courtesy of Angélica Dass

Tematiche connesse a identità di genere, stereotipi di genere, identità sessuale e orientamento sessuale sono quindi emerse senza che fossero esplicitamente sollecitate dalla

<sup>4</sup> Questa ricerca si pone in continuità con una prima indagine realizzata tra novembre 2013 e gennaio 2014 con l'obiettivo di rilevare la presenza o meno di stereotipi e pregiudizi legati al colore della pelle nei bambini di scuole primarie bolognesi (Cardellini, 2015).

<sup>5</sup> Le fotografie sono state scelte tra le centinaia scattate dalla fotografa Angélica Dass per il progetto Humanae, che si pone l'obiettivo di fotografare il maggior numero possibile di gradazioni cromatiche (PANTONE) di colori della pelle. L'artista brasiliana è attualmente impegnata in un tour internazionale e nell'ultimo anno ha esibito le sue foto in: Svezia, USA, Sud Corea, Spagna, Italia e Indonesia.

moderatrice, la quale però ha invitato i bambini ad arricchire le riflessioni tramite alcune richieste di chiarimento e/o argomentazione.

### **3. Incontrare/scontrare il “genere” durante la ricerca: problematiche e spunti di riflessione**

Il primo incontro/scontro con questioni legate al genere è avvenuto sin dal primo contatto con le scuole per ottenere l'autorizzazione alla realizzazione dei focus group. Le insegnanti di alcune classi che hanno partecipato ai focus group hanno successivamente riferito una preoccupazione tra i genitori relativa alle attività riguardanti “questioni di genere” sin dall'inizio dell'A.S. 2015/2016; i genitori, informati dell'iniziativa attraverso comunicazione scritta o orale da parte delle insegnanti, in alcuni casi hanno manifestato una diffidenza suscitata dal termine “genere” indicato nel titolo del progetto.<sup>6</sup> Alle volte le preoccupazioni dei genitori sono state efficacemente contenute dalle/dagli insegnanti chiarendo gli obiettivi del progetto, mentre in altri casi è stata negata l'autorizzazione a svolgere i focus group nelle classi laddove erano emersi dubbi e/o perplessità. Anche queste difficoltà fanno pensare a come l'uso/abuso che negli ultimi anni è stato perpetrato nei confronti della parola e del concetto di “genere” (Bernini 2014) abbia contribuito a creare una vera e propria “invenzione retorica” (Garbagnoli 2014) legata a una ipotetica e minacciosa “teoria gender”. Una “teoria” costituita in realtà da «un blob di slogan senza alcun senso teorico e da pregiudizi sessisti e omofobi che non hanno niente a che spartire con le ricerche prodotte nel campo degli studi di genere, né poggiano su alcun fondamento scientifico» (*Ibidem* 255).

#### **3.1. Quali parole per definire uomini e donne?**

La prima richiesta fatta ai bambini all'inizio di ciascun focus group era di scrivere su post-it colorati parole o frasi che venivano loro in mente guardando le fotografie sopra riportate e affisse, in formato 45 x 50 cm., nell'aula dove si svolgeva la conversazione. Sin da questa richiesta, posta quando ancora la conversazione non era avviata, si sono potuti osservare interessanti elementi legati a stereotipi di genere.

---

<sup>6</sup> Decisamente inferiore la diffidenza in relazione al termine “colorism”.

Infatti, l'aggettivo maggiormente utilizzato dai partecipanti per definire entrambe le donne è stato "bella", mentre l'uomo con pelle chiara è stato definito perlopiù «simpatico» e l'uomo con pelle scura "triste". Questo primo elemento invita a riflettere su quanto la dimensione estetica sia ritenuta fondamentale per il femminile (Wolf 1991; Etcoff 1999), qualcosa da cui non si può prescindere, tanto che, come diversi autori evidenziano, si delinea quale strumento necessario nella vita della donna, potenziale facilitatore di successo (Berggren *et al.* 2010), felicità (Hamermesh e Abrevaya, 2013) e benessere. La bellezza è considerata per la donna, in particolare, un'"arma" vincente – forse addirittura la più importante – mentre l'uomo sembra possedere altre risorse grazie alle quali la sua riuscita sarà ugualmente garantita. Come già evidenziava negli anni Settanta Gianini Belotti, «Obiettivamente, i denti storti non sono belli né in un maschio né in una femmina, ma mentre per la femmina, considerata fin da piccola in relazione all'"oggetto" che diventerà, la sua bellezza fisica è considerata importante e la sua mancanza un vero lutto familiare, per il maschio lo è molto meno» (Gianini Belotti 1973, 38).

La rilevanza dell'elemento estetico associato al femminile emerge chiaramente anche dalle parole di bambini e bambine coinvolti nei focus group. Analizzando l'insieme delle parole scritte sui post-it, si coglie che gli aggettivi per definire i due soggetti maschili sono più vari e rimandano a una maggiore dinamicità rispetto a quelli utilizzati per i soggetti femminili. I maschi infatti sono definiti anche «contenti, buffi, forti e stressati», mentre le femmine sono «amichevoli e addormentate». Coerentemente con i risultati di precedenti ricerche (Sabatini 1987; Biemmi 2015; Albanesi e Lorenzini 2011) gli aggettivi assegnati agli uomini e alle donne hanno un differente «colore emotivo» e molto possono comunicare in termini di stereotipi di genere seppur nella loro apparente neutralità.

Inoltre, solo nel caso delle due figure femminili sono menzionati elementi legati allo status socio-familiare (es. «non è sposata, è la moglie di un pizzaiolo, ha due figli»), mai emersi in relazione ai due soggetti maschili. Sembra, pertanto, che la «realizzazione familiare» o comunque la posizione e il ruolo entro una dimensione familiare, coronata o meno da matrimonio e figli, abbia un peso maggiore per il femminile rispetto al maschile.

### **3.2. Professioni, bellezza e trasformazione**

Ciascun focus group proseguiva leggendo le parole scritte dai bambini sui post-it, chiedendo loro di condividere e confrontarsi su pensieri, opinioni e riflessioni. Nel corso della conversazione, che proseguiva liberamente con il sostegno della moderatrice – pronta a chiedere chiarimenti, rivolgere domande e intervenire nel caso di fraintendimenti – sono state anche poste tre domande: Secondo voi, che lavoro fanno queste quattro persone?

Chi è tra questi quattro la persona più bella e la persona più brutta? Se avessi una bacchetta magica e potessi scegliere di trasformarti in una di queste quattro persone, chi sceglieresti? Perché?

*Secondo voi, che lavoro fanno queste quattro persone?*

Facendo riferimento alla «Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali» elaborata dall'ISTAT (2011), strumento che suddivide le professioni in otto gruppi,<sup>7</sup> dalle maggiormente qualificate a quelle meno qualificate, si è potuto ricavare a quale dei quattro personaggi i bambini abbiano attribuito il lavoro più o meno prestigioso. Sebbene anche l'ultimo Rapporto Annuale Istat 2016 affermi che l'incremento delle professioni qualificate nell'ultimo anno riguarda soprattutto gli uomini, i partecipanti alla ricerca hanno attribuito alla donna con pelle chiara il lavoro più qualificato; a seguire l'uomo con pelle chiara, la donna con pelle scura e l'uomo con pelle scura. Se è vero che questi risultati vanno controcorrente rispetto alla situazione di reale disegualianza tra generi nei luoghi di lavoro presentata dai dati Istat, è anche vero che negli ultimi anni sono avvenuti significativi cambiamenti in termini di aumento dei «modelli femminili alternativi», con particolare riferimento ai film animati per l'infanzia. Accanto alle pacate, ben educate e contenute principesse Cenerentola, Biancaneve e Aurora, si sono infatti affiancate figure forti, ribelli, per niente inclini a rispettare le regole loro imposte, desiderose di avventura, proiettate verso la scoperta del mondo (Law 2014; Radović e Mladen 2016). Se, come mostrano diversi studi (Hurley 2005; Chow 2013; Coyne *et al.*

---

<sup>7</sup> 1. Legislatori, imprenditori e alta dirigenza; 2. Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione; 3. Professioni tecniche; 4. Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio; 5. Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi; 6. Artigiani, operai specializzati e agricoltori; 7. Conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti; 8. Professioni non qualificate.

2016), esiste una relazione tra i modelli rappresentati dalle protagoniste di questi cartoni animati e i costrutti dell'identità di genere e dell'autostima, è possibile ipotizzare che questo cambiamento stia influenzando sulle rappresentazioni che bambine e bambini hanno del «femminile».

Dalla Tabella n.1 si può vedere come sia l'uomo con pelle scura ad essere associato ai mestieri meno qualificati.

<i>Lavoro più qualificato (qualificazione)</i>	<i>Lavoro meno qualificato (dequalificazione)</i>
Donna pelle chiara	Uomo pelle scura
Uomo pelle chiara	Donna pelle scura
Donna pelle scura	Donna pelle chiara
Uomo pelle scura	Uomo pelle chiara

Tab. 1. Lavoro più qualificato e lavoro meno qualificato

L'unica differenza tra la scala della qualificazione e quella della dequalificazione riguarda la posizione dell'uomo con pelle chiara e della donna con pelle chiara; quest'ultima emerge sì come il soggetto con il lavoro più qualificato, ma se si osserva l'assegnazione dei lavori meno qualificati, è l'uomo con pelle chiara a risultare il soggetto al quale vengono meno assegnati lavori dequalificanti. Complessivamente, però, è ai soggetti con pelle scura che viene attribuita la maggiore dequalificazione. Sebbene questi dati di natura quantitativa mostrino un soggetto femminile e di pelle chiara con un lavoro altamente qualificato, considerando le diverse tipologie di mestieri e le loro occorrenze (tabella 2) è possibile apprezzare rilevanti differenze tra uomini e donne.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> È altresì importante sottolineare che non si desidera mettere in luce una relazione causale tra il colore della pelle del soggetto e l'attribuzione del mestiere da parte dei bambini. Ciascuno degli elementi fisici che caratterizza i soggetti, unito all'incontro con il bambino/a che l'ha osservato, ha contribuito a produrre tale scelta. Il colore della pelle, pertanto, risulta uno fra i tanti elementi costituenti i soggetti presentati. È ipotizzabile che alcune caratteristiche, più di altre, abbiano interessato e sollecitato l'attenzione delle bambine e dei bambini che hanno partecipato ai focus group.

<b>Ambito professionale</b>	<b>Professioni assegnate alle donne</b>	<b>Professioni assegnate agli uomini</b>
Mondo dello spettacolo	90 volte; es: attrice, ballerina, modella, cantante, presentatrice.	28 volte; es: attore, cantante, modello, ballerino, presentatore.
Ristorazione	47 volte; es: cameriera, cuoca, domestica, barista, bidella.	26 volte; es: pizzaiolo, barista, cuoco, kebabbaro, bidello, cameriere.
Ambito medico	41 volte; es: farmacista, infermiera, pediatra, dottoressa, veterinaria.	22 volte; es: dottore, infermiere, psicologo, dentista.
Ambito educativo	22 volte; es: maestra, babysitter, insegnante, professoressa.	17 volte; es: maestro, educatore, supplente.
Ambito domestico/familiare	14 volte; es: casalinga, mamma.	0 volte
Ambito sportivo	10 volte; es: nuotatrice, atleta, giocatrice di pallavolo, calciatrice.	38 volte; es: sportivo, giocatore di basket, calciatore, atleta.
Ambito tecnico-scientifiche	9 volte; es: ingegnere, astronauta, scienziata, architetto.	24 volte; es: architetto, informatico, ingegnere, elettricista.

Tab. 2. professioni assegnate ai 4 soggetti

Se per entrambi i generi sono presenti professioni riguardanti il «mondo dello spettacolo» (attore/attrice, presentatore/presentatrice, ballerina/ballerino, ecc.) e il campo della ristorazione (pizzaiolo, cuoca/cuoco, chef, gelataio, barista, cameriere/a, ecc.),<sup>9</sup> si nota che, ad esempio, la professione della ballerina è assegnata 9 volte ai soggetti femminili e una sola volta ai maschi; il lavoro dell'attrice è assegnato 33 volte alle donne e 17

<sup>9</sup> Sebbene l'assegnazione di professioni legate alla ristorazione sia significativamente maggiore per le donne rispetto agli uomini.

volte agli uomini; l'attività di pizzaiolo risulta prerogativa solo maschile (7 volte); quello della casalinga/mamma solo femminile (14 volte). Inoltre, le professioni tecnico-scientifiche vengono anzitutto scelte per i soggetti maschili (ingegnere, architetto, informatico, ecc.), mentre per le donne sono preferite le professioni mediche (infermiera, veterinaria, farmacista, dottoressa, ecc.); le professioni sportive sono anzitutto assegnate agli uomini e quelle educative prioritariamente alle donne. Addentrarci in questa analisi offre una visione più completa e particolareggiata dei risultati precedentemente osservati, che, sebbene presentino l'immagine di un modello femminile (bianco) con un lavoro maggiormente qualificato, risultano ancora fortemente legati a un immaginario piuttosto stereotipato.

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

Per quanto riguarda i risultati relativi al fattore estetico si è osservato che la donna con pelle scura è ritenuta il soggetto esteticamente più bello, mentre l'uomo con pelle scura è ritenuto il più brutto. Considerando separatamente le risposte date dai bambini da quelle delle bambine, si è tuttavia osservato che più spesso i bambini ritenevano più bello l'uomo con pelle chiara, mentre le bambine assegnavano maggiormente questa caratteristica alla donna con pelle scura, e raramente ai soggetti maschili. Ancora una volta, come già visto, la bellezza pare caratteristica prettamente femminile, auto-assegnata soprattutto dalle stesse bambine.

*Se avessi una bacchetta magica e potessi scegliere di trasformarti in una di queste quattro persone, chi sceglieresti? Perché?*

In ultimo, questa domanda ha suscitato numerose riflessioni e attivato discorsi su stereotipi di genere, identità sessuale e orientamento sessuale. Questo è avvenuto soprattutto quando qualche bambino/a immaginava di trasformarsi in un soggetto di sesso diverso dal proprio. Questa scelta ha spesso provocato risate di scherno da parte degli altri membri del gruppo, richiedendo alla moderatrice di ricordare l'importanza di rispettare ogni scelta. Il successivo passo era quello di chiedere ai/alle partecipanti le motivazioni che avevano spinto a ogni scelta. Questi passaggi, nel caso specifico delle scelte "controcorrente" hanno consentito di passare dallo scherno, all'attivarsi dell'interesse per le

parole di spiegazione che si delineavano come base fertile per stimolare nuove riflessioni. Va precisato che i bambini nell'88% dei casi e le bambine nell'87% hanno scelto un soggetto del medesimo sesso biologico; anche in questi casi la domanda ha stimolato il confronto su temi riguardanti il *cosa significa sentirsi e/o essere maschi e/o femmine*, come nello stralcio di conversazione sotto riportato.

#### **4. Dalle conversazioni tra bambine/i su cosa è “da maschio” e cosa “da femmina”**

Di seguito riporto alcuni stralci delle conversazioni che si sono attivate proprio grazie alla domanda *Se avessi una bacchetta magica e potessi scegliere di trasformarti in una di queste quattro persone, chi sceglieresti? Perché?* Confrontandosi tra loro i bambini hanno potuto esprimere opinioni e rappresentazioni in merito a cosa significa essere maschio (o fare il maschio) ed essere femmina (o fare la femmina); come nel caso che segue nel quale bambine e bambini, sollecitati dalla moderatrice a motivare le loro risposte, hanno sviluppato un'interessante conversazione su giochi e giocattoli considerati “da maschio” o “da femmina”.

*Martina:*<sup>10</sup> Io sono abituata a essere una femmina.

*Alice:* Pure io.

*Tommaso:* Non voglio giocare con le Barbie.

*Martina:* É divertente!

*Moderatrice:* Dici che diventando una femmina poi dovresti giocare con le Barbie?

*Tommaso:* Sì.

*Tommaso:* Però all'X-Box possono giocare anche le femmine.

*Martina:* A un mio amico piacciono le Winx.

*Alessandro:* Tipo noi abbiamo un compagno di classe che a lui non gli importa se è maschio o femmina.

*Moderatrice:* E come fa ad esprimere questa cosa?

*Alessandro:* Perché lui dice che non gli importa, guarda i cartoni da femmina.

*Moderatrice:* Quali sono i cartoni da femmina?

---

<sup>10</sup> Per rispetto della privacy dei bambini e delle bambine, i nomi qui riportati sono inventati.

*Alessandro:* Winx... Peppa Pig...

*Nicolò:* Io Peppa Pig la guardavo anche da piccolo.

*Leonardo:* Volevo dire che anche le femmine possono guardare i cartoni che guardano i maschi e i maschi possono guardare i cartoni che guardano le femmine. Per esempio, io fino a 8-9 anni giocavo ancora con le Winx di mia sorella.

*Moderatrice:* Quali sono i cartoni da maschio?

*Martina:* Dragonball.

*Moderatrice:* Ma perché sono da maschio?

*Martina:* Perché quando uno ha le carte da Pokemon poi ci giocano anche i maschi, non molto le femmine.

*Alice:* Anche io ci gioco.

(5A-3, Scuola 2)<sup>11</sup>

Interessante, in questa conversazione, è l'esplicitazione di una divisione di giochi e giocattoli in relazione al genere (Lorenzini 2013); divisione affermata ma anche messa in discussione ripetutamente da più bambini. Sebbene sia visibile una certa rigidità nel definire quali siano i «giochi da femmina» o i «giochi da maschio», è possibile osservare qualche tentativo che tende a mutare la prospettiva inizialmente presentata. Infatti si parla di un bambino che guarda «cartoni da femmina» e di una bambina che gioca alle carte dei Pokemon, ritenute un «gioco da maschi».

Proseguendo nella conversazione, i bambini raccontano, in maniera più specifica e dettagliata di un compagno di classe che, secondo loro, avrebbe atteggiamenti definiti «più al femminile» come, ad esempio, giocare con le Barbie, apprezzare album nei quali sono raffigurate top model, giocare con le bambole e mettere magliette fucsia. La sola trascrizione dello stralcio di conversazione non può qui dar conto dell'elemento paralinguistico, ma è tuttavia importante precisare come sia emersa una generale tendenza derisoria (fatta di risate, sguardi complici e divertiti, intonazione vocale squillante e cantilenante) soprattutto da parte delle bambine presenti nei confronti del bambino in questione.

---

<sup>11</sup> La sigla che segue gli stralci di conversazione citati indica la classe, il numero del focus group e il numero assegnato alla scuola ove è stato realizzato. Il nome della scuola non è indicato per ragioni di privacy.

*Giulio:* A meno che non sia un nostro compagno di classe che è più al femminile, gli piacciono le Barbie, le bambole.

*Paolo:* È quel bambino che è venuto il primo giro<sup>12</sup>. Quello a cui piacciono le Barbie.

*Moderatrice:* Ma cosa vuol dire, quando dici che è “più al femminile”?

*Giulio:* Mmm... non è proprio un maschio. A me sembra più una femmina. Ha l'aspetto da maschio, però si comporta come una femmina.

*Moderatrice:* Cosa vuol dire comportarsi come una femmina?

*Giulio:* Non so.

*Rossella:* Tipo in seconda, quando è entrato, ha portato l'album delle top model da disegnare. E poi diceva che gli piacevano le Winx, le Monster High e l'anno scorso ha detto che si sarebbe comprato le After High, bambole da ragazza.

*Moderatrice:* Cosa ne pensi?

*Rossella:* Che ai maschi possono piacere le cose da femmina, però così è un po' esagerato.

*Giulia:* Per me questa cosa è un po' esagerata, perché fin dalla prima gli piacevano cose da femmina. I My Little Pony, le top model da vestire. Ha degli atteggiamenti un po' femminili.

*Moderatrice:* Cosa vuol dire atteggiamenti femminili?

(Una bambina fa l'imitazione degli atteggiamenti femminili: alza la mano destra e la fa ruotare e ondeggiare intorno al viso pronunciando versetti non comprensibili con una voce squillante).

*Moderatrice:* E cosa ne pensi?

*Giulia:* Lui avrà i suoi gusti, gli possono piacere le cose da femmina, le cose da maschio, non mi interessa. Però così è troppo eccessivo, è troppo. Gli piace tutto quello da femmina. Una volta, mi sembra Alice, aveva una maglietta e ha detto «Carina! La vorrei anche io!».

---

<sup>12</sup> Si riferisce al primo “turno” dei focus group. Per consentire la realizzazione di focus group con un piccolo/medio gruppo di bambine e bambini, ciascuna classe è stata suddivisa in 3 gruppetti composti al massimo da 8 bambini.

*Cristina:* Per me perché mi sembra un po' femmina perché non gioca mai con i maschi, ma gioca sempre con le femmine.

*Paolo:* Secondo me è un maschio e anche un po' una femmina come un compagno grande di mio fratello che è in terza media, gioca con le femmine, si mette le magliette fucsia, si mette le cose da femmine ed è in un corpo da maschio, ma si sente una femmina.

*Moderatrice:* Cosa vuol dire?

*Paolo:* Che è una femmina, ma nel corpo di un maschio.

*Moderatrice:* Cosa ne pensi?

*Paolo:* Che è strano.

(5B-3, Scuola 2)

Anche in questo caso si stanno giocando stereotipi basati sulle connotazioni, i comportamenti, i valori, gli interessi e i giochi socialmente ritenuti “adatti” al maschile o al femminile. I gusti del bambino, ritenuti «da femmina», fanno ipotizzare che sia “una femmina in un corpo da maschio”, ritenendo impossibile che un “vero maschio” possa avere gusti e preferenze riconducibili maggiormente alla dimensione del femminile piuttosto che a quella del maschile. E comunque escludono la possibilità che esistano soggetti in cui questi elementi si mescolano e sono compresenti (Friedman e Green 2013).

Come i giochi e i giocattoli “da femmina” o “da maschio”, anche gli sport sembrano subire la medesima divisione, non senza – come già notato – tentativi di decostruzione e/o ribaltamento dello stereotipo grazie al richiamo alla propria esperienza personale. Così il tema è affrontato in un altro gruppo:

*Luca:* Perché come ho già detto siamo [noi maschi] molto sportivi e quindi ci alleniamo molto, mentre le femmine non è che... cioè sono sportive anche loro però non si allenano come noi.

*Daniele:* Ci sono anche delle femmine che si allenano tipo un anno così almeno in quello sport sono bravissime.

*Riccardo:* Una volta io e altri due miei amici abbiamo giocato con una ragazza a calcio ed eravamo noi 3 contro lei e abbiamo perso 10 a 9.

*Licia:* Quello che ha detto lui non è molto vero perché ci può essere anche una ragazza, cioè anche le ragazze si allenano molto nello sport.

*Luca:* Siamo più atletici.

*Michele:* Una volta ho fatto una partita contro le femmine a calcio, facevano delle mosse un po' strane ma erano bravissime. Mosse difficilissime.

*Daniele:* Facciamo tipo che le donne, cioè le femmine, fanno uno sport, se un maschio va a fare ginnastica artistica, almeno così si vede che i maschi non si sono allenati per quello e le femmine non si sono allenate per fare lo sport di un maschio.

*Licia:* Da me ci sono dei maschi che fanno ginnastica artistica e sono molto bravi. Quindi per me possono essere bravissimi sia i maschi che le femmine in uno sport. Anche il calcio o ginnastica artistica.

*Luca:* Infatti noi abbiamo fatto una partita di calcio contro delle femmine e abbiamo perso.

(5A-3, Scuola 2)

Anche in relazione a questioni sportive la prospettiva stereotipata può cambiare, in particolar modo grazie ai bambini che affermano che le femmine possono essere ottime giocatrici di calcio e battere la squadra di maschi. L'esperienza concreta di questi bambini sembra essere stata loro di supporto nel mettere in discussione lo stereotipo legato alla categorizzazione delle attività sportive a seconda del genere. Come evidenziato in alcune ricerche, l'influenza degli stereotipi di genere incide fortemente sull'immaginario legato agli sport, rispecchiando i medesimi stereotipi connessi al femminile e al maschile come, ad esempio, la dimensione estetica per il femminile e quella del pericolo, rischio e velocità per il maschile (Koivula 2001; Schmalz e Kerstetter 2006; Hardin e Greer 2009).

Altri luoghi comuni legati al genere esplicitati dai bambini e dalle bambine durante diversi focus group riguardano le faccende domestiche. I bambini, nell'elencare i motivi per cui sembrava loro più vantaggioso essere maschi – tra i quali il non avere il ciclo

mestruale e non doversi “mettere il mascara e farsi i capelli” – sostengono inoltre che questi ultimi non debbano occuparsi dei “lavori di casa”. Molte ricerche continuano a evidenziare che le donne si occupano dei lavori domestici più degli uomini (Bianchi *et al.* 2000; Voicu *et al.* 2008; Mencarini e Sironi 2010), tuttavia sembrano delinearsi anche alcune prospettive di cambiamento, legate a un sempre maggior coinvolgimento degli uomini nella dimensione domestica, (Sullivan e Coltrane 2008). Anche le parole dei bambini sembrano riflettere questo stato delle cose.

*Elena:* Poi anche per le faccende di casa. Gli uomini ci lasciano sempre le cose da fare.

*Nicola:* Beh, ma sei single!!!

*Elena:* Quasi sempre le faccende di casa le fanno le donne.

*Sara:* Perché gli uomini non ne hanno voglia.

*Elena:* Infatti mentre mia mamma fa le faccende di casa, mio padre sta sul divano a guardare calcio.

*Claudio:* Mio papà fa l'esatto contrario.

*Nicola:* A mia mamma succede il contrario. Lui cucina, pulisce e lei o si siede sulla poltrona e inizia a dormire... e russa in un modo! Oppure si guarda la tv. A volte perché mia mamma si sveglia alle 5 del mattino, pulisce un po' poi basta.

*Davide:* Da me alcune volte è l'esatto contrario, perché mia madre alcune volte deve partire, come la prossima settimana, e lui stira, pulisce, fa tutto.

*Elena:* Però quasi... nella mia famiglia, chi cucina non fa le faccende, chi fa le faccende non cucina. Papà cucina e mamma fa tutte le faccende. Pulisce, stira, lava, asciuga.

*Sara:* Mia mamma invece cucina e fa le pulizie.

*Nicola:* Anche mia mamma.

*Davide:* Mia mamma si alza, stira, cucina, pulisce e dopo un po' si riposa 30 minuti e ricomincia.

*Elena:* Che vita complicata! È un ciclo.

*Sara:* Mio papà sta davanti alla tv o va a correre.

(4A-1, Scuola 3)

Nonostante molte bambine affermino che sono le madri a occuparsi dei lavori domestici, descrivendo i padri sdraiati sul divano a guardare la partita di calcio, altri bambini parlano di padri collaborativi se non di situazioni “inverse”, nelle quali i padri fanno lavori domestici e le madri si rilassano sul divano. Il “classico” stereotipo osservabile in questo dialogo, ovvero quello che riguarda i lavori domestici, sembra però resistere ai tentativi di rovesciamento dello stesso. Nonostante il contro-stereotipo legato alla propria esperienza sia elemento funzionale alla decostruzione, al rovesciamento o, quanto meno, alla messa in discussione dello stereotipo di genere (Selimbegovic *et al.* 2007; De Lemus *et al.* 2013), esso rimane comunque una struttura che tende a prediligere la fissità e l’omeostasi, nutrendosi di tutti gli elementi che lo avvalorano (Rusch e Perry 1993; Mazzara 1997).

Emergono anche tematiche riguardanti l’orientamento sessuale dei quattro personaggi rappresentati dalle fotografie:

Simonetta: *Potrebbe essere anche il contrario. Chi l’ha detto se questo potrebbe essere anche gay [si riferisce all’uomo con pelle scura].*

Moderatrice: *È una possibilità.*

Simonetta: *Oppure questo potrebbe non essere nessun fidanzato e lui (uomo nero) essere il fratello di lei (donna nera).*

Alessandro: *Secondo me sono due gay e due lesbiche.*

Moderatrice: *Anche questa è una possibilità.*

Edoardo: *Magari non si piacciono neanche.*

Umberto: *Secondo me la terza e il quarto sono fidanzati e il primo e secondo sono fidanzati.*

Riccardo: *Oppure ho fatto l’ipotesi che il quarto e il primo hanno fatto il trans.*

Moderatrice: *Cosa vuol dire?*

Riccardo: *Vuol dire che da maschio vuole diventare femmine e prendono delle medicine. La femmina prende delle medicine per diventare maschio. Si fanno crescere le tette, dopo si fanno crescere i capelli.* (5A-1, Scuola 2)

In questo caso i bambini esplicitano la possibilità di un orientamento omosessuale da parte dei due uomini e delle due donne, parlando di gay e lesbiche e introducendo anche il tema dell'identità sessuale transessuale. Si è rivelato un certo interesse da parte dei bambini nel trattare queste tematiche e sostarvi per lungo tempo, oscillando tra momenti di maggior serietà e momenti di grande ilarità nel gruppo. L'interesse verso discorsi riguardanti sesso, orientamento sessuale e identità sessuale nei bambini e nelle bambine dell'ultimo anno di scuola primaria è coerente con la letteratura di riferimento (Renold 2000, 2004; De Palma e Atkinson 2006).

Esplicitando i perché della propria scelta di «trasformazione» nell'uno o nell'altro dei quattro soggetti delle fotografie, le parole dei bambini hanno lasciato emergere altri stereotipi sul maschile e il femminile. Nella tabella 3 sono stati schematizzati per essere messi meglio in luce:

I MASCHI...	LE FEMMINE...
Si rotolano nel fango	Sono precise
Sono più forti, grezzi e aggressivi	Sono "per bene"
Amano i colori scuri	Amano i colori chiari
Non possono comprare vestiti nel reparto femminile	Possono comprare vestiti nel reparto maschile
Basta che si mettano una tuta e va bene	Vanno a fare shopping e tutto deve essere abbinato

Tab. 3: stereotipi legati al maschile e femminile

## 5. Conclusioni

I risultati di questa ricerca mostrano una spiccata competenza riflessiva dei bambini e delle bambine in relazione a temi riguardanti il «genere». Spesso le conversazioni sem-

brano vederli impegnati su un doppio fronte: quello dello stereotipo, ancora forte e presente, e quello del contro-stereotipo, vale a dire posizioni «contro-corrente» che smentiscono i luoghi comuni, l'altra faccia della medaglia, il racconto che narra di uno degli altri possibili andamenti della storia, non per questo «più giusto o sbagliato», ma diverso e possibile. È proprio nel confine tra stereotipo e contro-stereotipo, nel buco della serratura che separa e collega questi due ambienti, che l'educazione di genere può trovare uno spazio, con l'obiettivo di sfumare sempre più la divisione tra le opposizioni, permettendo di passeggiare su entrambi i fronti, godere di entrambe le stanze, senza per questo percepire stranezza, errore, imbarazzo o colpa. Si tratta di un impegno che prende forza dal presente e tende al futuro, contornato delle difficoltà che oggi sembrano ostacolarne il percorso.

Tra le tante, G.M. Bertin sceglie le parole «utopia» e «inattualità» per rappresentare la pedagogia; parole cariche di forza emotiva e impegno etico, guide in direzione di possibilità, razionalità e progettualità esistenziale, parole che raccontano di uno spazio dove «educare significa sfidare il “disincantato” della complessità e della problematicità dell'esperienza quotidiana con il suo abituale carico di cifre demoniche, l'azzardo, l'avventura, lo scacco e il naufragio» (Frabboni 2012, 36).

L'educazione di genere oggi si veste di queste due parole, utopia e inattualità, le coglie nel loro senso più profondo, ne porta sulle spalle l'impegno e la sfida, godendo al tempo stesso della loro spinta vitale e tensione trascendentale. So-stare nello spazio dell'utopico e dell'inattuale significa riuscire ad andare al di là delle sole urgenze del presente, dare voce ai bambini dell'oggi e del domani, immaginare per loro spazi di possibilità ancora lontani e cominciare a tracciare percorsi in quella direzione e proprio per questo navigare nell'inattuale e nello «scarto», che Contini individua come la «cifra emblematica dell'educare [...] perché sollecita verso traguardi che si spostano sempre più in là, da reggere e tollerare senza ferite narcisistiche» (2009, 14).

Parlare di educazione di genere, pertanto, significa evitare l'ipostatizzazione di caratteristiche identitarie “date” solo sulla base del proprio sesso biologico, che però non viene disconosciuto. Pensare al nostro corpo vissuto – il nostro *Leib*, come direbbe Husserl – significa essere consapevoli di essere un tutt'uno, nel quale mente e corpo, biologico e sociale, natura e cultura, convivono e comunicano, si esprimono nel loro dialogo

senza negarsi o sopprimersi vicendevolmente, ma – al contrario – trovando reciproco supporto e arricchimento. Obiettivo trascendentale dell’educazione di genere è rendere il corpo un potenziale di espressione libera, mostrando la non naturalità dello stereotipo, che indossa vestiti di candida ovvietà portando a fissare una verità che si dichiara assoluta, indiscutibile e “naturale”. L’educazione è considerata uno degli strumenti più utili e funzionali per raggiungere questo obiettivo poiché promuove cambiamenti, apre spazi di opportunità, presenta alle bambine e ai bambini gli altri possibili finali della storia (Lucchini e Dodman 2015). Se l’obiettivo è quello di ampliare il panorama di possibilità, il fine dell’educazione di genere non è di dirottare forzatamente il percorso verso un contro-stereotipo ritenuto di per sé «migliore» poiché non stereotipato – d’altronde in questo modo il contro-stereotipo ben presto diventerebbe stereotipo esso stesso – ma di liberarci di automatismi che ostacolano la possibilità di vedere la persona con i suoi desideri e le sue preferenze e non quelle che le sono state “consegnate” in quanto femmina o maschio. Se è inevitabile – e d’altronde anche auspicabile – che la società influenzi il soggetto nei modi di pensare, parlare, socializzare (Mortari 2003), l’educazione di genere si impegna ad allentare leggermente il nodo della corda in direzione di maggiore consapevolezza, invitando a riflettere, ad esempio, sul perché la maggior parte dei ragazzi scelga percorsi di studio tecnico-scientifici, mentre le ragazze tendano maggiormente a scegliere le discipline socio-umanistiche (Fennema *et al.* 1990; Andre *et al.* 1999; Cvencek *et al.* 2011; Cvencek *et al.* 2014; Musi 2015) o sul perché, sebbene dal 2000 vi siano linee guida editoriali offerte dal progetto POLITE (Pari Opportunità nei Libri di Testo),<sup>13</sup> ancora oggi i testi scolastici siano sede di numerosi stereotipi sessisti (Biemmi 2015) o quale sia l’influenza dei modelli di genere nella scelta dei giocattoli dei bambini (Ricchiardi e Venera 2005; Lorenzini 2013; Weisgram *et al.* 2014; Lucchini e Dodman 2015). Questa consapevolezza potrebbe e dovrebbe sostenere l’educatore, l’insegnante e/o il genitore nel quotidiano sguardo verso il bambino e la bambina, sguardo che può essere denso di rimprovero, disprezzo e disapprovazione quando e se si ritiene che il

---

<sup>13</sup> Il progetto POLITE «vede gli editori italiani associati all’AIE impegnati a darsi un codice di autoregolamentazione volto a garantire che nella progettazione e realizzazione dei libri di testo e dei materiali didattici destinati alla scuola vi sia attenzione allo sviluppo dell’identità di genere, come fattore decisivo nell’ambito della educazione complessiva dei soggetti in formazione» (Codice di autoregolamentazione Polite Pari Opportunità nei Libri di Testo, p.2).

bambino/a non si stia rispecchiando nei riferimenti di genere ai quali socialmente si dovrebbe riferire o, al contrario, colmo di curiosità, desiderio di scoperta e piacere nell'incontro con un soggetto che sa di potersi muovere tra le diverse possibilità guidato dal "cosa mi piace, cosa voglio e cosa desidero" e non dal "cosa mi dovrebbe piacere, cosa dovrei volere e cosa dovrei desiderare" in quanto femmina o maschio.

## Riferimenti bibliografici

- Albanesi, C. e Lorenzini, S. (a cura di) (2011), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe*, Bologna, CLUEB.
- Andre, T., Whigham, M., Hendrickson, A. e Chambers, S. (1999), *Competency Beliefs, Positive Affect, and Gender Stereotypes of Elementary Students and Their Parents About Science Versus Other School Subjects*, in «Journal of Research in Science Teaching», vol. 36, n. 6, pp. 719-747.
- Berggren, N., Jordahl, H. e Poutvaara, P. (2010), *The Looks of a Winner: Beauty and Electoral Success*, in «Journal of Public Economics», vol. 94, n. 1, pp. 8-15.
- Bernini, L. (2014), *[Uno spettro s'aggira per l'Europa...] Sugli usi e gli abusi del concetto di "gender"*, in «Cambio», Anno IV, n. 8, pp. 81-90.
- Bianchi, S. M., Milkie, M. A., Sayer, L. C. e Robinson, J. P. (2000), *Is Anyone Doing the Housework? Trends in the Gender Division of Household Labor* in «Social Forces», vol. 79 n. 1, pp. 191-228.
- Biemmi, I. (2015), *The Imagery of Gender in Italian Textbooks. Research into Primary School Books*, In «Foro de Educación», vol. 13, n. 18, pp. 15-35.
- Bolognesi, I. e Lorenzini, S. (2017), *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, BUP.
- Capocchi, C. (2015), *La paura del gender è una bufala omofoba, parola di Michela Marzano*, «Wired.it», 10 Novembre 2015 - <https://www.wired.it/attualita/politica/2015/11/10/teoria-gender-bufala-parola-michela-marzano/> (consultato il 7 aprile 2017)

- Cardellini, M. (2015), *Colori della pelle: cosa pensano bambine e bambini? Uno studio su stereotipi e pregiudizi nelle scuole primarie della città di Bologna*, in «Educazione Interculturale», vol. 13, n. 2.
- Cardellini, M. (2017), *Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni*, in «Educazione Interculturale», vol. 15, n. 1.
- Chow, J. (2013), *Beauty-Ful Inferiority. Female Subservience in Disney's Beauty and the Beast*, In «A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University», vol. 2, n. 1, pp. 1-8.
- Contini, M. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, CLUEB.
- Coyne, S.M., Linder, J.R., Rasmussen, E.E., Nelson, D.A. e Birkbeck, V. (2016), *Pretty as a Princess: Longitudinal Effects of Engagement With Princesses on Gender Stereotypes, Body Esteem, and Prosocial Behavior in Children*, in «Child Development», vol. 87, n. 6, pp. 1909-1925.
- Cretella, C., Crivellaro, F., Gallerani, M., Guerzoni, G., Lorenzini, S., Tarabusi, F., Truffelli, E. e Zanetti, F. (2013), *Generi in relazione. Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia Romagna*, Napoli, Loffredo Editore.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. e Kapur, M. (2014), *Cognitive Consistency and Math-Gender Stereotypes in Singaporean Children*, In «Journal of Experimental Child Psychology», vol. 117, pp. 73-91.
- Cvencek, D., Meltzoff, A.N. e Greenwald, A.G. (2011), *Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children*, in «Child Development», vol. 82, n. 3, pp. 766-779.
- De Lemus, S., Spears, R., Bukowski, M., Moya, M., e Lupiáñez, J. (2013), *Reversing Implicit Gender Stereotype Activation as a Function of Exposure to Traditional Gender Roles* in «Social Psychology», vol. 44, pp. 109-116.
- De Palma, R. e Atkinson, E. (2006). *The Sound of Silence: Talking About Sexual Orientation and Schooling*, In «Sex Education», vol. 6, n. 4, pp. 333-349.
- Etcoff, N. (1999), *Survival of the Prettiest. The Science of Beauty*, New York, Anchor Books Edition.

- Fennema, E., Peterson, P.L., Carpenter, T.P. e Lubinski, C.A. (1990), *Teachers' attributions and Beliefs about Girls, Boys and Mathematics*, in «Educational Studies in Mathematics», vol. 21, n. 1, pp. 55-69.
- Frabboni, F. (2012), *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*, Trento, Erickson.
- Frabboni F. (2016), *La pedagogia di Papa Francesco*, in «RELAdei», vol. 5, n. 1, pp. 31-38.
- Friedman, M. e Green, F. J. (2013), *Chasing Rainbows: Exploring Gender Fluid Parenting Practices*, Ontario, Canada, Demeter Press.
- Garbagnoli, S. (2014), “*L’ideologia del genere*”: *l’irresistibile ascesa di un’invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell’ordine sessuale*, in «AboutGender», vol. 3, n. 6, pp. 250-263.
- Genovese, A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all’impegno dell’incontro*, Bologna, Bononia University Press.
- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine. L’influenza dei condizionamenti nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli.
- Hamermesh, D.S. e Abrevaya, J. (2013), *Beauty Is the Promise of Happiness?*, in «European Economic Review», vol. 64, pp. 351-368.
- Hamilton, R. (2001), *Se io fossi te*, Milano, Il Castoro.
- Hardin, M., e Greer, J. D. (2009), *The Influence of Gender-Role Socialization, Media Use and Sports Participation on Perceptions of Gender-Appropriate Sports*, In «Journal of Sport Behavior», vol. 32, n. 2, pp. 207-226.
- Hurley, D.L. (2005), *Seeing White: Children of Color and the Disney Fairy Tale Princess*, in «The Journal of Negro Education», vol. 74, n. 3, pp. 221-232.
- ISTAT, (2011), *Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali* - <http://cp2011.istat.it/> (consultato il 7 aprile 2017).
- ISTAT, (2016), *Rapporto Annuale 2016. La situazione del Paese* - <http://www.istat.it/it/files/2016/05/Ra2016.pdf> (consultato il 7 aprile 2017).
- Koivula, N. (2001), *Perceived Characteristics of Sports Categorized as Gender-Neutral, Feminine and Masculine*, in «Journal of sport behavior», vol. 24, n. 4, pp. 377-393.

- Law, M. (2014), *Sisters doin'it for themselves: Frozen and the evolution of the Disney heroine*, in «Screen Education», n. 74, pp. 16-25.
- Lionni, L., (1975), *Pezzettino*, Milano, Babalibri.
- Lionni, L. (1999), *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Babalibri.
- Lorenzini, S. (2013), *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*, PISA, ETS.
- Lucchini, N. e Dodman, M. (2015), *Gender and Sustainability. Raising Primary School Children's Awareness of Gender Stereotypes and Promoting Change in Their Attitudes*, in «Vision for Sustainability», vol. 3, pp. 25-34.
- Macrae, C.N., Stangor, C. e Hewstone, M. (1996), *Stereotypes & Stereotyping*, New York, The Guilford Press.
- Mazzara, B. M. (1997), *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il mulino.
- Mencarini, L. e Sironi, M. (2010), *Happiness, Housework and Gender Inequality in Europe*, in «European Sociological Review», vol. 28, n. 2, pp. 203-219.
- Morin, E. (2011), *La sfida della complessità. La défi de la complexité*, Firenze, Le Lettere.
- Mortari, L. (2003), *Educating to Think in Enviromental Education*, in «Southern African Journal of Enviromental Education», vol. 20, pp. 111-123.
- Niemeyer, G.O. (2003), *The Function of Stereotypes in Visual Perception*, in «Documenta Ophthalmologica», vol. 106, n. 1, pp. 61-66.
- Pardi, F. (2011), *Piccolo Uovo*, Milano, Lo Stampatello.
- Parr, T. (2012), *Il libro delle famiglie*, Milano, Piemme.
- Radović, S. e Mladen, R.(2016), *The Transformation in the Representation of Gender Roles in Animated Films: the Case of Disney Princesses*, in «Sociologia», vol. 58, n. 1, pp. 86-112.
- Renold, E. (2000). «*Coming Out*»: *Gender,(Hetero) Sexuality and the Primary School*, in «Gender and education», vol. 12, n. 3, pp. 309-326.
- Renold, E. (2004). *Girls, Boys and Junior Sexualities: Exploring Childrens' Gender and Sexual Relations in the Primary School*, UK, Routledge.
- Ricchiardi, P., Venera e A.M. (2005), *Giochi da maschi, da femmina e...da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*, Bergamo, Junior.

- Rusch, E.A. e Perry, E.A. (1993), *Resistance to Change: Fact or Stereotype*, Oregon, Department of Educational Leadership.
- Sabatini, A. (1987), *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza del consiglio dei ministri, Commissione nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna.
- Schaff, A. (1984), *The Pragmatic Function of Stereotypes*, in «International Journal of the Sociology of Language», vol. 45, pp. 89-100.
- Schmalz, D. L. e Kerstetter, D. L. (2006), *Girlie Girls and Manly Men: Children's Stigma Consciousness of Gender in Sports and Physical Activities*, in «Journal of Leisure Research», vol. 38 n. 4, pp. 536-557.
- Selimbegovic, L., Chatard, A., e Mugny, G. (2007), *Can We Encourage Girls' Mobility towards Science-Related Careers? Disconfirming Stereotype Belief through Expert Influence*, in «European Journal of Psychology of Education», vol. 22, n.3, pp. 275-290.
- Sullivan, O. e Coltrane, S. (2008), *Men's Changing Contribution to Housework and Childcare*, in «Chicago, IL: Council on Contemporary Families Briefing Paper».
- Taguieff, P.A. (1997), *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Vergari, L. e Semerano M. (2012), *Diverso come uguale*, Padova, Becco Giallo.
- Voicu, M., Voicu, B. e Strapcova, K. (2008), *Housework and Gender Inequality in European Countries*, in «European Sociological Review», vol. 25, n. 3, pp. 365-377.
- Weisgram, E.S., Fulcher, M. e Dinella, L.M. (2014), *Pink Gives Girls Permission: Exploring the Roles of Explicit Gender Labels and Gender-Typed Colors on Preschool Children's Toy Preferences*, in «Journal of Applied Developmental Psychology», vol. 35, n. 5, pp. 401-409.
- Wolf, N. (1991), *The Beauty Myth: How Images of Beauty are Used Against Women*, London, Vintage.
- Zanna, M.P. e Olson, J.M. (1994), *The Psychology of Prejudice. The Ontario Symposium (Volume 7)*, Broadway, Lawrence Erlbaum Associates.

## Sitografia

- AIE (Associazione Italiana Editori), Codice di autoregolamentazione Polite Pari Opportunità nei Libri di Testo - [http://www.aie.it/Portals/default/Skede/Allegati/Skeda105-3462-2015.4.30/Polite\\_Codice.pdf?IDUNI=tv3mcioylc3dgmzdfdc4vs12935](http://www.aie.it/Portals/default/Skede/Allegati/Skeda105-3462-2015.4.30/Polite_Codice.pdf?IDUNI=tv3mcioylc3dgmzdfdc4vs12935) (consultato il 4 gennaio 2017).
- Angélica Dass – Humanae - <http://www.angelicadass.com/humanae-work-in-progress/> (consultato il 4 gennaio 2017).
- Capocchi, C. (2015), La paura del gender è una bufala omofoba, parola di Michela Marzano, in «WIRED.IT», 10 Novembre - <http://www.wired.it/attualita/politica/2015/11/10/teoria-gender-bufala-parola-michela-marzano/> (consultato il 2 gennaio 2017).
- MIUR, (2015), Chiarimenti e riferimento normativi a supporto dell'art. 1 comma 16 legge 107/2015 - <http://www.istruzione.it/allegati/2015/prot1972.pdf>, (consultato il 2 gennaio 2017).