

Infanzia, educazione e genere. La costruzione delle culture di genere tra contesti scolastici, extrascolastici e familiari

Irene Biemmi
Università di Firenze

Caterina Satta
Università di Bologna

Editoriale¹

1. Nel nome dei figli e delle figlie. L'infanzia al centro del discorso educativo

“Ormai a scuola non possiamo fare più niente. Un anno avevamo messo i bambini della scuola a sparecchiare dopo mangiato, semplicemente a mettere il loro piatto sul

¹ Questo lavoro è frutto della collaborazione delle due autrici. Tuttavia la redazione finale è da attribuirsi a Caterina Satta per il paragrafo 1 e a Irene Biemmi per il paragrafo 2.

carrello, ed è intervenuto un genitore a lamentarsi con la dirigente scolastica dicendo che facevamo lavorare i bambini! E con i libri sul genere sappiamo che è lo stesso... E allora sai cosa facciamo io e la mia collega a scuola? Prendiamo alcuni di questi libri e glieli leggiamo come facciamo con qualsiasi altro libro. Senza mettere alcuna etichetta o fare proclami su “corsi di educazione al genere” [...] Oh, voglio ben vedere se così mi dicono qualcosa!” [Un’insegnante di scuola dell’infanzia].

Racchiuso in questo breve estratto vi è uno degli elementi chiave del rapporto tra educazione, educazione di genere, e bambini: l’infanzia è sempre più un oggetto di contesa tra adulti, tra differenti culture adulte (ad es: “gli insegnanti” contro “i genitori”, e viceversa, i genitori contro allenatori o educatori del tempo libero, i genitori contro gli stessi genitori, etc.) in conflitto rispetto a chi detiene il sapere più legittimo sui bambini ed è maggiormente in grado di proteggerli, riconoscerne i bisogni e tutelarne i diritti (Oakley 1994). In maniera crescente e trasversale ai contesti essa si configura invero come una «questione morale» (Cook 2017). Parlare ai o dei bambini, osservarli, interagirli, analizzarli, fare ricerca con e su di loro e persino fare acquisti per loro significa attraversare un campo denso di quesiti non semplicemente educativi ma morali relativi all’appropriatezza, alla giustizia o alla bontà di quel determinato bene o servizio per il bambino. È giusto o è sbagliato? Farà bene o farà male? È adatto a una bambina di questa età? È un gioco da maschio o da femmina? La relazione con i bambini non prevede alcuna forma di neutralismo ma posizionamenti di carattere morale, spesso antitetici ma accomunati dall’essere tutti proclamati e praticati “a favore” dei bambini e delle bambine. Le varie figure del sapere esperto, le insegnanti, i medici, i genitori, i politici e anche lo stesso mondo del mercato e della pubblicità si legittimano nel discorso pubblico in quanto sostenitori dei bambini, soggetti interessati attivamente al loro bene e a salvaguardarne la loro *integrità morale* (Cook 2009). Moralità che assume poi connotati diversi per i bambini e per le bambine. Se per i primi i dilemmi genitoriali ruotano maggiormente intorno alla giusta dose di mascolinità da impartire e tollerare, in cui la soglia da non superare è esattamente quella che definisce la loro chiara differenza “dalle femmine”, per le seconde, non è tanto la paura degli sconfinamenti di genere a permeare le pratiche educative adulte (le bambine possono

infatti giocare con maggiore libertà con i giochi “da maschio” o sperimentare forme di abbigliamento meno femminilizzanti), bensì di quelli che premono verso l’alto sull’età (“la bambina” che diventa donna) (Jenkins 1998; Rotundo 1993; Walkerdine 1996). In tutto questo magma retorico morale ciò che è assunta per data è la sacralità del bambino, la sua natura angelicata, innocente e pura che si traduce in un chiaro tentativo adulto di *contenimento*, a livello orizzontale e verticale, delle possibili fuoriuscite dei bambini e delle bambine dal ruolo e dall’immagine di infanti de-sessualizzati che la società gli ha cucito addosso (Holland 2004; James *et al.* 1998; Kincaid 1992). L’assolutizzazione di questo dato di natura e la naturalizzazione del bambino (così come del legame materno) finiscono per nascondere la dimensione sociale dell’infanzia, la sua natura di costruito socio-culturale mutevole nel tempo e nello spazio, le dimensioni e i diseguali posizionamenti di potere che gli individui occupano all’interno della struttura di genere e generazionale (Alanen 2009; Alanen e Mayall 2001; Mayall 2002). Come sostenuto dalla sociologa americana Viviana Zelizer, la trasformazione dell’atteggiamento adulto nei confronti dei bambini è il risultato di un recente processo culturale di sacralizzazione delle loro vite:

Mentre nel XIX secolo si accettava che i bambini avessero un valore di mercato, il nuovo ideale normativo secondo cui i figli sono risorse esclusivamente emotive e morali ha escluso qualsiasi considerazione strumentale e fiscale. Il primato del valore qualitativo e intrinseco dei bambini è stato affermato con la proibizione di ogni sorta di valutazione quantitativa e immediatamente monetaria (Zelizer 2009, 46-47).

Dato quindi il loro essere soggetti «dal valore inestimabile», «economicamente “privi di valore”» e «emotivamente “senza prezzo”» (Ivi, 46), i bambini sono diventati il bene supremo da proteggere al centro di conflitti tra vari gruppi di interesse.

È questa dunque la cornice all’interno della quale dobbiamo inserire molte delle attuali questioni relative all’educazione di genere, oggetto degli articoli di questo monografico, che come *panici morali* agitano il dibattito mediatico e politico, così come

le micro relazioni quotidiane all'interno delle famiglie e delle istituzioni educative che si occupano di infanzia.

La famiglia e la scuola, in quanto principali agenzie di socializzazione, sono tradizionalmente considerate i primi ambiti di formazione di un'identità di genere nei bambini e nelle bambine. Se la famiglia, da un lato, rappresenta un luogo di riproduzione delle più tradizionali visioni del maschile e del femminile, dall'altro sta assumendo, a seguito di un'accresciuta consapevolezza del valore dell'infanzia (Zelizer 1987) e di una «nuova cultura della genitorialità» (Furedi 2002; Hays 1996; Lee *et al.* 2014), nuove configurazioni improntate a un maggiore ascolto del bambino e a una rinegoziazione interna dei ruoli di genere e generazionali di tutti i suoi membri. Talvolta cioè, anche sulla base di differenti fattori socio-economici e culturali, l'ambito familiare può diventare uno dei luoghi in cui processualmente si *decostruisce* una cultura di genere stereotipata e se ne *ricostruisce* una più rispettosa delle differenze.

La scuola, allo stesso tempo, è luogo di sperimentazione e promozione di progetti di “educazione alle differenze” volti alla creazione di percorsi di consapevolizzazione rispetto ai temi della violenza maschile, del bullismo e degli stereotipi di genere, così come alla promozione di un'educazione sentimentale e di rispetto per le differenze. Sono esperienze probabilmente minoritarie rispetto a un modello scolastico dominante che riproduce un immaginario stereotipato del femminile e del maschile, ma che nell'attuale clima di crociata “anti-gender”, contro cioè l'introduzione di qualsiasi forma di sapere critico che decostruendo la naturalizzazione dell'ordine tra i sessi disvela la dimensione di potere insita nelle relazioni di genere (Garbagnoli 2014), costituiscono uno spazio seppur frastagliato di resistenza a un discorso che neutralizza e stigmatizza la valorizzazione delle differenze².

Alla famiglia e alla scuola vanno poi aggiunti i contesti educativi non formali e informali (ludico-sportivi e ricreativi) in cui bambini e bambine passano molto del loro tempo libero intessendo relazioni tra pari e con adulti altrettanto significative per la

² Si veda, in particolare, per un'ampia panoramica sulle iniziative che coinvolgono la scuola come spazio pubblico da sostenere in sé e attraverso cui costruire una cultura di rispetto delle differenze sin dalla prima infanzia, la riflessione prodotta all'interno della rete nazionale di associazioni “Educare alle differenze” <http://www.scosse.org/educare-alle-differenze-rete-nazionale/>.

costruzione di una consapevolezza delle differenze di genere e di una propria identità (Kay 2007; Kremer-Sadlik e Kim 2007; Messner 2000; Schänzel e Carr 2015).

La questione del rapporto tra genere e infanzia è stata però prevalentemente affrontata da un punto di vista che potremmo definire *adultocentrico*, cioè prendendo in considerazione la prospettiva degli adulti e caricando di una valenza pressoché totale il loro agire rispetto alla costruzione di un'identità di genere nell'infanzia e mettendo tra parentesi il ruolo altresì svolto dal gruppo dei pari e dalle forme di socializzazione orizzontali che avvengono tra coetanei e, *in primis*, le stesse capacità di bambini e bambine di *riprodurre interpretando* i messaggi provenienti dal mondo adulto (Corsaro 1997; Thorne 1993). Essi/e non sarebbero cioè dei meri ripetitori della cultura adulta o target passivi ma soggetti dotati di *agency*, capaci cioè di interpretare e ricostruire contenuti nuovi e diversi da quelli a loro trasmessi dai media e dalle principali agenzie di socializzazione e veicolati attraverso tutti quei prodotti (giochi, videogiochi, libri, ecc.) di *entertainment* e di *edutainment* (Buckingham e Scanlon 2005) rivolti all'infanzia. Eppure, nonostante le importanti acquisizioni sulle capacità dei bambini e delle bambine evidenziate ormai sin dagli anni '70 dalle ricerche interne al filone della nuova sociologia dell'infanzia (Satta 2012), il concetto di socializzazione, al centro di molti saggi qui presentati, viene prevalentemente letto come un processo unidirezionale, dall'adulto verso il bambino. Si assiste cioè, come sottolinea molto chiaramente Allison James, a una trasformazione del concetto cardine del mutamento e della riproduzione sociale: «da strumento attraverso cui indagare i modi in cui la società è riprodotta o cambiata a uno, più limitato e individualizzato, per spiegare e cambiare le condotte sociali delle persone» (2013, 2). La socializzazione risulta cioè nella pratica ancora qualcosa che *viene fatto* ai bambini e alle bambine piuttosto che essere letta come un processo relazionale a cui, attraverso la loro esperienze biografica e situata, essi/e danno un proprio senso e un significato. L'importanza di questo cambio prospettico sugli attori più piccoli non deve essere interpretata come una mera acquisizione additiva di un punto di vista (*anche* quello di bambini/e) ma colta nel potenziale antideterministico e processuale che esso dischiude. Ricomprendendo il vissuto dei bambini e delle bambine all'interno dei processi di socializzazione, riconoscendo che essi/e sono attori in relazione che possono – pur a partire da posizione subalterne – attivamente invertire,

trasformare, risignificare il contenuto valoriale e normativo delle pratiche educative, si esce dal binarismo e determinismo educativo (a genitori e educatori inadeguati corrispondono infanzie a rischio o marginali) per osservare e comprendere nella sua complessità e nella sua processualità, dagli esiti indefiniti, il *farsi* adulti dei bambini e delle bambine prima di tutto nel loro presente (Satta 2017).

Per comprendere quindi quanto sta succedendo nell'ambito dell'educazione di genere abbiamo bisogno di allargare lo zoom ai diversi contesti di vita quotidiana dell'infanzia, ai differenti attori coinvolti (bambini/e in primis e adulti, siano essi/e genitori, insegnanti o operatori/trici impegnati/e in un ruolo educativo) e alle relazioni tra adulti e bambini/e.

Le autrici dei saggi sociologici e antropologici (Bainotti e Torrioni, Crivellaro, Mercuri, Tarabusi, Ottaviano e Mentasti) si muovono prevalentemente all'interno dei due dei tre mondi messi al centro di questo monografico, la scuola e la famiglia (con una specifica attenzione nel saggio di Tarabusi anche al ruolo dei servizi consultoriali e materno-infantili), e intrecciano, in quelli di Crivellaro e di Tarabusi, evidenziandone le intersezioni, il tema del genere e della genitorialità con quello della migrazione. Sono allo stesso tempo tutti saggi frutto di ricerche qualitative in cui le voci dei bambini e delle bambine sono *tradotte* dalle parole degli adulti. Non abbiamo cioè il punto di vista del bambino sui processi educativi a scuola e in famiglia ma le rappresentazioni che gli adulti hanno dei bambini, dei processi di socializzazione e del proprio ruolo educativo. I bambini e le bambine sono quindi al centro del discorso educativo ma in una specie di ventriloquismo ermeneutico sono in realtà gli adulti ad avere voce su di loro. Se, da una parte, questo è lo specchio di un'impostazione metodologica che nella ricerca sociale italiana ancora fatica a ricomprenderli/le nelle proprie ricerche (Belotti 2013), ci offre, dall'altra, anche un ricco materiale di ricerca sul tipo di relazioni adulti-bambini, caratterizzate da grande riflessività adulta e da poca dialettica intergenerazionale. Va tuttavia sottolineato che l'infanzia è anche un immaginario, differenziato per i maschi e per le femmine, e che il modo in cui essa viene concepita, rappresentata e descritta influenza sia l'agire adulto con i bambini, sia le stesse esperienze che essi fanno nella vita quotidiana (James e James 2004). È per questo dunque che le rappresentazioni che guidano l'agire dei padri e delle madri, delle insegnanti e delle educatrici, nelle ricerche

qui presentante assumono un'importanza centrale nello studio del mondo infantile offrendoci uno spaccato dei saperi, dei valori, dei desideri e delle paure adulte su cui si costruiscono, a livello nazionale, le cornici simboliche, spaziali e materiali della vita dei bambini e delle bambine.

Nell'articolazione di questo numero monografico l'articolo di Lucia Bainotti e Paola Maria Torrioni *Che genere di socializzazione? Crescere in famiglia: percorsi di costruzione delle identità femminili e maschili* si caratterizza per un approccio integrato e processuale alla socializzazione al genere in famiglia analizzandone le pervasività e le potenzialità nel produrre, riprodurre e rinnovare "identità e ruoli di genere". Lo fa con un'attenzione particolare ai "meccanismi" e alle pratiche educative genitoriali in famiglie eterosessuali con figli giovani di età compresa tra i 18 e i 25 anni di ambo i sessi, raccogliendo la prospettiva di entrambi gli attori. Attraverso un'analisi retrospettiva da parte dei ragazzi e delle ragazze rispetto agli stili educativi dei genitori e alle eventuali differenze di trattamento (specialmente rispetto ad aspetti di gestione della vita quotidiana domestica e extra-domestica come i permessi, le uscite, l'abbigliamento) mettono in evidenza gli elementi di continuità e di discontinuità rispetto ai modelli educativi legati al genere offerti dai propri genitori. I risultati fotografano delle piccole rielaborazioni, «dei movimenti inerziali», rispetto alle visioni e alle aspettative di genere stereotipiche oggetto di socializzazione familiare ma all'interno di un substrato culturale ancora fortemente permeato da valori tradizionali e concezioni deficitarie del maschile e del femminile.

Sempre di socializzazione familiare tratta l'articolo di Eugenia Mercuri *Fathers, daughters and sons. The construction of gender and parenthood in father-child relationships* ma mettendo più a fuoco la costruzione di genere e della paternità nella relazione padre-figlio/a. Inserendosi in un recente e florido filone di studi sul ruolo dei padri nei processi di cura e educazione dei figli, Mercuri indaga i meccanismi attraverso cui si costruisce il genere analizzando, da un lato, i modi in cui i nuovi padri interagiscono con i figli maschi e con le figlie femmine e *come*, dall'altro, il genere dei figli contribuisce alla costruzione della paternità. Gli indicatori presi in esame in tale costruzione sono stati: le pratiche di cura infantile, la retrospettiva rilettura del desiderio rispetto al sesso del futuro figlio e le aspettative di genitorialità, i significati attribuiti al

proprio nuovo ruolo sociale, anche rispetto al cambio di percezione di sé a seguito della nascita di un figlio o di una figlia e le fonti di riferimento e di ispirazione nella costruzione del proprio immaginario sulla paternità. I dati raccolti rivelano che una riflessione e delle implicazioni sul genere emergono maggiormente nei padri di figlie femmine. La differenza di genere tra padre e figlia crea una discontinuità nell'apparente linearità del percorso di un uomo diventato padre che, quasi come se fosse un evento inatteso e di rottura, chiede un maggiore sforzo di rielaborazione e di ricomposizione della propria identità di uomo e di padre che non può attingere in maniera irriflessiva e automatica alla propria esperienza biografica. Tuttavia, in questa loro interpretazione delle capacità genitoriali come strettamente legate alla propria biografia maschile, i padri intervistati sembrano produrre una visione essenzialista del genere e riprodurre gli stessi stereotipi sul maschile e sul femminile a cui sono stati socializzati.

Di famiglia e di infanzia tratta anche l'articolo di Francesca Crivellaro *Infanzie allo specchio. Bambini e bambine, relazioni educative e pratiche di cura nelle rappresentazioni di insegnanti, educatrici e genitori di origine straniera* attraverso lo sguardo incrociato di educatrici, insegnanti della scuola d'infanzia e genitori di origine straniera. Il saggio analizza infatti la costruzione di genere della genitorialità migrante, e dell'infanzia, collocando la famiglia al di fuori della sfera intima e evidenziando le sollecitazioni e attese da parte del contesto esterno che per i genitori migranti sembrano essere ancora più pressanti. Nel pieno della tradizione antropologica, l'articolo mostra come attraverso lo studio "dell'altro" appaiono con maggiore evidenza gli assunti, i dati per scontato, relativi all'infanzia, alle differenze tra bambini e bambine e al ruolo dell'educazione che informano le pratiche di cura e educative dei genitori e delle educatrici nella società d'approdo. In questa ricerca, in maniera non dissimile dai risultati mostrati dagli altri saggi sulle famiglie italiane, sembra che istanze di modernizzazione e rottura rispetto ai più tradizionali ruoli di genere si alternino a visioni volte a confermare una sostanziale asimmetria di potere tra uomini e donne con la differenza che i padri e soprattutto le madri di origine straniera devono giustificare attraverso le loro capacità genitoriali di essere anche buoni cittadini.

Il saggio di Federica Tarabusi *Quando nasce una madre. Cura, servizi e maternità nelle esperienze delle donne migranti: un approccio etnografico* sceglie invece di

affrontare il tema dell'educazione di genere nell'infanzia attraverso una lettura ricca e approfondita della costruzione del ruolo genitoriale da parte di donne migranti, residenti in Italia e provenienti da paesi dell'Africa subsahariana ed equatoriale, in relazione con i servizi socio-sanitari (consultoriali, materno-infantili e dei reparti di ostetricia e ginecologia di alcune strutture ospedaliere) e educativi. Basato su una ricerca etnografica sulle esperienze – a partire dalla gravidanza sino all'inserimento dei figli nel percorso scolastico – di affidamento, contesa e negoziazione rispetto a tali servizi durante il loro percorso di “nascita” e di “crescita” in quanto madri che faranno a loro volta nascere, accudiranno e cresceranno futuri/e cittadini/e nel paese di immigrazione, l'articolo offre un quadro sfaccettato della maternità «che sfida le categorie e dicotomie che solitamente mettiamo in campo per pensarla e descriverla (tradizione/modernità; pubblico/privato; continuità/discontinuità)». Riportando le varie tappe e i differenti contesti del *farsi* madre, ma anche i soggettivi posizionamenti di tali donne che del percorso migratorio si nutrono attingendo al contempo a saperi comunitari e a saperi istituzionali rispetto alla cura del corpo, alla divisione dei ruoli nella coppia, all'educazione dei figli e delle figlie, i risultati rivelano la presenza di «modelli genitoriali e educativi che si pongono in modo critico e alternativo verso le precedenti generazioni ma anche verso le norme sociali e di genere dominanti nella società italiana».

Chiude questa prima parte dell'editoriale, aprendo alla seconda più incentrata sull'ambito scolastico, il saggio di Cristiana Ottaviano e Laura Mentasti *Differenti sguardi cattolici sull'educazione di genere nella scuola italiana: chiusure identitarie o aperture di nuove sfide?* che ricostruisce le varie tappe della mobilitazione “no gender”, nata a seguito della diffusione del ddl n. 1680 contenente la proposta di introduzione nelle scuole italiane di corsi di educazione di genere, evidenziando le azioni e il discorso prodotti in seno a realtà associative e partitiche di area cattolica contro quella che è stata da loro ideologicamente costruita e definita come “ideologia del gender”. Il saggio, oltre ad arricchire il quadro conoscitivo del fenomeno offrendo un resoconto delle posizioni di pezzi ed esponenti del mondo cattolico che si distanziano dal movimento “anti gender” e cercano a loro volta di decostruire un discorso che ri-naturalizza e essenzializza le differenze di genere, rivela quanto la scuola sia tornata a

essere il campo di costruzione ideologica della nazione (Soldani e Turi 1993; Scotto di Luzio 2007) e i bambini e le bambine siano i soggetti – i corpi –su cui strumentalmente si giocano lotte di potere e affermazioni di diritti altrui. Nel loro nome ma senza la loro voce.

2. Crescere su binari paralleli: scuola e disuguaglianze di genere

Stereotipi e pregiudizi, inclusi quelli di genere, sono frutto di categorizzazioni sociali che hanno lo scopo di suddividere gli individui in gruppi, delimitando il proprio gruppo di appartenenza (*ingroup*) dal gruppo esterno (*outgroup*) (Allport 1954). Le conseguenze più dirette della categorizzazione sono la “differenziazione intercategoriale” e l’“assimilazione intracategoriale”: gli individui sono portati ad esaltare le differenze tra i membri dei gruppi esterni e a sovrastimare l’omogeneità interna al proprio gruppo (Brown 1995). La categorizzazione sociale è un processo cognitivo che rappresenta una caratteristica ineludibile dell’esistenza umana: il mondo è un contesto troppo complesso perché l’individuo possa sopravvivervi se non trova qualche strategia preliminare per semplificarlo e ordinarlo. Le categorie di genere, come le altre categorie sociali, hanno quindi una loro utilità sociale in quanto rispondono in maniera efficiente a tutta una serie di funzioni: sono elementi di riduzione della complessità del reale; regolano il comportamento offrendo una base per anticipare gli eventi futuri; dirigono l’attenzione selezionando le informazioni; strutturano le generalizzazioni e le interpretazioni (Martin e Halverson 1981).

Il bisogno di trasmettere uno schema differenziato di comportamento in base al sesso biologico è dunque connaturato alla stessa società: gli schemi di genere sono funzionali all’organizzazione della conoscenza della realtà sociale. Il fatto che percepiamo la differenziazione sessuale dei ruoli maschili e femminili come socialmente inevitabile, come insita nell’ordine naturale delle cose, è la prova più evidente del fatto che essa poggia su schemi sociali sedimentati e naturalizzati (Bourdieu 1999), assorbiti fin dalla primissima infanzia.

Il processo di formazione ai ruoli di genere è talmente precoce che i suoi effetti si manifestano già dai primi anni di vita, proprio per questo rischiano di essere confusi per

“naturali”. La divaricazione dei destini maschili e femminili si struttura fin dalla primissima infanzia quando in famiglia si inizia a tessere un percorso biografico differente per maschi e femmine, frutto di piccole ma incessanti scelte quotidiane che tendono progressivamente ad incanalare i percorsi degli uni e delle altre verso sentieri differenti, sempre più divergenti. Scrive Elena Gianini Belotti:

Per produrre individui che siano, in una certa misura, consenzienti a un destino preconfezionato, che inizia ancor prima della nascita, bisogna ricorrere a un sistema condizionatore adeguato. Il primo elemento di differenziazione, che assurge a valore di simbolo, è il colore del corredino preparato per il nascituro [...]. Più questi modelli sono differenziati per maschi e femmine, più il risultato appare garantito, per cui fin dalla primissima infanzia si elimina tutto ciò che può renderli simili e si esalta tutto ciò che può renderli differenti (Gianini Belotti 1973, 25-27).

Se le decisioni operate dal mondo adulto in merito all'educazione di figli e figlie avvengono sulla base di stereotipi già collaudati dalla tradizione e riproposti in maniera automatica, i percorsi si snodano nella maniera più semplice e naturale: per ogni bivio c'è un cartello che indica in maniera chiara la direzione da prendere. Questi bivi non coincidono necessariamente con le grandi scelte, anzi, spesso vengono oltrepassati senza neppure accorgersene, quasi per inerzia: predisporre un corredino rosa per la neonata e azzurro per il neonato diventa un semplice atto di routine, così come acquistare una bambola per la bambina e una macchinina per il bambino, o ancora, rimproverare una bambina per essere troppo vivace e stimolare il bambino ad essere attivo; deridere il maschietto che piange perché si comporta come una “femminuccia” e allo stesso tempo accettare come naturale che sia la bambina ad esternare i propri sentimenti e le proprie debolezze (Biemmi 2010, 32).

Il rosa e il celeste durante l'infanzia rappresentano due marcatori estremamente efficaci, funzionali al mantenimento dell'ordine di genere: un ordine rigorosamente binario che non prevede sconfinamenti e che ingabbia non solo il femminile, ma anche, o forse soprattutto, il maschile (Abbatecola e Stagi 2017). Al centro di tutto c'è un sistema di aspettative sociali differenziate che gli adulti/e mettono in atto ogni giorno per fare in modo che i bambini e le bambine arrivino progressivamente a corrispondere

all'immagine socialmente accettabile per gli uni e per le altre (Ruspini, 2009). Questo lento ma implacabile addestramento ai ruoli femminili e maschili registra i suoi prodotti già all'ingresso alla scuola d'infanzia, verso i tre-quattro anni, età in cui i bambini e le bambine si sono già identificati nel loro ruolo e conoscono perfettamente il comportamento adatto al proprio sesso.

Quali sono gli attori che entrano in campo nel pilotare questa caratterizzazione dell'infanzia così rigidamente polarizzata sul dualismo maschile/femminile? La famiglia e la scuola, nonostante il moltiplicarsi delle agenzie di formazione e di socializzazione – i gruppi dei pari, i gruppi sportivi, l'associazionismo, e soprattutto, i mass media – continuano a mantenere il proprio ruolo di agenzie deputate all'educazione e alla socializzazione formale delle nuove generazioni. Paradossalmente è proprio nell'epoca del “policentrismo formativo” che il ruolo delle agenzie tradizionali dovrebbe essere potenziato: la scuola, se possibile insieme alla famiglia, dovrebbe assumere un ruolo interlocutorio, di intermediazione e di orientamento «volto soprattutto all'acquisizione di criteri di filtro e analisi dei codici, dei messaggi, nel tentativo di trovare e dare senso ad un'esperienza comunicativa, che invece potrebbe dissolversi nell'insignificanza e nell'indeterminatezza se governata solo dal potere dei media» (Besozzi 1993, 176).

Scuola e famiglia sono anche i primi ambiti in cui vengono attivati i percorsi di formazione identitaria delle bambine e dei bambini. La scuola, in particolare, evidenzia esperienze di sperimentazione e promozione di progetti di “educazione di genere e all'affettività” (Gamberi *et al.* 2010) che restano però minoritarie rispetto ad un modello di scuola dominante che, anziché fungere da motore di cambiamento sociale, tende a reiterare, e dunque a legittimare, un immaginario sul femminile e sul maschile fortemente deficitario e limitante sia per le bambine che per i bambini. In Italia già dai primi anni ottanta, con una particolare enfasi negli anni novanta, alcune pedagogiste (Covato e Leuzzi 1989; Erlicher e Mapelli 1991; Bolognari 1991; Ulivieri 1995) hanno cercato di trasferire in ambito scolastico le problematiche emergenti dal dibattito neo-femminista degli anni settanta domandandosi in che modo la scuola possa promuovere nelle classi un nuovo modo di concepire il rapporto tra i sessi, improntato all'idea di uguaglianza, pur nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze. Purtroppo, ad oggi, dobbiamo constatare che la questione della parità di genere non è stata ben assimilata

dal nostro sistema educativo e dal nostro corpo docente che continua in prevalenza a riprodurre una cultura sessista e conservatrice (Biemmi 2009).

Emerge dunque con forza la necessità di introdurre nella scuola un'azione educativa che promuova realmente più equi modelli educativi e permetta di superare gli stereotipi sessisti che ancora limitano fortemente il “campo di pensabilità” (Biemmi e Leonelli, 2016, 71) dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze: i loro sogni, i loro progetti di vita e la stessa percezione di sé. Il lavoro educativo da fare è davvero ad ampio raggio: da un lato occorre rivisitare criticamente i programmi scolastici, i libri di testo, le materie d'insegnamento, cioè l'intera cultura tramandata in modo da rendere visibili i contributi delle donne nelle varie discipline (Sapegno, 2014); dall'altro è fondamentale che gli insegnanti e le insegnanti siano dotati di strumenti critici volti ad implementare una cultura della parità nella loro pratica didattica quotidiana. In questo progetto di ripensamento globale del “fare scuola” non si può pensare di isolare la variabile di genere, al contrario, questa deve essere continuamente intersecata e messa in dialogo con altre variabili produttrici di diseguglianze: in primo luogo quella relativa al background socio-culturale (Bonini 2012; Romito, 2016; Ballarino e Checchi, 2006) e quella interculturale (Bolognesi e Lorenzini, 2017). Gli studi interculturali e quelli di genere si prestano in particolare ad un'analisi congiunta volta ad analizzare quell'insieme complesso di pratiche, atteggiamenti, credenze, che producono discriminazioni e processi di inferiorizzazione. Sessismo e razzismo, pur essendo due specifici sistemi di differenziazione e dominazione, si fondano infatti su uno stesso paradigma interpretativo della realtà basato sulla “naturalizzazione” di rapporti socialmente costruiti (Campani 2000; Rivera, 2010).

I contributi contenuti in questo numero monografico si interrogano in vario modo sul rapporto natura/cultura e sono accomunati dalla volontà di smascherare, sia attraverso riflessioni di tipo storico-teorico che tramite ricerche empiriche, la falsa naturalità di ruoli e caratteristiche che sono evidentemente il prodotto di pratiche sociali sedimentate storicamente. Alcuni di questi saggi focalizzano l'attenzione sulla scuola – si tratta dei contributi di Magazzeni, Scierri, Lorenzini, Cardellini, Guerrini – evidenziando, nel loro insieme, le lacune del nostro sistema scolastico rispetto all'effettiva realizzazione di un'educazione orientata alla parità di genere e alla non discriminazione. Loredana

Magazzeni nel suo contributo *Sartine e cacciatori. Modelli scolastici di genere nel lungo Ottocento e nel Novecento* analizza ordinamenti e contenuti di alcuni libri di lettura per la scuola elementare postunitaria, con particolare riferimento alla Scuola normale, cioè la scuola che preparava gli aspiranti maestre e maestri. Obiettivo di questi libri, come scrive Magazzeni, era “un ammaestramento morale e fisico” degli alunni volto a garantire allo Stato unitario “un ritratto del perfetto cittadino”. Da qui una netta divisione per generi dei curricoli destinati alle femmine e ai maschi. Nelle scuole femminili la cura della casa, l’igiene e la sartorialità divengono i baluardi su cui si fondano le competenze necessarie per assolvere il compito sociale primario per le ragazze: i lavori “donneschi”. Nelle scuole maschili viene invece impartito un modello militaresco che si basa sul disciplinamento fisico, sull’educazione alla resistenza, sull’apprendimento dell’uso delle armi. Dunque: “sartine” e “cacciatori”. Fa riflettere che a distanza di un secolo e mezzo, nonostante siano state abolite da tempo le barriere formali che obbligavano maschi e femmine a studi differenti, in classi separate, la divaricazione dei percorsi di studio maschili e femminili sia ancora così drammaticamente attuale: basti pensare alla scarsa presenza degli studenti maschi nei settori educativi e di cura e delle ragazze nel settore tecnologico-scientifico. Questo dimostra, se ce ne fosse ancora bisogno, che le barriere simbolico-culturali sono altrettanto potenti e costrittive di quelle giuridiche.

A costruire queste barriere culturali, questi confini invalicabili tra i generi, è – malauguratamente – la scuola stessa. Non la scuola di fine Ottocento, ma la scuola del Duemila. Irene Scierri nel suo saggio *Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria*, punta lo sguardo su quello che può essere considerato a tutti gli effetti il motore propulsore dell’immaginario sessista veicolato ancora oggi nelle aule scolastiche: il libro di testo. Questo immaginario si nutre di mamme casalinghe confinate in spazi chiusi-privati (tendenzialmente dentro le mura domestiche), di maschi liberi e avventurosi che spaziano tra mille opportunità e possibilità professionali (mentre le donne sono relegate perlopiù ai lavori educativi e di cura), di bambini maschi perennemente in azione e di bambine elogiate per il loro aspetto fisico, anziché per le loro doti intellettuali. Che i libri di testo italiani debbano radicalmente cambiare è chiaro ormai da vent’anni, cioè da quando il progetto Polite (pari opportunità nei libri di testo)

alla fine degli novanta delineò delle linee guida per gli editori scolastici affinché i libri di testo fossero liberati da retaggi e stereotipi sessisti. Indicazioni più recenti si rintracciano anche nel *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere* (Legge 119/2013) dove ci si pone l'obiettivo di «promuovere nell'ambito dei programmi scolastici delle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alle relazioni non discriminatorie nei confronti delle donne, sensibilizzando e formando gli studenti e prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso la valorizzazione di questi temi nei libri di testo». La ricerca di Scierri, condotta su un ampio campione di libri della scuola primaria editi fino al 2014 non evidenzia alcun segnale di positivo cambiamento.

Continueremo a monitorare i libri di testo, ma intanto ci chiediamo: gli insegnanti e le insegnanti che operano attualmente nelle scuole sono consapevoli degli stereotipi di genere che passano nei libri di testo e sono in grado di decodificarli insieme ai loro alunni? I docenti possono assumere il ruolo di agenti di cambiamento in grado di promuovere i principi di pari opportunità all'interno della scuola? Valentina Guerrini – *Educare alla parità di genere a scuola. Verso la costruzione di buone prassi: un'esperienza nel territorio fiorentino* – si pone questo tipo di domande e riporta gli esiti di un progetto realizzato in alcune scuole primarie di Firenze avente l'obiettivo di far riflettere e sensibilizzare non solo gli insegnanti e i dirigenti scolastici, ma anche gli alunni e le alunne, riguardo ai ruoli e agli stereotipi di genere diffusi nella sfera domestica e professionale. La ricerca apre uno scenario in cui si alternano luci e ombre: da un lato emerge che le questioni relative alla parità tra i sessi raramente vengono trattate a scuola e i docenti ne hanno mediamente una conoscenza superficiale; dall'altro quando si attivano percorsi ad hoc c'è un positivo riscontro sia da parte del corpo docente che da parte degli alunni (soprattutto da parte delle bambine) che risultano coinvolti e interessati ad approfondire la questione.

Uno spiraglio positivo si apre anche leggendo il contributo di Margherita Cardellini – *Il «genere» nelle parole di bambine e bambini di scuola primaria in Italia: tra stereotipi ed esperienze* – che partendo da un approccio intersezionale ha condotto una ricerca volta ad indagare le rappresentazioni di bambine e bambini che frequentano l'ultimo biennio di scuola primaria riguardo a due “elementi di differenza individuale”:

il genere e il colore della pelle. La presentazione di fotografie alle bambine e ai bambini nell'ambito di un *focus group* ha sollecitato discorsi e conversazioni connesse a identità di genere, stereotipi di genere, identità sessuale e orientamento sessuale e ha messo in luce una spiccata – e forse “imprevista” – competenza riflessiva in relazione a temi riguardanti il “genere”.

Sempre muovendo dalla preziosa intersezione tra genere e intercultura si snoda il saggio di Stefania Lorenzini: *Un'analisi educativa - interculturale e di genere - di esiti di una ricerca in Emilia-Romagna. Il punto di vista di genitori e insegnanti su bambine/i e famiglie di origine straniera*. Il contributo presenta gli esiti di una ricerca interdisciplinare che ha coinvolto figure adulte significative per i bambini della fascia 0-6 anni: genitori, nonni/e, educatori/educatrici e insegnanti della Regione Emilia-Romagna. Lo studio parte dal presupposto che “la ricerca sul genere in ambito educativo deve volgere un'attenzione mirata ai contesti di crescita dell'infanzia, agli adulti educativamente responsabili e affettivamente importanti, alle loro convinzioni più o meno consapevoli in merito ai generi, ai messaggi impliciti ed espliciti che rivolgono ai più piccoli, alle relazioni e alle prassi educative che concretizzano”. Nonostante alcuni risultati dell'indagine mettano in luce differenze nei modi di intendere i ruoli e le caratteristiche maschili e femminili nelle famiglie di origine straniera rispetto alle famiglie di origine italiana, Lorenzini è cauta nel trarre conclusioni che rischierebbero di “generalizzare” certe differenze, avallando in tal modo stereotipi e pregiudizi. Questo rischio però, secondo l'autrice, non deve neppure portare a sottovalutare un dato che emerge in maniera forte e costante: l'ipervalorizzazione del maschile contro la svalutazione del femminile (donne e bambine), più accentuata in certe culture.

Questo risultato ci porta al cuore di una questione spinosa: se dal punto di vista analitico non possiamo che considerare la categoria di “genere” come un costrutto binario che implica un'analisi congiunta e parallela dei processi di costruzione sociale della mascolinità e della femminilità, non possiamo altresì nascondere il fatto che il pensiero binario, che da sempre contrappone il polo maschile e quello femminile, non si limita a stabilire semplici “differenze” ma costruisce gerarchie: di potere e simboliche. Così, se da un punto di vista pedagogico è doveroso porsi “Dalla parte delle bambine e dei bambini”, analizzando le gabbie culturali che impediscono sia alle bambine che ai

bambini di svilupparsi nel modo che è loro più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartengono (Gianini Belotti 1973, 8), è altrettanto importante da un punto di vista socio-storico-antropologico continuare a studiare i sistemi di inferiorizzazione e le pratiche di dominio che in tutte le società umane sono da sempre praticate nei confronti dei gruppi marginali (Ulivieri, 1997): *in primis* le donne e le bambine.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola, E. e Stagi, L. (2017), *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Alanen, L. (2009), "Generational Order", in Qvortrup, J., Corsaro, W.A. e Honig, M. (eds. by), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, pp. 159-174.
- Alanen, L. e Mayall, B. (eds. by) (2001), *Conceptualizing Child-Adult Relations*, London, Routledge Falmer.
- Allport, G.W. (1954), *The Nature of Prejudice*; trad. it. *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Ballarino, G. e Checchi, D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna, Il Mulino.
- Belotti, V. (2013), *Rappresentare le voci di bambini*, in «Minorigiustizia», vol. 2, pp. 7-17.
- Besozzi, E. (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci.
- Biemmi, I. e Leonelli, S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I. (2010), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I. (2009), *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, Pisa, ETS.
- Bolognari, V. (a cura di) (1991), *La scuola e le pari opportunità*, Messina, Samperi.

- Bolognesi, I. e Lorenzini, S. (2017), *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press.
- Bonini, E. (2012), *Scuola e disuguaglianze. Una valutazione delle risorse economiche, sociali e culturali*, Milano, Franco Angeli.
- Bourdieu, P. (1998), *La domination masculine*; trad. it. *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Brown, R. (1995), *Prejudice. Its Social Psychology*, trad. it. *Psicologia sociale del pregiudizio*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Buckingham, D. e Scanlon, M. (2005), *Selling Learning. Towards a Political Economy of Edutainment Media*, in «Media, Culture and Society», vol. 27, n. 1, pp. 41-58.
- Burr, V. (1998), *Gender and Social Psychology*; trad. it. *Psicologia delle differenze di genere*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Campani, G. (2000), *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione identità*, Pisa, ETS.
- Cook, D.T. (2017), *Childhood as a moral project*, in «Childhood», vol. 24, n. 1, pp. 1-3.
- Cook, D.T. (2009), *Editorial. When a Child Is Not a Child, and Other Conceptual Hazard of Childhood Studies*, in «Childhood», vol. 16, n. 1, pp. 5-10.
- Corsaro, W.A. (1997), *The Sociology of Childhood*; trad. it. *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- Covato, C. e Leuzzi, M.C. (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989.
- Erlicher, L. e Mapelli, B. (a cura di) (1991), *Un futuro per le ragazze. Manuale per l'orientamento femminile*, Firenze, Le Monnier.
- Furedi, F. (2002), *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child*, Chicago, Chicago Review Press.
- Gamberi, C., Maio, M.A. e Selmi, G. (a cura di) (2010), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci.
- Garbagnoli, S. (2014), «L'ideologia del genere»: *l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale*, in «About gender», vol. 3, n. 6, pp. 250-263.

- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli.
- Hays, S. (1996), *The Cultural Contradictions of Motherhood*, London, Yale University Press.
- Holland, P. (2004), *Picturing Childhood. The Myth of the Child in Popular Imagery*, London-New York, I.B. Tauris.
- James, A. (2013), *Socialising Children*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- James, A. e James, A.L. (2004), *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*, London, Palgrave.
- James, A., Jenks, C. e Prout, A. (1998), *Theorizing Childhood*; trad. it *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Roma, Donzelli, 2002.
- Jenkins, H. (1998), "The Sensuous Child: Benjamin Spock and the Sexual Revolution", in Jenkins, H. (ed. by), *The Children's Culture Reader*, New York, New York University Press.
- Kay, T. (2007), *Fathering through Sport*, in «World Leisure Sport», vol. 49, n. 2, pp. 69-82.
- Kincaid, J.R. (1992), *Child-Loving. The Erotic Child and Victorian Culture*, New York, Routledge.
- Kremer-Sadlik, T. e Kim, J.L. (2007), *Lessons from Sports: Children's Socialization to Values through Family Interaction during Sport Activities*, in «Discourse & Society», 18, n. 1, pp. 35-52.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. e Macvarish, J. (2014), *Parenting Culture Studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Mapelli B., Bozzi Tarizzo, G. e De Marchi D. (2001), *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*, Firenze, La Nuova Italia.
- Martin, C.L. e Halverson, C.F. (1981), *A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children*, in «Child development», vol. 52, n. 40, pp. 1119-1134.
- Mayall, B. (2002), *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives*, Maidenhead, Open University Press.

- Messner, M.A. (2000), *Barbie Girls versus Sea Monsters. Children Constructing Gender*, in «Gender and Society», vol. 14, n. 6, pp. 765-784.
- Oakley, A. (1994), “Women and Children First and Last. Parallels and Differences between Children’s and Women’s Studies”, in Mayall, B. (ed. by), *Children’s Childhoods. Observed and Experienced*, London, FalmerPress, pp. 13-32.
- Rivera, A. (2010), *La bella, la bestia e l’umano. Sessismo e razzismo senza escludere lo specismo*, Roma, Ediesse.
- Romito, M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini, Milano.
- Rotundo, E.A. (1993), “Boy Culture”, in Rotundo, E.A. (ed. by), *American Manhood: transformations in Masculinity from the Revolution to the Modern Era*, New York, basic Books, pp. 31-55.
- Ruspini, E. (2009), *Le identità di genere*, Roma, Carocci.
- Sapegno, M.S. (a cura di) (2014), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma, Carocci.
- Satta, C. (2017), *L’ossessione della genitorialità. Infanzia e famiglia nella società dell’insicurezza*, in «Rassegna italiana di Sociologia», vol. 2, pp. 449-458.
- Satta, C. (2012), *Bambini e adulti. La nuova sociologia dell’infanzia*, Roma, Carocci.
- Schänzel, H. e Carr, N. (2015), *Introduction: Special issue on Children, Families and Leisure*, in «Annals of Leisure Research», 18, 2, pp. 171-174.
- Scotto di Luzio, A. (2007), *La scuola degli italiani*, Bologna, Il Mulino.
- Soldani, S. e Turi, G. (1993), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell’Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Thorne, B. (1993), *Gender Play. Girls and Boys in School*, Buckingham, Rutgers University Press.
- Ulivieri, S. (a cura di) (1997), *L’educazione e i marginali: storia, teorie, luoghi e tipologie dell’emarginazione*, Scandicci, La nuova Italia.
- Ulivieri, S. (1995), *Educare al femminile*, Pisa, Edizioni ETS.
- Walkerdine, V. (1996), “Popular Culture and the Eroticization of Little Girls”, in Curran, J., Morley, D. e Walkerdine, V. (eds. by), *Cultural Studies and Communications*, London, Arnold, pp. 323-333.

Zelizer, V.A. (2009), *Vite economiche. Valore di mercato e valore della persona*, Bologna, Il Mulino.

Zelizer, V.A. (1987), *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*, New York, Basic Books.