



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dottorato di Ricerca in Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti
Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione
Settore Scientifico Disciplinare M-PED 01

L'educazione di genere nella scuola dell'infanzia:
un percorso di autovalutazione riflessiva con le insegnanti
tra Palermo e Curitiba

LA DOTTORESSA
VITTORIA CASTAGNA

LA COORDINATRICE

PROF.SSA ALESSANDRA LA MARCA

LA TUTOR
PROF.SSA ELENA MIGNOSI

Indice

Introduzione p 5

Capitolo 1 - Educazione di genere nella scuola dell'infanzia p 9

- *1.1 - La scuola dell'infanzia in Italia: cenni storici e condizione attuale p 9*
- *1.2 - Il sistema integrato 0-6 anni, nuove prospettive p 12*
- *1.3 - Il concetto di genere p 18*
- *1.4 - Costruzione e percezione dell'identità di genere nella prima infanzia p 21*
- *1.5 - La rappresentazione dei bambini e delle bambine nei libri per l'infanzia e nei media p 27*
- *1.6 - Gioco e giocattoli p 30*
- *1.7 - Pedagogia ed educazione di genere nel contesto italiano p 33*
- *1.8 - Riferimenti normativi in ambito italiano ed europeo sull'educazione di genere p 42*
- *1.9 - Verso un modello di scuola inclusiva p 48*

Capitolo 2 - Il modello di valutazione riflessiva 52

- *2.1 - La valutazione scolastica: tappe storiche e contemporaneità nel contesto italiano p 52*
- *2.2 - Imparare ad apprendere dall'esperienza p 58*
- *2.3 - Il paradigma eco sistemico p 60*
- *2.4 - Riflessività e dialogo p 64*
- *2.5 - Educational Evaluation e paradigma costruttivista p 67*
- *2.6 - La valutazione formativa di contesto p 69*

- 2.7 - Il ruolo del valutatore-formatore-ricercatore p 72
- 2.8 - Osservazione, restituzione, metavalutazione p 76

Capitolo 3 – Il percorso di ricerca con le insegnanti nelle scuole della città di Palermo p 81

- 3.1 - Gli strumenti della ricerca: la scala AVSI, la scala SOVASI, i questionari p 81
- 3.1.1 - La scala AVSI: struttura e indicatori utilizzati p 83
- 3.1.2 - La scala SOVASI: struttura e indicatori utilizzati p 87
- 3.2 - Il percorso di ricerca con le insegnanti presso l'Istituto Comprensivo De Amicis p 90
- 3.2.1 - Report narrativo p 91
- 3.3 - Il percorso di ricerca con le insegnanti presso l'Istituto Comprensivo Buonarroti p 103
- 3.3.1 - Report narrativo p 104
- 3.4 - Interpretazione dei dati raccolti attraverso gli strumenti AVSI e SOVASI p 123
- 3.5 - Analisi dei dati raccolti attraverso i questionari p 129
- 3.5.1 - Questionario sulla percezione delle differenze di genere nel comportamento di bambine e bambini p 129
- 3.5.2 - Questionari di metavalutazione: la valutazione del percorso e la valutazione della prima versione dello strumento per un'educazione di genere p 134

Capitolo 4 - Il percorso di ricerca con le insegnanti a Curitiba in Brasile p 137

- 4.1 - Cenni sulla normativa brasiliana sulla valutazione e sull'educazione alle differenze in Brasile p 138
- 4.2 - Il percorso di ricerca presso l'Istituto Iodeia Felicio di Curitiba p 146
- 4.2.1 - Report narrativo p 148

- *4.3 - Analisi dei dati raccolti attraverso i questionari p 162*
- *Conclusioni p 167*
- *Appendice A Criteri di valutazione AVSI e SOVASI e dati raccolti individualmente p 171*
- *Appendice B Le risposte delle insegnanti ai questionari p 212*
- *Appendice C Presentazione dello strumento di autovalutazione sull'educazione di genere p 245*
- *Riferimenti bibliografici p 256*
- *Sitografia e documenti p 264*

Introduzione

Il mio lavoro di ricerca è stato focalizzato sull'autovalutazione riflessiva degli insegnanti di scuola dell'infanzia in relazione all'educazione di genere per la valorizzazione delle specificità individuali infantili, in un dialogo continuo fra teorie di riferimento ed esperienza.

Riferimenti teorici del lavoro sono la pedagogia di genere, in particolare italiana, ma con apertura al contesto internazionale, e gli studi sulla valutazione formativa.

Vengono approfonditi, inoltre, studi di psicologia dello sviluppo, di neuropsicologia e di pedagogia dell'infanzia, relativamente ai primi sei anni di vita. Si tratta di anni centrali per il processo di individuazione, per la costituzione del senso di sé e per la socializzazione, e per la costruzione dell'identità di genere.

Per quanto riguarda la pedagogia di genere, dagli anni '70 nel mondo occidentale si è sviluppato in particolare un filone di studi che ha svelato le condizioni di disparità e pregiudizi di genere nella società, a partire dall'educazione infantile.

L'educazione di genere consiste nell'insieme dei comportamenti agiti quotidianamente, più o meno intenzionalmente, da chi ha responsabilità educativa in merito al vissuto, ai ruoli, alle relazioni di genere. Se essa non è consapevole, può esercitare una pressione ad assumere ruoli di genere sulla base di stereotipi sociali e culturali.

La pedagogia di genere è invece riflessione sull'educazione di genere. Essa si occupa di rilevare i modelli impliciti su bambini e bambine, cui fanno riferimento nel quotidiano insegnanti, educatori, famiglie, e di osservare come questi si traducano nella pratica (Leonelli 2011).

Per quanto riguarda la valutazione formativa ho scelto di utilizzare un modello messo a punto da un'equipe di ricerca afferente all'Università di Pavia¹ (Bondioli, Ferrari 2000 e 2004; Bondioli, Ghedini, 2000; Mignosi 2001; Bondioli 2002; Bondioli, Savio 2010). Tale modello fa riferimento alla prospettiva della valutazione di contesto, in un'ottica sistemica ((Bateson 1972-1976) e di ecologia dello sviluppo (Bronfenbrenner 1979-1986). La valutazione viene considerata in chiave formativa e partecipata, ha una natura pragmatica e può essere descritta come "l'accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto educativo² e indicazione della loro

¹ Questo modello è stato approfondito e sperimentato anche in Brasile, in collaborazione con il gruppo di ricerca pavese. Questo è uno dei motivi per cui ho svolto parte della mia ricerca in un contesto brasiliano

² Con il termine "contesto" si fa riferimento ad un *insieme complesso* di aspetti materiali, umani e simbolici, dunque, all'ambiente fisico e relazionale, che comprende tutti gli attori della scuola

misurabile distanza da espliciti livelli considerati ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un'incidenza concreta sull'esperienza educativa"³.

In un'ottica di formazione continua, questo modello valutativo valorizza la pratica riflessiva nelle equipe di insegnanti e nell'istituzione scolastica, per una "promozione dall'interno" (Bondioli 2015; Parente 2015). Finalità principale è il miglioramento continuo della qualità educativa, attraverso il dialogo e la negoziazione, in accordo con i più recenti documenti in ambito italiano ed europeo (Il RAV *Infanzia*⁴ e il *Quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia* del 2014).

La valutazione riflessiva non si basa, dunque, su un concetto di qualità scolastica intesa come standard esterni a cui adeguarsi, bensì sulla definizione di un'idea di qualità negoziata attraverso un confronto intersoggettivo sulle pratiche educative, fra gli attori della scuola, in un determinato contesto.

Successivamente presento la parte esperienziale della mia ricerca, in cui ho svolto percorsi di autovalutazione con due gruppi di docenti in due diverse scuole dell'infanzia statale di Palermo, finalizzati alla co-costruzione di uno strumento di autovalutazione riflessiva per un'educazione di genere e all'apprendimento di un modello di costruzione di uno strumento valutativo. L'esperienza è stata accompagnata dalla stesura di report narrativi come "*strumentazione narrativa, dialogica, cronologica e ricostruttiva*, utile sia nella fase di raccolta di dati sia in quella riflessiva" (Benvenuto 2015). Lo strumento, costruito insieme alle insegnanti, è stato poi sottoposto ad un gruppo di insegnanti di una scuola dell'infanzia comunale di Curitiba, in Brasile, alle quali ho proposto un questionario di valutazione sullo strumento e un questionario, da me costruito, sulla percezione delle differenze di genere.

Attraverso l'osservazione sistematica che ho svolto nelle diverse sezioni e attraverso i dati raccolti con i questionari, è emerso che, nonostante le differenze culturali, sono presenti delle similitudini fra i contesti italiani e brasiliani osservati. In particolare, nonostante il 72% delle risposte delle insegnanti italiane e l'80% delle risposte delle insegnanti brasiliane evidenzino che le insegnanti si comportano allo stesso modo con bambini e bambine, attraverso l'osservazione diretta sono emerse frequenti differenze nel comportamento docente con i bambini e con le

³ Definizione, citata in Bondioli 2015, elaborata da Egle Becchi e Vega Scalera con la collaborazione di Anna Bondioli, Monica Ferrari, Donatella Savio, nell'ambito di un progetto di ricerca coordinato dal Servizio Nazionale di Qualità dell'Istruzione (CEDE, progetto 5)

⁴ Documento del MIUR e che verrà adottato sperimentalmente da 5 regioni italiane a partire dall'attuale anno scolastico (2017-2018)

bambine, e, d'altro canto, la maggior parte delle risposte al questionario evidenziano stereotipi di genere riguardanti sia l'area espressivo-comunicativa che ludico-creativa. In quasi la totalità delle risposte delle insegnanti italiane e brasiliane viene comunque evidenziato che bambini e bambine giocano e socializzano fra loro quotidianamente, abitualmente o spesso. Attraverso il questionario metavalutativo, tutte le insegnanti, italiane e brasiliane, si sono dichiarate d'accordo con la proposta di uno strumento autovalutativo per l'educazione di genere, trovandolo utile anche per i contesti di lavoro.

A conclusione del mio percorso di ricerca, ritengo importante che a bambini e bambine venga offerta una pluralità di modelli di genere nella scuola dell'infanzia, in collaborazione con le famiglie, affinché a ciascuno siano garantite la ricchezza e la varietà dell'esplorazione ludico-simbolica, ed espressivo-motoria, e la possibilità di socializzare e di comunicare liberamente le proprie emozioni, all'interno di relazioni affettivamente significative e in contesti non discriminanti.

Sarebbe quindi necessario includere l'educazione di genere nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia, per una promozione delle pari opportunità educative fra bambini e bambine, in un'età particolarmente significativa per lo sviluppo della globalità della persona, nell'intreccio delle abilità cognitive, affettive e relazionali.

L'utilizzo dello strumento costruito per l'educazione di genere a scuola dell'infanzia può costituire, d'altro canto, una opportunità di formazione in servizio, dando modo agli insegnanti di dialogare e di confrontarsi sulle pratiche educative riguardanti il genere, a partire dall'osservazione di contesto, esplicitando la "pedagogia latente" (Becchi 1978), di idee e concezioni di genere, per un'educazione più consapevole e intenzionale.

La tesi è composta da quattro capitoli e dalla presentazione analitica, in appendice, dei dati raccolti e dello strumento costruito durante il percorso di ricerca.

Nel primo capitolo presento la cornice teorica sulla scuola dell'infanzia e sull'educazione di genere, sviluppando concetti e temi riguardanti il rispetto delle soggettività infantili, per un modello di scuola inclusiva. Temi prioritari sono la costruzione dell'identità di genere, la presenza di stereotipi nella rappresentazione dei bambini e delle bambine nei libri per l'infanzia e nei media, nel gioco e nei giocattoli, considerando il gioco simbolico come linguaggio espressivo privilegiato durante l'infanzia.

Il secondo capitolo è dedicato al modello di valutazione riflessiva utilizzato nella ricerca, in un'ottica di formazione docente permanente. Ne delineo le matrici teoriche, quali il paradigma eco sistemico e il pensiero costruttivista, e descrivo l'articolazione del modello. Facilitare il dialogo nel

gruppo di insegnanti è compito principale del formatore/ricercatore durante la fase di restituzione, che consiste nell'interpretazione collettiva dei dati raccolti attraverso l'osservazione.

Nel terzo capitolo presento il lavoro che ho svolto nelle scuole dell'infanzia a Palermo, con due gruppi di insegnanti, presso l'Istituto Comprensivo De Amicis, nel quartiere Zisa, da Maggio 2015 a Febbraio 2016, e presso l'Istituto Comprensivo Buonarroti, nel quartiere Passo di Rigano-Uditore, da Marzo a Giugno 2016.

Le aree di indagine principali hanno riguardato la relazione educativa, la responsabilizzazione sociale dei bambini, la sensibilizzazione alle differenze, le attività ludico-creative, il linguaggio, la socializzazione fra pari. Nel capitolo vengono presentate le scuole, gli strumenti della ricerca, i dati raccolti e il percorso di costruzione dello strumento di autovalutazione per un'educazione di genere.

Nel quarto capitolo presento il lavoro svolto nella scuola dell'infanzia comunale di Curitiba, mostrando le specificità del contesto territoriale brasiliano caratterizzato da una pluralità di differenze, nella consapevolezza della problematicità del lavoro interculturale.

La tesi si conclude con tre appendici: nel primo riporto i criteri di valutazione adottati e i dati raccolti da ciascuna insegnante, nella seconda riporto analiticamente le risposte date da ciascuna insegnante ai questionari; nella terza appendice, infine, presento lo strumento costruito con le insegnanti per un'educazione di genere nella scuola dell'infanzia. Lo strumento autovalutativo è suddiviso in sei aree: relazione educativa, linguaggio, gioco simbolico, attività motoria, socializzazione, relazioni fra adulti.

Cap. 1 Educazione di genere nella scuola dell'infanzia

1.1 - La scuola dell'infanzia in Italia: cenni storici e identità

Le prime scuole dell'infanzia sono nate in Europa inizialmente come "asili di custodia", perlopiù privati e dal carattere prevalentemente assistenziale, aspetto che ha influenzato nel corso degli anni l'impostazione della scuola dell'infanzia (Luc 1996). Negli anni Settanta Frabboni poneva la questione dell'influenza del modello assistenziale e custodialistico della scuola materna, citando il ruolo di pedagogisti quali Owen, Froebel, Montessori e Agazzi nella realizzazione del passaggio graduale a una concezione educativa della scuola dell'infanzia (Frabboni, 1974). Secondo Frabboni, la portata potenzialmente innovatrice di una certa pedagogia infantile non ha modificato, almeno fino agli anni Settanta, la qualità dell'istituzione degli asili, caratterizzati da "la loro *sostanza antidemocratica* (gestione privata; socializzazione per ceto; verticalismo gerarchico: direttrice, capogruppo, maestre, assistenti, personale di governo), il loro *manierismo etico* di stampo borghese (celebrazione dell'ordine, del silenzio, dell'obbedienza, della subordinazione al superiore, dell'assenso ai valori indicati dall'insegnante, ecc), e il loro *scolasticismo*, fatto di enciclopedismo eteronomo e mnemonico." (Frabboni, 1974, p. 28).

In Italia il primo asilo infantile è stato costituito nel 1827 ad opera di Ferrante Aporti⁵, ma soltanto tra il 1923 e il 1928 la riforma Gentile si rivolge anche alla scuola per bambini dai 3 ai 6 anni, non considerata obbligatoria e gratuita, ma "di grado preparatorio" alla scuola elementare. Nel 1968 la legge 444 istituisce la scuola materna statale⁶: le scuole materne

⁵ L'abate Aporti abbandonando tuttavia una visione tradizionale riguardante i bambini piccoli, in particolare quelli già capaci di parlare dichiarò che "si pensa a torto che non ragionino, mentre è sufficiente, per persuadersi del contrario, osservarli nei loro giochi e ascoltarne i discorsi." (citato in Luc, 1996, p. 297)

⁶ V. Fadiga Zanatta, 1971 p. 36-37. L'autrice scriveva: "L'art. 1 della legge, frutto di un faticoso compromesso tra democristiani e socialisti unificati in merito alla natura e alle finalità dell'istituzione, recita: <<La scuola materna statale, che accoglie i bambini nell'età prescolastica da tre a sei anni, è disciplinata dalle norme della presente legge. Detta scuola si propone fini d'educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia. L'iscrizione è gratuita, la frequenza facoltativa.>> Risulta evidente dalla formulazione dell'articolo, la fisionomia ambigua della nostra scuola materna statale, incerta fra la funzione di assistenza alla famiglia e quella educativa propriamente detta. Ci si può chiedere se questo compromesso possa soddisfare esigenze così contrapposte, da cui derivano conseguenze ben diverse sul piano pedagogico e

statali prevedono un orario non inferiore a sette ore e sono solitamente composte da tre sezioni, in base all'età dei bambini, ciascuna delle quali formata da un minimo di 15 a un massimo di 30 bambini.

La stessa legge ribadisce la frequenza facoltativa della scuola materna e l'appartenenza al sesso femminile del personale scolastico⁷ (Mignosi 2003) fino al 1977, quando, con la legge 903 viene stabilito, con il "principio alla parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro", che anche gli uomini possono insegnare ai bambini dai tre ai cinque anni.

In un periodo di profonde trasformazioni sociali, negli anni Settanta vengono istituiti gli asili nido (legge 1044), con la legge 12034 che garantisce il congedo retribuito per cinque mesi per maternità. Fra gli anni '70 e '90 la percentuale media dei bambini iscritti alla scuola materna cresce dal 62% al 95%. Nel 1988 viene presentato un Rapporto di revisione degli Orientamenti del 1969, caratterizzato da un approccio ecologico (Catarsi, 1994) che definisce la scuola dell'infanzia come "contesto di apprendimento" (Bertolini, 1993, p. 14). Con gli Orientamenti del 1991 l'infanzia viene riconosciuta "categoria sociale", soggetto di diritti⁸ - con riferimento alla Costituzione e alla "Dichiarazione dei diritti del bambino", approvata dall'assemblea generale dell'Onu nel 1989 - alle conoscenze di psicologia dello sviluppo e pedagogiche. Fra i concetti che vengono affermati, l'importanza dell'imparare a imparare in relazione agli adulti ma anche grazie alla socializzazione nel gruppo dei pari; si vuole promuovere lo sviluppo dell'identità personale, dell'autonomia, della relazionalità, delle competenze, della creatività, nel rispetto di valori quali libertà, solidarietà e giustizia; si afferma il concetto di qualità della scuola dell'infanzia, la sua utilità per la promozione di pari opportunità, in una prospettiva multiculturale, democratica, e nella valorizzazione della

sociologico. Sotto il profilo pedagogico, considerare la scuola materna al servizio del bambino anziché della famiglia significa riconoscere ad essa una funzione di sviluppo della personalità infantile in un periodo della vita in cui il bambino avverte la necessità di una ricchezza di stimoli e di rapporti maggiore di quella che l'ambiente familiare, qualunque esso sia, può offrirgli; affermare invece una prevalente funzione di sostegno e di assistenza alla famiglia può far nascere il rischio di perpetuare alle scuole materne il carattere di sale di custodia per bambini poveri e abbandonati che aveva all'inizio."

⁷ Fadiga Zanatta (1971, p.41) aggiungeva: "Su questo punto l'attuale legge non ha voluto tener conto della modifica che la Camera aveva apportato al testo originario del disegno n.1897, eliminando la discriminazione del sesso. L'inesistenza di solidi argomenti psico-pedagogici a sostegno di questa limitazione, voluta dal partito democristiano, lascia supporre che essa fosse dettata da un motivo di opportunità politica (cioè quella di tutelare le attuali scuole materne private, che hanno personale esclusivamente femminile)."

⁸ Per un approfondimento sulla concezione di bambino soggetto di diritti e di capacità espressa negli Orientamenti, V. Petter G., *Psicologia e scuola dell'infanzia. Il bambino fra i tre e i sei anni e il suo ambiente educativo*, Giunti Editore, Firenze, 1997, p. 153-171

continuità educativa, verticale e orizzontale, che richiede alla scuola di agire in continuità con le esperienze che il bambino compie nei diversi contesti di vita. Centrali sono considerate le fasi di progettazione e programmazione, di osservazione e valutazione, di documentazione e ricerca sperimentale da parte di chi insegna a scuola dell'infanzia, nel dialogo costruttivo e innovativo fra teorie e pratiche educative.

Come sottolinea Catarsi, una precisazione importante, sulla denominazione della scuola dell'infanzia, conclude la premessa agli Orientamenti, in cui si dichiara che “i termini “scuola materna” e “scuola dell'infanzia” sono usati nel testo indifferentemente, come pure, talvolta, “scuola del bambino”. La denominazione scuola dell'infanzia è però ritenuta più rispondente all'evoluzione che caratterizza l'istituzione allo stato attuale.” Commenta Catarsi che “in questo modo, in effetti, pare chiudersi una stagione storica, familisticamente connotata, della educazione infantile del nostro paese, che viene adesso poggiata su solide basi culturali e scientifiche (Frabboni 1990; Macchietti 1991), con la definizione di una identità pedagogica <<forte>> della scuola dell'infanzia, rispondente ai bisogni di sviluppo sociale e cognitivo del bambino “storico dei nostri giorni.” (Catarsi 1994, p.75).

La formazione degli insegnanti, sia iniziale che in servizio⁹, risulta essere di fondamentale importanza perché l'insegnante di scuola dell'infanzia possa imparare in maniera sempre più adeguata alle necessità dei bambini. Rispetto alla formazione iniziale, ci sono stati profondi cambiamenti: dal momento dell'istituzione della scuola dell'infanzia fino agli anni Ottanta era sufficiente il diploma magistrale; la laurea per i docenti di scuola dell'infanzia diventa obbligatoria dal 2002. Oggi sembra chiaro come sia indispensabile l'apporto dei professionisti dell'educazione, con le loro competenze ed esperienze, perché anche la politica possa riformare i servizi educativi per la prima infanzia in maniera consapevole e migliorativa, in un paese dove notevoli sono dunque ancora le disuguaglianze nella proposta di servizi per l'infanzia nelle diverse regioni.

Come scrive Musi (2016, p.19), “le basi della vita emotiva, la vivacità delle facoltà intellettive e un atteggiamento di apertura agli altri si strutturano nei primi anni di vita, quando le reti neurali sono in formazione.” È anche per questo che gli adulti dovrebbero garantire ai bambini una crescita che favorisca la possibilità di apprendimento, in collaborazione sinergica con le famiglie, anche per quanto concerne la proposta e la

⁹ L'idea di aggiornamento “in servizio” è maturata particolarmente negli anni Ottanta ed espressa già nelle Circolari Ministeriali n.136 e 137 del 18 Maggio 1990

realizzazione del progetto pedagogico, in un'ottica di ascolto e valorizzazione delle potenzialità individuali infantili, in maniera non omologante e nel rispetto dei tempi di ciascuno.

1.2 - Il sistema integrato 0-6: nuove prospettive

La recente legge sul sistema integrato dei servizi educativi 0-6¹⁰ rappresenta una tappa significativa per il raggiungimento della continuità educativa¹¹, la cui importanza è stata tematizzata in Italia già da decenni. E' noto come il periodo da 0 a 6 anni sia fondamentale nello sviluppo individuale, e come la complessità e la delicatezza dei processi di crescita che si svolgono in questi anni richieda competenze globali, in campo psico-educativo e relazionale, da parte degli adulti che, a vario titolo, si approcciano al mondo dell'infanzia. La legge sui servizi educativi rivolti ai bambini dai tre mesi ai sei anni di età e alle loro famiglie, evidenzia la necessità di continuità educativa nel succedersi di passaggi importanti e significativi di questa prima fase dell'esistenza. Ricordiamo che, come tutto il sistema scolastico, la scuola dell'infanzia "è una scuola fortemente caratterizzata da fattori ideologici, politici, sociali (credenze e idee sui bambini e sul loro sviluppo, necessità legata alla organizzazione sociale del lavoro, alla occupazione femminile, etc.). Basti pensare che, nonostante gli accesi dibattiti iniziati più di un trentennio fa e nonostante le conoscenze e i dati acquisiti sulla sua importanza per lo sviluppo dei bambini e per la prevenzione delle difficoltà scolastiche, la scuola dell'infanzia in Italia è ancora facoltativa, persino per i bambini di 5 anni, diversamente, come sottolinea Mignosi (2001) dalla maggior parte dei paesi europei, sia per motivi culturali che economici collegati alla presenza di scuole private (e, particolarmente, del privato cattolico). Oggi si coglie la necessità di sostenere regolarmente lo sviluppo e i costi di

¹⁰ Legge 65/2017 <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>;

¹¹ La continuità viene promossa "favorendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del Sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni" (art.3a).

gestione dei servizi, perché non siano più “a domanda individuale”, ma parte di un sistema di servizi integrati 0-6.

Negli ultimi anni la consapevolezza della necessità di un lavoro di rete fra i servizi educativi ha portato ad una collaborazione del mondo dei servizi con le istituzioni, grazie al quale anche la politica¹² ha recepito, almeno in parte, istanze di innovazione che, fra i loro frutti, hanno visto le leggi 1260¹³ e il decreto della legge 107 sui servizi educativi per la fascia da 0 a 6 anni. L'impegno da parte del governo, dal piano straordinario 2007-2009, in relazione alla politica dei servizi per la prima infanzia non è riuscito a sanare il divario regionale nell'offerta di nidi. Se la scuola dell'infanzia risulta già essere frequentata, in tutte le regioni, da più del 90% di bambini, nella media degli standard europei, il nido risulta essere ancora nel paese un servizio poco diffuso e distribuito in modo disomogeneo nel paese (Fortunati 2015): mentre, ad esempio, in Emilia Romagna i bambini che frequentano i nidi sono il 34% della popolazione dei bambini da 0 a 3 anni, in Campania soltanto il 3,93%. Nel 2015, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, il numero medio di bambini frequentanti per gruppo sezione variava da un minimo di 17,8 della Valle D'Aosta a un massimo di 23,77 dell'Emilia Romagna, dove, comunque, la tradizione di servizi all'infanzia consente un'offerta più ampia di servizi di qualità rivolti alla fascia di età da 0 a 6 anni. In Sicilia, dalla ricerca effettuata risulta che il 10,06% dei bambini da 0 a 3 anni frequenta il nido, mentre il 92,09% dei bimbi dai 3 a 6 anni frequenta la scuola dell'infanzia, in cui il numero medio di bambini per sezione è di 19,34%. La disuguaglianza nella percentuale di bambini che frequentano la scuola dell'infanzia è accompagnata da una disuguaglianza della qualità fra le scuole del nord e del sud Italia: mentre al nord c'è una tradizione di scuole non statali gestite da enti pubblici territoriali, al meridione la maggior parte delle scuole sono state gestite dallo Stato, con maggiori difficoltà economiche e di condizioni socio-culturali. Evidentemente, sia l'offerta formativa alle famiglie

¹² Sull'importanza della relazione fra pedagogia e politica, nel 1989 Bertolini scriveva: “Innanzitutto occorre prendere fino in fondo coscienza del fatto che i discorsi di ordine pedagogico – ed uso questa dizione in un senso molto largo, riferendomi cioè anche a tutti gli altri aspetti per così dire scientifici che concorrono a definire, in relazione ad ambiti francamente educativi, i cambiamenti che si ritengono necessari oltre che opportuni – non possono avere esiti soddisfacenti, o, per essere più prudenti, rischiano di non avere esiti positivi permanenti, se non si intrecciano, se non si confrontano e se non fanno i conti con discorsi di ordine politico. (...) C'è insomma tra il piano pedagogico e il piano politico un intreccio per così dire “originario” che va esplicitato ed accettato per essere perseguito teoricamente ed operativamente.” (Bertolini B., *Stato, regioni, enti locali al servizio dell'infanzia*, in Restuccia Saitta L., a cura di, *Infanzia e oltre. Stato, regioni ed enti locali al servizio dell'infanzia*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1989, p.19)

¹³ Sono stati organizzati infatti, in particolare dal Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, seminari tematici per promuovere l'approvazione della legge 1260, coinvolgendo anche rappresentanti delle istituzioni, in un dialogo costruttivo e critico

che la formazione degli insegnanti ha risentito di questo divario, dovuto principalmente alla mancanza di sostegno delle istituzioni comunali e regionali ai servizi statali al sud. Egle Becchi ha sottolineato come la pluralità di modelli di scuola dell'infanzia in Italia rappresenti uno dei maggiori limiti e un "nodo problematico" (Becchi 1995, p 9)

Nelle "Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia" (2004) veniva prevista l'opportunità di una proporzione numerica adulto/bambino di uno a otto/dieci, un docente coordinatore e un'equipe pedagogica per ciascun plesso; tali dichiarazioni sono rimaste inattuata e poco realistiche nel panorama italiano tratteggiato (Mignosi 2003, p. 29-45). In ogni gruppo sezione di scuola dell'infanzia è prevista un'insegnante che svolga l'orario pieno e un'insegnante che svolga l'orario ridotto.

Sintetizzerò alcuni aspetti della legge 65/2017 che possano contribuire a descrivere il cambiamento in corso. Fra le idee fondanti del documento, c'è l'idea di centralità del bambino. Nell'art. 1 viene dichiarato, in un'ottica di educazione inclusiva, che "Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali."

Inoltre, il Sistema educativo integrato "accoglie e rispetta le diversità ai sensi dell'articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana" e prevede (art.2) la costituzione di servizi educativi per l'infanzia (nido, micronido, servizi integrativi, sezioni primavera) e scuole dell'infanzia statali e paritarie¹⁴.

¹⁴ "I nidi ed i micronidi accolgono le bambine ed i bambini tra tre e trentasei mesi di età e concorrono con le famiglie alla loro cura, educazione e socializzazione, promuovendone il benessere e lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze. Presentano modalità organizzative e di funzionamento diversificate in relazione ai tempi di apertura del servizio e alla loro capacità ricettiva, assicurando il pasto e il riposo ed operano in continuità con la scuola dell'infanzia. I servizi integrativi concorrono all'educazione e alla cura delle bambine e dei bambini e soddisfano i bisogni delle famiglie in modo flessibile e diversificato sotto il profilo strutturale ed organizzativo. Essi si distinguono in: spazi gioco, che accolgono bambine e bambini da dodici a trentasei mesi di età in un ambiente organizzato con finalità educative, di cura e di socializzazione, non prevedono il servizio di mensa e consentono una frequenza flessibile, per un massimo di cinque ore giornaliere; centri per bambini e famiglie, che accolgono bambine e bambini dai primi mesi di vita insieme ad un adulto accompagnatore, offrono un contesto qualificato per esperienze di socializzazione, apprendimento e gioco e momenti di comunicazione e incontro per gli adulti sui temi dell'educazione e della genitorialità, non prevedono il servizio di mensa e consentono una frequenza flessibile; servizi educativi in contesto domiciliare, comunque denominati e gestiti, accolgono bambine e bambini da tre a trentasei mesi e concorrono con le famiglie alla loro educazione e cura. Essi sono caratterizzati dal numero ridotto di bambini affidati a uno o più educatori in modo continuativo. Le sezioni primavera, di cui all'articolo 1, comma 630, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, accolgono bambine e bambini tra ventiquattro e trentasei mesi di età e favoriscono la continuità del percorso educativo

La scuola dell'infanzia accoglie le bambine e i bambini di età compresa tra i tre ed i sei anni, e promuove "lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze delle bambine e dei bambini, assicurando l'effettiva eguaglianza delle opportunità in rapporto con gli orientamenti educativi dei genitori."

Mi interessa in questa sede sottolineare il ruolo cruciale della scuola dell'infanzia, ponte fra il nido e la scuola primaria, e luogo di accoglienza dei bambini dai 3 ai 6 anni, periodo caratterizzato da profonde trasformazioni nella globalità degli aspetti cognitivi, affettivi, relazionali.

Le Linee Guida proposte al Miur dalla Commissione del Sistema 0-6 sono concepite "in coerenza con le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione". (art.5). Alle Regioni spetta invece promuovere i coordinamenti pedagogici territoriali e concorrere al monitoraggio e alla valutazione del Sistema integrato di educazione e istruzione (art.6).

Nelle Indicazioni Nazionali del 2012 viene posta attenzione alla continuità educativa e scolastica, nel mantenimento delle specificità di ogni ordine di scuola, fra la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, anche attraverso gli istituti comprensivi statali, ma anche istituti comunali e privati, e attraverso la promozione di percorsi di continuità verticale (Bondioli, Ferrari M., Ferrari V., Mignosi, Savio 2013). Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, viene sottolineata l'importanza di creare condizioni di benessere per tutti i bambini in un'ottica inclusiva, nella valorizzazione delle specificità individuali favorita da una capacità di ascolto docente (Bondioli 2013). La parte delle Indicazioni relativa alla scuola dell'infanzia inizia con queste parole: "La scuola dell'infanzia, statale e paritaria, si rivolge a tutte le bambine e i bambini dai tre ai sei anni di età ed è la risposta al loro diritto all'educazione e alla cura, in coerenza con i principi di pluralismo culturale ed istituzionale presenti nella Costituzione della Repubblica, nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e nei documenti dell'Unione Europea. Essa si pone la finalità di promuovere

da zero a sei anni di età. Esse rispondono a specifiche funzioni di cura, educazione e istruzione con modalità adeguate ai tempi e agli stili di sviluppo e di apprendimento delle bambine e dei bambini nella fascia di età considerata. Esse sono aggregate, di norma, alle scuole per l'infanzia statali o paritarie o inserite nei Poli per l'infanzia. I servizi educativi per l'infanzia sono gestiti dagli Enti locali in forma diretta o indiretta, da altri enti pubblici o da soggetti privati; le sezioni primavera possono essere gestite anche dallo Stato." La legge prevede anche la costituzione di Poli per l'infanzia.

nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza¹⁵." (Indicazioni 2012, p.16)

Viene riconosciuto il ruolo fondamentale e cruciale della famiglia nella vita quotidiana e per lo sviluppo individuale di bambini e bambine. Da tale riconoscimento deriva la necessità imprescindibile di una costante sinergia educativa, nella consapevolezza della corresponsabilità educativa fra scuola e famiglia¹⁶.

Il riconoscimento delle soggettività infantili implica da parte della scuola dell'infanzia la valorizzazione delle esperienze che il bambino vive anche fuori dal contesto scolastico, nella collaborazione costante con le famiglie e nella consapevolezza della necessità di garantire continuità educativa e accoglienza e cura (Bondioli 2013, p 9-10). Nelle Indicazioni si promuovono le pari opportunità educative con riferimento alla Costituzione e alla Convenzione sui diritti per l'infanzia: si afferma la necessità di "accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini" (Indicazioni, p. 22), nel riconoscimento e valorizzazione delle singolarità. Vi si afferma che "I bambini sono alla ricerca di legami affettivi e punti di riferimento, di conferme e di serenità" (Indicazioni, p. 22); dunque gli insegnanti dovrebbero proporsi ai bambini come figure affettivamente coinvolte, stabili, accoglienti e perciò rasserenanti." (Savio 2013, p.37) L'osservazione viene proposta come "strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, l'unicità, le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione" (Indicazioni, 2012 p. 24). Si tratta dunque di "un'osservazione che non è semplice registrazione delle manifestazioni infantili ma loro comprensione profonda, assunzione emotivamente condivisa della prospettiva del bambino

¹⁵ Il testo delle Indicazioni specifica successivamente che "vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura. Tali finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e dal dialogo sociale ed educativo con le famiglie e con la comunità" (Indicazioni Nazionali 2012, p.16) http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf

¹⁶ "Le famiglie sono il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini [...] Gli ambienti di provenienza [...] comprendono famiglie equilibrate e ricche di proposte educative accanto ad altre più fragili e precarie; una presenza genitoriale sicura ma anche situazioni diverse di assenza; il rispetto per chi è bambino insieme al rischio della fretta e del precoce coinvolgimento nelle dinamiche della vita adulta" (Indicazioni, p. 22).

sul mondo” (Savio 2013, p 33). Gli insegnanti “accolgono, valorizzano [...] le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini”, e svolgono una funzione di “mediazione comunicativa” e di “facilitazione” (Indicazioni 2012, p. 23-24).

Savio sottolinea (Savio 2013, p.40) che “sia nella dimensione affettiva e relazionale della cura sia nell’educazione propriamente rivolta alla corporeità, l’indicazione sembra essere quella di un insegnante che non si lascia coinvolgere nel contatto fisico con il bambino, e se lo fa ha l’obiettivo di promuovere la capacità infantile di fare da sé, quindi di allentare quel contatto.”

Nelle Indicazioni si trovano diversi riferimenti ad una prospettiva ecologica, in un’ottica di “continuità orizzontale” e interazione tra scuola e territorio, “nella prospettiva di una intenzionale coerenza educativa ed in vista di una educazione alla cittadinanza” (Mignosi 2013 p.46) In linea con le numerose ricerche ed esperienze sulla qualità della scuola dell’infanzia, si prende in considerazione il ruolo di regia pedagogica docente nella cura degli ambienti, dei tempi, e delle routine definite come una “base sicura” che facilita i bambini nell’esplorazione di esperienze nuove. Si fa riferimento anche alla teoria dell’attaccamento secondo cui la figura materna che ha con il proprio figlio un legame affettivo stabile ed equilibrato, fornisce al bambino una “base sicura” dalla quale egli può allontanarsi per esplorare il mondo e ritornarvi serenamente. (Bowlby, 1988-1989) Le routine, in questa prospettiva, assicurano i bambini fornendo loro una struttura stabile e riconoscibile all’interno della giornata scolastica. (Mignosi 2013, p.60).

Sia il ritmo temporale delle attività, la modalità del passaggio da un’attività a un’altra, che l’organizzazione degli spazi educativi e la disposizione degli arredi e dei materiali risultano di fondamentale importanza, in quanto influiscono sulla qualità dell’esperienza del bambino. (Bondioli 2002 p.61). Nelle Indicazioni la valutazione viene intesa non soltanto come riflessione sulla pratica didattica, ma anche come opportunità di riflessione “sull’intera organizzazione dell’offerta educativa e didattica della scuola” (Indicazioni 2012, p. 18-19). “Per quanto riguarda la scuola dell’infanzia, in una prospettiva istituzionale il Documento parla genericamente di “autovalutazione”, di “valutazione esterna” e di “rendicontazione sociale” per un “miglioramento continuo della qualità educativa” (Indicazioni, p. 18-19)” (Ferrari 2013, p.62).

In un'ottica di continuità educativa, il nido rappresenta un servizio educativo fondamentale al quale si collega la scuola dell'infanzia. È dai tre anni circa che si pone la questione del genere e dell'educazione di genere, che sarà approfondita nei prossimi paragrafi.

1.3 - Il concetto di genere

Occorre, inizialmente, chiarire alcuni termini del discorso riguardante l'identità sessuale e di genere. Mentre il sesso definisce l'appartenenza dal punto di vista biologico al sesso

maschile o femminile, in base ai cromosomi sessuali, gli ormoni, gli organi genitali, e alla conformazione complessiva del corpo, il *genere* è una costruzione sociale, e comprende l'identità di genere e i ruoli di genere. Il concetto di genere riguarda, dunque, le connotazioni socio-psico-culturali dell'essere biologicamente sessuati (Piccone Stella, Saraceno 1996).

In ogni società i modelli di genere determinano norme e forme in cui il soggetto si identifica e rappresentano dei riferimenti impliciti nella formazione della propria identità.

L'*identità di genere* consiste nel percepirsi *interiormente primariamente* come maschio o femmina. L'espressione "identità di genere" è apparsa agli inizi degli anni sessanta, in associazione con la creazione di un gruppo di studio presso l'Università della California, e fu definita da Stoller (1992) come un complesso sistema di credenze riguardante il senso della propria mascolinità o femminilità. Questo sistema di credenze ha solo connotazioni soggettive, psicologiche (Quagliata, Di Ceglie, 2015). I *ruoli di genere* sono influenzati dalle aspettative sociali e sono interpretati soggettivamente, in maniera più o meno conformata alla "norma" tradizionale, e a seconda del contesto ambientale possono essere considerati maschili o femminili.

L'*orientamento sessuale*, invece, riguarda l'attrazione fisica, emotiva e affettiva verso persone di sesso diverso, dello stesso sesso o di entrambi (per cui ci si può identificare rispettivamente come eterosessuali, omosessuali o bisessuali).

Sulla violenza psicologica intrinseca di una opposizione binaria di genere, forzata e implicitamente gerarchica, Lingiardi (2006, p. 15) scrive che "se pensiamo al modo in cui i processi scissionali informano le costruzioni dominanti di genere, non possiamo trascurare ciò

che viene scisso e poi represso o dissociato, nel tentativo di acquisire identità coerenti e culturalmente approvate, *proliferà*, direbbe Freud (1915a), *nell'oscurità*.” Anche la funzione riflessiva risulterebbe, dunque, impoverita dal tentativo di aderire in maniera monolitica ad un genere normativo. Sarebbe auspicabile che la società offrisse ai bambini e alle bambine una pluralità di modelli di genere, perché possano compiere il più serenamente possibile i processi di identificazione e individuazione, ed esprimere se stessi con maggiore libertà. Argenterò quest'affermazione nel corso di questo capitolo, prendendo in esame la letteratura specialistica in relazione all'educazione di genere nella prima infanzia.

Il genere viene costruito in maniera dinamica e si modifica in base alle condizioni storico-geografiche e socio-culturali, determinando delle *norme sociali* che ciascuno interpreta soggettivamente. La psicoanalista Nancy Chodorow (2006) ha argomentato come il genere sia una costruzione, al contempo, individuale e culturale, un intreccio inestricabile di significati personali e culturali.

Il termine “genere” fu utilizzato inizialmente nel 1975, anno in cui l'antropologa Gayle Rubin lo usò nel suo saggio “The traffic in women” (1975) definendo il “sex-gender system” come l'insieme dei processi e modalità relazionali con cui ogni società organizza la divisione dicotomica dei compiti tra uomini e donne.

Gli *studi di genere* sono nati negli Stati Uniti tra gli anni settanta e ottanta del secolo scorso e hanno iniziato a diffondersi poi in Europa e nel resto del mondo negli anni ottanta; inizialmente sono stati condotti soprattutto dai movimenti femministi, LGBTQI, e da minoranze etniche e linguistiche e fanno parte degli “studi culturali” (*cultural studies*), di cui fanno parte anche altri filoni di ricerca (disabilità, intercultura etc). Gli studi di genere non esprimono un'unica posizione teorica, bensì un'articolazione ricca e complessa del discorso interdisciplinare sul genere la cui grammatica comune è la possibilità di decostruire e trasformare le disparità di potere fra i generi, restituire visibilità e dare voce alle minoranze, nella crescente consapevolezza della complessità della società nella quale si vive, per una società più inclusiva, che affermi la dignità di ogni persona, il pieno diritto di cittadinanza di ciascuno, senza esclusioni né marginalizzazioni. La differenza fra integrazione e assimilazione sociale, nata in seno agli studi interculturali, mi sembra essere centrale nei *gender studies* e nei nuovi movimenti femministi, che collegano il processo dinamico di costruzione delle identità alla storia dei percorsi di lotta politica portati avanti dalle minoranze. In particolare nell'ambito del femminismo queer (Lingiardi 2006), l'inclusione e il riconoscimento vengono

concepiti come processi aperti, e soggetti al rischio della coercizione istituzionale, della strumentalizzazione, del controllo sociale: “anche quando una determinata forma di riconoscimento viene estesa a *tutti*, rimane comunque operativa la premessa dell’esistenza di una più vasta regione popolata da coloro che restano irricognoscibili, e questo potere autenticamente differenziale si riproduce ogni qual volta si estenda il riconoscimento.” (Butler 2017, p. 14) Condizione comune alle minoranze è, per Butler (2017) la precarietà, che può divenire condizione, non identitaria ma sociale ed economica, di alleanza e solidarietà per le rivendicazioni di diritti. Dall’assunzione della consapevolezza dell’interdipendenza del vivente, può derivare una società autenticamente democratica, in cui i diritti siano *plurali*, collettivi ma anche incarnati singolarmente. Butler sottolinea come “la popolazione delle “minoranze di genere e sessuali” sia essa stessa, al suo interno, *diversa*, in quanto “si tratta di un gruppo differenziato al suo interno in termini di *classe*, *razza*, retroterra religiosi, appartenenze comunitarie, linguistiche e culturali che si intersecano” (Butler 2017, p.112). Le politiche identitarie, che definiscono gli individui in termini di identità corrispondenti ad una categoria, non fanno altro che alimentare divisioni, polarità e ingiustizie, in nome spesso di una presunta “imparzialità”, che corrisponde alla negazione delle differenze e delle libertà individuali. La stessa idea di “universalità dei diritti” e di “pari opportunità”, laddove nega le esistenze delle particolarità soggettive, diventa uno strumento di omologazione sociale, di gerarchizzazione, di mantenimento di un sistema di ingiustizia istituzionale e di oppressione da parte dei gruppi sociali “dominanti” sui gruppi sociali minoritari. In nome di un’apparente “democrazia”, senso di “comunità”, e di un’“interpretazione meccanica dell’equità” (Young 1980), ossia, è probabile che vengano cancellate le differenze fra individui e fra gruppi, per garantire un’identità soggettiva o gruppale unica e uniforme, che esclude, in maniera più o meno consapevole, coloro che da questa concezione omogenea dell’identità divergono. È importante, allora, che i processi democratici riconoscano l’esistenza e vulnerabilità delle soggettività, lottando contro l’emarginazione dei gruppi sociali oppressi, garantendo chiaramente il rispetto dei diritti umani e di cittadinanza.

1.4 - La costruzione e percezione dell'identità di genere nella prima infanzia

La scuola dell'infanzia accoglie bambine e bambini durante gli anni del complesso e delicato processo dello sviluppo dell'identità, della capacità di imparare, e della socializzazione.

Psicoanalisti di orientamenti teorici differenti hanno osservato come la capacità di un genitore di riflettere sugli stati mentali degli altri influenzi notevolmente lo sviluppo della struttura del Sé nel bambino (Fonagy, Target 2001). La capacità riflessiva può essere acquisita tramite un processo intersoggettivo, in cui il bambino impara a riconoscere gradualmente gli stati mentali (emozioni, sentimenti, pensieri, desideri, intenzioni), attraverso un processo di *rispecchiamento*¹⁷.

Winnicott (1971; 2006, p.175-177) scrive del rispecchiamento come funzione materna: "Nello sviluppo individuale il precursore dello specchio è la faccia della madre. Vorrei fare riferimento all'aspetto normale di ciò, ed anche alla sua patologia. Il lavoro di Jaques Lacan *Le stade du miroir* (1949) ha certamente avuto un'influenza su di me. Egli si riferisce all'uso dello specchio nello sviluppo dell'io individuale. Tuttavia, Lacan non pensa allo specchio in termini di volto della madre, come qui vorrei fare io. (...) Che cosa vede il lattante quando guarda il viso della madre? Secondo me di solito ciò che il lattante vede è *se stesso*. In altre parole la madre guarda il bambino e *ciò che essa appare in rapporto con ciò che essa scorge*. Tutto questo è troppo facilmente dato per scontato. Ciò che io chiedo è che quanto, in via del tutto naturale, è fatto bene dalle madri che vogliono bene ai propri bambini, non venga dato per scontato."

L'importanza del rispecchiamento si collega alla qualità delle relazioni di attaccamento, durante i primi anni di vita, fra il bambino e chi se ne prende cura. La teoria dell'attaccamento, formulata da Bowlby (1972) mantiene una rilevanza centrale negli studi di

¹⁷ Se il volto della madre è poco responsivo, allora uno specchio sarà una cosa da guardare, non una cosa in cui guardare (Winnicott D., *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2006, p 175-178 (prima edizione 1971). Winnicott collega la funzione di specchio della madre, o chi per lei, al sentimento di "sentirsi reale" del bambino: scrive infatti "Se non vi è una persona a fungere da madre il compito evolutivo del bambino è infinitamente complicato" (p.175) e "Sentirsi reale è più che esistere; è trovare una maniera di esistere come se stesso, e di entrare in rapporto con gli oggetti come se stesso, e di avere un sé entro cui ritirarsi per rilassarsi." (p 184) Mi sembra importante sottolineare, dunque, che, secondo Winnicott, la capacità di stare bene in solitudine e la capacità di interagire con gli altri in un sentimento di reciprocità derivano entrambe dalla possibilità di una relazione con un caregiver, "sufficientemente buona" e caratterizzano uno stato di salute psichica.

psicologia e pedagogia infantile. Uno studio di Fonagy e Target (2001) mette in relazione la qualità dell'attaccamento nei primi anni di vita con la capacità di mentalizzazione, di pensare l'esperienza.

È noto come il processo evolutivo dipenda da fattori personali, familiari, sociali, e non lineari della crescita globale. Il bambino a tre anni ha generalmente sviluppato alcune caratteristiche significative nell'area psicomotoria, percettiva, cognitiva, linguistica, affettiva, sociale e riguardante il senso di identità personale, certamente ancora in formazione durante gli anni successivi e, potremmo dire, per la vita intera. Una delle capacità fondamentali che vengono acquisite nella prima infanzia, già dai 18 mesi, è l'*attività mentale rappresentativa*, attraverso la quale il bambino diviene capace di "rappresentarsi mentalmente anche oggetti che non sono in quel momento presenti nel suo campo visivo (ma ha visto in precedenza, in un luogo diverso da quello in cui ora si trova¹⁸) o eventi che si sono verificati tempo prima." (Petter 1997, p 39). Questa capacità è stata definita in campo psicologico *permanenza dell'oggetto interno* e consente al bambino di tollerare la frustrazione della separazione dalle figure di attaccamento con la fiducia che potrà successivamente ritrovarle. Il processo di individuazione infantile rappresenta un passaggio delicato nella crescita, e si sviluppa particolarmente durante il periodo in cui si comincia a formare l'identità di genere, intorno ai due/tre anni, e negli anni successivi. Piaget colloca l'acquisizione della *permanenza dell'oggetto* tra i diciotto e i ventiquattro mesi: il bambino diventa consapevole dell'esistenza di un oggetto anche se questo è assente. L'avvenuta introiezione dell'*oggetto materno* consente il costituirsi di una struttura interna capace di tollerare l'assenza del caregiver per brevi periodi; se la sua assenza risulta invece per il bambino troppo prolungata, saranno probabili reazioni di tristezza e rabbia, angoscia e rassegnazione (Bowlby 1972).

Gli studi sulla teoria dell'attaccamento di Bowlby sono certamente preziosi per la comprensione della qualità dell'esperienza di separazione e individuazione infantile, di maggiore o minore serenità se avviene all'interno di una relazione che rappresenta per il bambino una base *sicura, ambivalente o insicura*. La capacità di simbolizzazione, di mentalizzazione, di verbalizzazione, di decentramento e di tollerare tranquillamente l'attesa

¹⁸ Condivido questa frase nella misura in cui il luogo è caratterizzato dalle relazioni vissute; il luogo inteso in un senso spaziale può, a mio parere, invece rimanere lo stesso in cui il bambino ha percepito un oggetto, di cui conserva una "traccia" interiormente

del caregiver¹⁹ risultano essere dunque strettamente interconnesse. “I bambini piccoli, in modo spiccatamente diverso dagli adulti, sembrano non considerare i propri stati psicologici come intenzionali (basati su ciò che essi credono, pensano, vogliono o desiderano), ma piuttosto come parte di una realtà obiettiva o fisica. Il bambino piccolo si comporta come se la sua realtà interna fosse equivalente alla realtà esterna e quindi la rispecchiasse, e come se anche gli altri dovessero avere le stesse esperienze che ha lui.” (Fonagy, Target, 2001, p.140). Il bambino molto piccolo, fino circa ai tre anni, non ha ancora la capacità di capire la natura *meramente rappresentazionale* di idee e sentimenti (“modalità di equivalenza psichica”). Gradualmente avviene un passaggio a una modalità del “far finta” nell’esperienza della realtà psichica e, dunque, la possibile maturazione del gioco simbolico.

È intorno ai diciotto mesi che comincia il gioco di rappresentazione, esperienza transizionale (Winnicott 1971), nel quale il bambino si esprime creativamente, e che consente di tollerare e trasformare l’angoscia dell’assenza della figura materna.

E’attraverso un atteggiamento ludico verso il mondo definito *appercezione creativa*, in un’area di esperienza neutra e intermedia tra il soggettivo e l’oggettivo, che può comparire l’atto creativo, che permette al soggetto di trovare se stesso, di essere a contatto con il nucleo del proprio Sé. L’uso che il bambino fa del suo *oggetto transizionale* rappresenta per Winnicott, il “primo uso che fa il bambino di un simbolo” e la sua “prima esperienza di gioco”.

Winnicott (1965) ha descritto il concetto di “Falso Sé”, compiacente, come strategia difensiva dalla frustrazione intollerabile, accompagnata da ansie primarie. Uno sviluppo sano è collegato, invece, alla possibilità di espressione della propria autenticità, dell’intera gamma di emozioni, inclusa l’aggressività, grazie alla fiducia che il bambino prova in un ambiente relazionale contenitivo.

La qualità del processo di “separazione” dipende in parte dalla qualità dell’attaccamento, che si sviluppa in particolare nei primissimi anni (fino circa ai due anni e mezzo-tre anni) ed è definibile come sistema dinamico di comportamenti che contribuiscono alla formazione di un legame significativo tra due persone. Nell’ambito della teoria dell’attaccamento, Bowlby nel 1969 ha introdotto il concetto di modelli operativi interni di attaccamento, concepéndoli, in senso più ampio, come i modelli che il bambino, già dai primi mesi di vita, si costruisce del mondo in cui vive e, in senso più specifico, come quelli delle sue

¹⁹ Evidentemente, ci si riferisce a condizioni in cui il bambino possa sentirsi sufficientemente accolto in un contesto familiare, scolastico o educativo

interazioni con le principali figure di attaccamento. La separazione del bambino dalla madre può essere dannosa per lo sviluppo della personalità del bambino, qualora nel caso in cui il bambino abbia la sensazione di essere non amato, abbandonato e rifiutato²⁰(Bowlby 1982). I tipi di attaccamento sicuri, insicuri e ambivalenti, appaiono correlati alle modalità di regolazione emotiva che il bambino sviluppa nei primi anni di vita nell'ambito delle sue relazioni con i caregivers.

Felicity de Zulueta (2006), psichiatra e psicoanalista, delinea le difficoltà di un "attaccamento andato male", e ne analizza le conseguenze sulla formazione del sé, prendendo in esame in particolare le modalità del comportamento aggressivo e, ancor più specificatamente, della violenza. In un capitolo dal titolo "Dalla sintonizzazione all'attaccamento e il trauma della perdita", l'autrice ricorda come Ian Suttie e sua moglie Jane, all'inizio degli anni '30, furono tra i primi psicoanalisti a enfatizzare l'importanza dell'amore e della compagnia sia nello sviluppo umano sia nella vita adulta, riconoscendo che non si abbandona mai totalmente la propria dipendenza relazionale, ma essa si mantiene come bisogno di compagnia, indipendente dalle soddisfazioni organiche che ne possono derivare (De Zulueta 2006). La filosofa Chiara Zamboni (2001) scrive che Françoise Dolto, psicoanalista infantile, porta ad esempio della relazione e differenza tra bisogno e desiderio, bambini appena nati che piangono richiamando la figura materna, per il *bisogno* di nutrirsi e per il *desiderio* di comunicare con lei. Dolto e molti altri autori²¹ sottolineano l'importanza che dal principio, nella mente della madre, ci sia spazio per un elemento terzo, o funzione paterna, spazio simbolico tra madre e figlio, a consentire respiro al sano sviluppo nella relazione diadica.

²⁰ Bowlby (1982, p.11) riporta una poesia scritta da un bambino la cui madre era morta quando il bambino aveva 15 mesi e che da quel momento in poi aveva sperimentato diversi sostituti materni: "Jumbo aveva un bambino vestito di verde, lo incartò e lo spedì alla regina. Alla regina non piaceva perché era troppo grasso, allora lo tagliò a pezzi e lo dette alla gatta. Alla gatta non piaceva perché era troppo magro, allora lo tagliò a pezzi e lo dette al re. Al re non piaceva perché era troppo noioso, lo buttò dalla finestra e lo dette alla cornacchia." Le ripetute separazione dei primi anni di vita generavano in questo bambino disperazione e odio e la tendenza a un'ambivalenza nei confronti del terapeuta.

²¹ Secondo Meltzer la psicosi autistica sarebbe un "effetto della difficoltà del soggetto a costruire delle relazioni oggettuali stabili, legata a un'impossibilità di accogliere in sé l'oggetto totale, formato da un'armonica unione dell'elemento materno con quello paterno. Per connotare questo stato, anteriore a una vera e propria identificazione, Meltzer elabora il concetto di bidimensionalità, messo a punto parallelamente a quello di identificazione adesiva, proposta in quegli anni da Esther Bick. Si tratterebbe di una sorta di falsa identificazione che poggia su fenomeni primitivi di aggrappamento e di adesione all'oggetto". (Recalcati M., *Introduzione alla psicoanalisi contemporanea*, 2007). L'identificazione adesiva rappresenterebbe quindi la negazione dello spazio paterno, la negazione del contenitore che è anche limite.

Mentre alcuni psicologi del secolo scorso hanno sostenuto l'idea di una fase di sviluppo definita simbiotico-autistica per il bambino, Stern²² e altri affermano come il bambino sia già sin dalla nascita in relazione con la figura materna, e implicato e partecipe attivamente in una comunicazione, attraverso i canali sensoriali (suoni, odori, tatto, gusto, vista) e cinestetici (dimensione del movimento che il neonato esperisce in maniera intersoggettiva).

Stern ha tracciato una nuova concezione dello sviluppo del bambino, che non prevede più una lunga fase di differenziazione fra il Sé e l'altro, né una fase di simbiosi normale, ma ravvisa, tra i principali compiti evolutivi, lo sviluppo della competenza socioaffettiva o di legami di attaccamento (anziché lo sviluppo dell'autonomia o dell'indipendenza). L'attenzione si sposta sull'intersoggettività e l'interazione che caratterizzano tutto l'arco di vita: "Sono le forme vitali associate alle loro specifiche azioni e reazioni, ai loro sentimenti e atteggiamenti, e ai sentimenti che evocano in noi che vengono interiorizzate e diventano oggetto d'identificazione. Ciò che introiettiamo è stato esperito a livello intimo e profondo. È l'esperienza dell'interazione che viene interiorizzata, non gli "oggetti"." (Stern, 2011, p. 121).

L'importanza dell'intersoggettività nella prima infanzia, già dalla nascita, e nel corso della vita, viene sottolineata da Mignosi (2016, p.159) che, considerando l'approccio intersoggettivo nei percorsi formativi per le educatrici dei nidi d'infanzia, scrive: "Numerose prospettive teoriche e di ricerca²³, pur nelle loro differenze, convergono nel considerare l'essere umano attivo e propositivo nei confronti dell'ambiente fin dai primi giorni di vita. In particolare l'approccio intersoggettivo sostiene che i bambini, sin dalla nascita, siano esseri sociali che ricercano costantemente le altre persone per impegnarsi in scambi imitativi reciproci e nella mutua regolazione emotiva (Trevvarthen, Aitken, 2001).

Stern (1998, 2004) parla di una *conoscenza relazionale implicita* che è pre-verbale, non simbolica e procedurale, e riguarda le relazioni interpersonali e intersoggettive, e cioè i modi di *stare con l'altro*."

Mi sembra di particolare interesse il rilievo assegnato alla socialità nella costruzione del sé e nell'esperienza del mondo. Mignosi, inoltre, citando recenti ricerche, focalizza il discorso sulla pluralità di relazioni intersoggettive e di attaccamento per il bambino, sia con adulti che con altri bambini.

²³ Tra queste, oltre alla prospettiva psicoanalitica fin dai suoi esordi e nei suoi differenti sviluppi, la prospettiva sociocostruttivista, l'*infant research*, la psicologia culturale, la psicolinguistica, la ricerca in ambito neuroscientifico.

Nel quarto e nel quinto anno di età, secondo diversi autori, le modalità dell'esperienza psichica vengono sempre più integrate, e si struttura una modalità della realtà psichica riflessiva o mentalizzante, in cui il bambino diviene maggiormente capace di riconoscere i propri stati mentali come rappresentazioni. La possibilità del simbolo presuppone l'accettazione del senso di perdita, della finitezza e separatezza delle cose: il simbolo significa in assenza d'altro, pertiene al linguaggio capace di distinguere dalla realtà il senso della metafora e l'immaginazione creativa. Nel pensiero psicoanalitico, le teorie di Winnicott e Milner hanno collocato l'origine della creatività nei primi interscambi, nella sintonizzazione affettiva e interattiva, tra madre e bambino. Fonagy e Target (2001) scrivono che la capacità materna di sintonizzazione affettiva (Stern, 1985) e di rispecchiamento (Winnicott, 1967) consentono l'autocomprensione del bambino e anche la sua sensazione di fiducia nelle sue capacità. Gli autori chiariscono come sia necessaria, per nel corso dei primi due anni, insieme ad una comprensione condivisa, una certa differenziazione tra bambino e caregiver perché sia possibile lo sviluppo di un Sé riflessivo.

In tale scenario, è verso i due/tre anni che comincia a formarsi l'identità di genere, durante il processo di crescita di cui ho delineato alcune caratteristiche. Si comprenderà meglio, così, il ruolo cruciale della scuola dell'infanzia per la creazione di condizioni favorevoli ad un sereno sviluppo infantile.

Secondo Di Ceglie (2015, p 81) il processo di costruzione dell'identità di genere avviene insieme al processo di costituzione di un senso di sé stabile. L'autore scrive: "La questione dell'identità di genere, a nostro parere, dovrà passare in ogni caso per l'ammissione della dipendenza, del nostro modo di essere nelle mani e nello sguardo di un altro, senza il riconoscimento del quale non saremmo potuti esistere e non possiamo esistere. Si tratta allora di sviluppare nuove visioni e di trovare nuove parole per narrare la complessità del fenomeno e al registro del desiderio che, noi crediamo, sia in ogni caso desiderio di riconoscimento".

Un atteggiamento di ascolto empatico da parte dei genitori potrebbe rasserenare eventuali preoccupazioni legate al genere del figlio/della figlia quando manifesta una "varianza di genere" se si cercasse di comprendere cosa stia accadendo nella relazione con lui/lei, in collaborazione e in continuità con il contesto scolastico.

È importante creare, anche a scuola, un clima inclusivo fra tutti i bambini e tutte le bambine, dove le specificità individuali siano ascoltate empaticamente e valorizzate.

Un ambito particolarmente significativo nella trasmissione di idee e modelli di genere è costituito dalla rappresentazione del maschile e del femminile nei libri per l'infanzia e nei media, attraverso i quali spesso sono stati, e, ancora oggi, vengono veicolati stereotipi e pregiudizi di genere.

1.5 - La rappresentazioni dei bambini e delle bambine nei libri per l'infanzia e nei media

In passato la letteratura per l'infanzia è stata caratterizzata dalla presenza predominante di protagonisti maschi, nei quali i bambini potevano facilmente identificarsi, e dalla carenza di storie con protagoniste bambine dalle trame articolate e gioiose. Come scrive Beseghi (1992, p. 36) "l'ingresso delle bambine nella storia della letteratura per l'infanzia sembra, infatti, comportare un duro prezzo, oscillando tra la cattura in un paradigma adultista e lo svilimento nella sofferenza. Questo implica l'esclusione delle bambine da quel genere, così ricco da un punto di vista simbolico, che è l'avventura. Contenitore di temi preziosi come il viaggio, l'iniziazione, la libertà di scoprire, di sperimentare, di conoscersi e di conoscere, l'avventura si configura per le bambine come il luogo di un interdetto". Se l'avventura e lo spazio aperto era prerogativa maschile, il luogo di rappresentazione del femminile nella letteratura per l'infanzia, era circoscritto allo spazio domestico, allo spazio chiuso.

Dall'Ottocento, sono stati scritti romanzi per bambine, con intenti didascalici e moralizzanti, caratterizzati da una certa staticità narrativa. In particolare, un filone di libri "rosa", che utilizzano un dispositivo coercitivo per distrarre le protagoniste dalla trasgressione, e indurle alla sottomissione e alla passività.

La produzione letteraria per bambine è stata caratterizzata, in particolare fino agli anni '60, da una *pedagogia chiusa*: "il rosa, con le sue trappole pedagogiche, ispirate alla costruzione della fanciulla ideale, diventa esso stesso manuale di buone maniere nell'istruire le lettrici su quali siano i "giusti" sentimenti" (Beseghi, 1992, p 137).

Negli anni Sessanta *l'Enciclopedia della fanciulla* era caratterizzata da una "pedagogia del consumo" che ha influenzato la letteratura "per bambine" contemporanea. Ad esempio,

Barbie, la famosa bambola, è ispirata a valori di bellezza, consumo, e seduzione, trasformando la bambina in “adulta in miniatura”²⁴. Beseghi rintraccia un continuum nella letteratura per bambine, dato da “una sorta di identificazione vittimistica e consolatoria”, risalente alla tradizione letteraria delle “fanciulle infelici” e perseguitate dalla sventura, che coltiva un immaginario che asseconda una predisposizione femminile a subire soprusi e a non ribellarsi.

Uno dei personaggi femminili che ha segnato una svolta nella letteratura per l’infanzia è quello di Pippi Calzelunghe, bambina coraggiosa forte e creativa le cui avventure sono state scritte da A. Lindgren già nel 1945.

Nel panorama italiano negli ultimi anni, sono nati nuovi progetti editoriali²⁵ caratterizzati da un’esplicita sensibilità alla rappresentazione plurale delle differenze di genere e alla prevenzione delle disparità e violenze di genere, per promuovere i diritti dei bambini e delle bambine, in sinergia con progetti di educazione alle pari opportunità e alle differenze.

In ambito pedagogico, è stata sottolineata criticamente la carenza di rappresentazioni del genere femminile, se non in pochi ruoli stereotipati e/o subalterni al maschile, nei libri²⁶, sia nei manuali scolastici (Biemmi 2001) che nella letteratura tradizionale per l’infanzia (Beseghi 1987), che trasmettono una specifica rappresentazione della realtà in cui i bambini possono identificarsi.

Diverse ricerche hanno mostrato come la maggior parte dei supporti educativi ancora oggi trasmetta immagini stereotipate dei ruoli di genere²⁷.

Nel triennio 1998-2001 la Comunità Europea ha finanziato in Italia il progetto Polite, per le Pari Opportunità nei libri di testo, a cui hanno partecipato il Dipartimento per le pari

²⁴ Su un’analisi critica del linguaggio nel “Giornale di Barbie” V. Callari Galli M., Restuccia Saitta L., *Mezzi di comunicazione di massa ed educazione. Per un’analisi di un periodico per bambine* in Cultura, infanzia e istituzioni pre-scolastiche, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1990

²⁵ In particolare, le case editrici Settenove e Lo Stampatello, e la collana EDT Giralangolo – Sottosopra, curata da Irene Biemmi

²⁶ Progetti e ricerche sulle pari opportunità in educazione sono stati svolti nell’ambito delle istituzioni comunali (elencare). Interessante il progetto “Quante donne puoi diventare?” su stereotipi di genere e libri per l’infanzia promosso dal Comune di Torino nel 2006 Per esempio, le rappresentazioni familiari nei testi mostrano i papà in poltrona con il giornale e le mamme in cucina con il grembiule.

²⁷ Fra i vari testi, si segnala il Quaderno “Il genere tra le righe: gli stereotipi nei testi e nei media”, a cura di Moschino L., in collaborazione con il Dipartimento di Filosofia dell’Università di Roma Tre, pubblicato a cura de “ Il paese delle donne”, Roma, 2005. Il Quaderno è frutto di un corso di formazione trasversale realizzato dall’Università con il patrocinio della Regione Lazio, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, e dell’Unione Europea

opportunità, l'Associazione Italiana Editori, il Cisem, la società Poliedra e partner spagnoli e portoghesi; il progetto ha condotto alla creazione di un Codice di autoregolamentazione per gli editori, di pubblicazioni, dell'organizzazione di interventi nelle scuole.²⁸

Giornali, riviste, cinema, programmi televisivi per bambini, internet, videogiochi e pubblicità sono mezzi e *strumenti di informazione* che permeano il quotidiano sin dalla prima infanzia.

È stato notato in questi anni come spesso i contesti mediatici trasmettano una rappresentazione estremamente tipizzata per genere (Zanardo 2010).

Nei media in particolare, come scrive Biemmi (2014) l'oggettivazione dei corpi femminili, compresi quelli infantili, è diventato un fastidioso leitmotiv²⁹; tale narrazione riguarda il grave fenomeno della violenza dell'adultizzazione precoce²⁹ di bambini, e, in particolare, bambine, già dalla prima infanzia.

Su questo tema, nel 2013 è stato realizzato un video-documentario di denuncia da parte di un'equipe di ricerca pedagogica, rivolto anche a "non addetti ai lavori", all'intera comunità, al fine di promuovere un percorso di sensibilizzazione e riflessione su questa urgente problematica che mette a rischio, insieme certamente al senso di sicurezza personale di bambini e alle bambine, anche quel sentimento dell'infanzia, relativamente recente nel nostro orizzonte culturale e dunque ancora precario. (Contini, Demozzi 2016).

Spetta certamente agli adulti, insegnanti, genitori, educatori, tutelare responsabilmente ogni bambina/o nel "diritto alla vita", a *esistere felicemente*, ad esprimersi creativamente, a socializzare con altre/i bambine e bambini.

Anche il gioco rappresenta un'area di particolare interesse nella ricerca sull'educazione di genere a scuola dell'infanzia. Come scrive Bondioli (1996, p.187) "il comportamento spontaneo di bambini e bambine nel corso dell'attività ludica appare essere il frutto di condizionamenti precoci, tanto più efficaci quanto più messi in atto dagli agenti di socializzazione in maniera del tutto irriflessa".

²⁸ V. Progetto Polite (Pari opportunità nei libri di testo) Codice di autoregolamentazione per gli editori - in Aie, associazione italiana editori- *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri, nella scuola, nella vita*, 2000 (<http://www.didaweb.net/risorse/scheda.php?id=1504>)

²⁹ Il testo nasce da un percorso di ricerca sui temi della "cura educativa" all'infanzia, condotto per sei anni, dal 2003, da un gruppo multidisciplinare, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, attraverso focus group con educatrici, insegnanti, dirigenti, pedagogisti e genitori. Nel 2013 è stato realizzato un video-documentario, dal titolo *Corpi bambini, sprechi d'infanzia*, visionabile sul blog "Corpi bambini" www.corpibambini.wordpress.com;

1.6 - Gioco e giocattoli

Nell'età dai tre ai cinque anni il gioco rappresenta un linguaggio privilegiato che favorisce lo sviluppo infantile.

Il gioco come mezzo espressivo e comunicativo è caratterizzato da aspetti di varietà, possibilità di scelta e libertà, per cui sarebbe opportuno consentire a bambine e bambini un'esplorazione ludica di ampio respiro e non rispondente a stereotipi.

Sutton Smith (1989, p.39) definisce il presupposto di una dicotomia di genere nel comportamento ludico, "non sempre né spesso riscontrabile nella realtà", "errore tipologico, secondo il quale le femmine devono sempre seguire lo stereotipo femminile, e i maschi quello maschile (Rosenberg e Sutton-Smith, 1972)". L'autore sottolinea come la maggior parte delle informazioni sul gioco infantile sia collegato anche alla qualità dell'attaccamento. Ad esempio, secondo uno studio di Goldberg e Lewis (1969), le bambine di tredici mesi stavano più vicine alle loro mamme, esploravano meno, erano meno robuste e mostravano nel gioco un coordinamento motorio più fine. Sutton-Smith sottolinea la matrice sociale dell'attività ludica infantile: l'autrice cita Stern, secondo cui la struttura comunicativa fornita dalla madre comprende vari attributi espressivi, fra i quali una bolla prossemica (spazio di vicinanza, definito più psicologicamente che fisicamente, che si instaura nella relazione fra due persone in relazione) di immediata intimità, una faccia, uno sguardo, una vocalizzazione ludica, un tempo e un luogo da gioco.

Seppur considerati nella ricerca principalmente il gioco con le bambole e relativo ad attività di accudimento, secondo Fein (1975) le bambine a diciotto mesi mostravano una quantità di gioco simbolico maggiore che i bambini.

Sutton-Smith (1989, p. 48-50) sottolinea come gli stereotipi sessuali riguardo ai giocattoli siano già presenti nel gioco infantile sin dalla prima infanzia. Studi sugli stereotipi di genere nei giocattoli evidenziano come alle bambine vengano spesso dati giocattoli meno diversificati, meno costosi, meno complessi e che stimolano meno la creatività, mentre ai bambini vengono spesso dati giocattoli di migliore qualità (Houde e Lester, 1976; Goodman e Lever, 1972; Rheingold e Cook, 1975; Rosenfeld, 1975). "Già verso i quattro o cinque anni troviamo comunque una forte differenziazione nel gioco dei bambini, che non appare così chiara nel gioco delle bambine. I bambini, più delle bambine, mostrano una tendenza dicotomica."

Infatti, mentre solitamente risulta più accettabile che una bambina si comporti “da maschiaccio” (sia considerata agile, vivace e aggressiva), viene più spesso considerato inaccettabile che un bambino si comporti “come una femminuccia” (esprima le sue emozioni e la sua fragilità, magari attraverso il pianto...).

Dagli anni novanta del XX secolo studi sulla psicologia maschile hanno evidenziato un *gender role strain*, o “tensione del ruolo di genere”, riferita alla difficoltà e allo stress legati alla necessità di conformarsi alle norme di genere.

A proposito della “necessità” di una continua dimostrazione da parte di ragazzi e uomini adulti, a se stessi e agli altri, di corrispondere a un unico modello dominante di virilità, scrive Burgio (2007, p 330): “Un maschile che si struttura espungendo parti di sé (negate perché sentite come minacciose) continua a celebrarsi cercando di cancellare dal mondo, attraverso la violenza, il non-virile. La prima vittima delle armi del guerriero è dunque il bambino che egli era stato. L’armatura serve prioritariamente a nascondere e contenerlo.”

A un modello di forza potente e corazzata emotivamente i maschi, già da molto piccoli, devono spesso adeguarsi per essere accettati nella comunità di riferimento: sono svantaggiati da questo stato culturale di “normalizzazione” e stigmatizzazione, dovendo corrispondere perlopiù, già dalla più tenera età, a un modello di genere che esclude la consapevolezza emotiva dalla sua sfera di esperienza e di pensiero, come se al maschile corrispondesse *naturalmente* l’irruenza e l’impulsività, o, al contrario, il controllo di essa attraverso una logica astratta e incapace di contattare la materialità dei corpi e le emozioni, dunque la globalità della persona.

Questa mutilazione emotiva e simbolica tradizionalmente imposta all’essere maschi o femmine con caratteristiche comportamentali pre-definite come standard di adeguatezza maschile o femminile, rappresenta *un’illusione coercitiva* rispetto all’infinità di declinazioni dei modi, soggettivamente determinati, di essere e sentirsi maschi, e di essere e sentirsi femmine.

Anche Callari Galli (1983) ha evidenziato fin dagli anni ’80 come le differenze nell’uso dei giocattoli, e una maggiore tendenza delle bambine all’interazione e alla cooperazione, anche con i bambini fossero correlate con incentivi al gioco differenziati in base al sesso da parte delle insegnanti, sottolineando l’influenza sociale nel gioco dei bambini e nella

trasmissione di informazioni culturali che si riferiscono costantemente ad un determinato ordine culturale e sociale.

Sono state svolte diverse ricerche sull'offerta commerciale dei giocattoli nel panorama contemporaneo. Il giocattolo veicola significati profondi, e consente una rappresentazione simbolica al bambino. La sua commercializzazione non può tuttavia non essere determinata dai valori che gli adulti intendono trasmettere. (Venera 2014)

Mentre negli anni Ottanta venivano prodotti molti giocattoli rivolti, indistintamente, sia a bambini che a bambine, dagli anni Novanta è in corso un'operazione di marketing nel mercato dei giocattoli denominata "rigenderizzazione" (Lipperini 2007) che consiste nella produzione differenziata di giocattoli per bambini e per bambine (con l'obiettivo commerciale di una maggiore vendita di prodotti): per esempio, mentre una pubblicità degli anni '70 della nota azienda di giocattoli Lego presentava l'immagine di una bambina sorridente soddisfatta per aver giocato con le costruzioni, la pubblicità attuale della stessa azienda presenta due linee commerciali differenziate per genere, associando alle bambine l'ambiente domestico, e la cura di esso, o una bellezza estetica e "alla moda" costruita su un modello stereotipato adulto, mentre ai bambini l'inventiva, l'avventura, l'ingegno, il divertimento. Tale dicotomizzazione è specchio di *un* modello di società adulta, funzionale al mantenimento di una dissimmetria di opportunità: da una parte si propone l'immagine di un ideale maschile, forte, indipendente, corazzato, aggressivo, dall'altra, di un ideale femminile delicato, vanitoso, accudente, premuroso; il gioco delle bambine viene spesso associato alla sfera domestica (spazio chiuso e privato), il gioco dei bambini all'esplorazione e all'avventura (spazio aperto e pubblico).

Un'interessante analisi sul mercato e sulle pubblicità di giocattoli è stata svolta nel contesto spagnolo, a partire dai testi, dalle immagini, e dai colori utilizzati, sottolineando la violenza simbolica presente in messaggi pubblicitari stereotipati, discriminatori nei confronti dei minori. L'autrice (Dominguez 2009) sottolinea come le pubblicità di giocattoli per bambine offrano spesso un'immagine femminile dipendente e subordinata al maschile e, a proposito delle immagini stampate nelle confezioni dei giochi d'azione, come questi siano sempre rivolti a bambini e riportino sulle loro confezioni scene di scontri con eroi robotizzati e personaggi maschili che mostrano armi sofisticate o evidenziano la loro muscolatura, esaltando la gerarchia di un dominio imposto con l'uso della violenza.

Una recente ricerca³⁰, promossa dall'organizzazione COFACE e dall'Unione Europea, è stata svolta in nove paesi europei, analizzando la presenza di stereotipi, razziali, di genere e riguardanti le disabilità, in diversi cataloghi di giocattoli. È emerso che, nella maggioranza dei cataloghi presi in esame, sono presenti immagini e messaggi stereotipati.

Nonostante nel 2014 lo IAP abbia siglato un Protocollo per una pubblicità più rispettosa dell'infanzia, per una tutela dei diritti di bambini e bambine, sono ancora molti nuovi cataloghi di giocattoli che, anche in Italia (Venera 2014) sono orientati a valori differenziati, e ciò non può, a mio parere, non influire sulle scelte educative delle famiglie e delle agenzie formative quali scuole e spazi gioco.

1.7 - Pedagogia ed educazione di genere nel contesto italiano

La pedagogia di genere è la riflessione pedagogica sull'educazione di genere, e "propone un quadro teorico per ulteriori studi, ricerche e lavoro sul campo, dunque agisce a un livello *meta*. Come tutta la Pedagogia Generale – della quale fa parte – ha una funzione critica e insieme regolativa." (Leonelli 2016, p 35)

La storia della pedagogia ha evidenziato le criticità nell'educazione di bambini e, soprattutto, bambine nei secoli. Utilizzando un'espressione di Becchi, si può affermare che, nella storia dell'infanzia, la bambina è "infante a plurimo titolo: perché non se ne parla e perché non deve parlare" (Becchi 1992). In particolare dal '500 all'800, le bambine, ma anche i bambini, sono cresciute a più stretto contatto con le donne, in un universo espressivo caratterizzato più dal gesto e dalla ricerca delle buone maniere che dalla parola. Senza le parole del dialogo, minaccia, seduzione, premi e punizioni costituiscono degli induttori o inibitori energici di quanto deve essere fatto o non fatto. (Becchi 1992).

Becchi aggiunge, tuttavia, che si tratta "di un silenzio più proclamato che reale: tenerezza, attaccamento, ammirazione, scoperta del piacere che può dare il proprio corpo non sono muti; non solo la bimba apprende e esprime le parole dell'affetto e dell'ostilità, dell'amore e della gelosia, ma storicamente nasce e cresce in ambienti dove la parola viene

- ³⁰ COFACE (Confederation of Family Organizations in the European Union), *Toys catalogues in Europe: making or breaking stereotypes?*, 2016 <http://www.COFACE-eu.org/wp-content/uploads/2017/01/ToysAndDiversity-Publication.pdf>

sempre meno interdetta”(Becchi, 1992, p.37) In un’ universo di gesti, dunque, è sempre presente anche un’esperienza di parole, emotivamente pregnanti, nella quale, secondo Becchi, “è probabile che la riproduzione sociale, che vuole i sessi tanto fortemente distinti, abbia una parte non irrilevante”(Becchi 1992, p.38).

Fattori culturali agiscono sulla considerazione di una precoce acquisizione del linguaggio da parte delle bambine, le cui mamme nutrono ideali diversi sull’idea di maschio o di femmina, per cui, ad esempio, la stimolazione vocale e verbale reciproca avviene più frequentemente con una figlia piuttosto che con un figlio (Becchi 1992)

Già negli anni ’60, Moss (1967) ha osservato una maggiore vocalizzazione delle madri con le figlie che con i figli, all’età di tre mesi. Anche una ricerca di Goldberg e Lewis (1969) evidenzia un maggiore contatto fisico e maggiore vocalizzazione delle madri con le figlie di un anno, che con i figli della stessa età.

Negli anni ’70 alcune ricerche hanno correlato l’osservazione di differenze di comportamento verbale di bambini e bambine in età prescolare con differenze nel comportamento adulto con i bambini e con le bambine: “Alcune differenze nell’interazione adulto-bambina e adulto-bambino sono state verificate, così come è stata provata la credenza ampiamente diffusa di una maggiore abilità linguistica delle bambine (Bardwick 1971; Maccoby e Jacklin 1974; Sherman 1971). Per queste ragioni ci possiamo aspettare che vi siano dei modelli di interazione verbale madre-bambino differenziati per sesso, modelli che possono avere ampie implicazioni nello sviluppo linguistico e sociale del bambino” (Cherry, Lewis, 1978, p. 265) Inoltre, dalla ricerca, effettuata con coppie madri-bambino/a di due anni, è emersa una “differenza significativa nel linguaggio delle madri rivolto ai figli rispetto a quello rivolto alle figlie, per quanto riguarda la lunghezza media degli enunciati che riflette una complessità sintattica. Le differenze significative osservate riguardano tutte il comportamento verbale delle madri piuttosto che quello dei bambini. Questo suggerisce l’ipotesi che siano le madri a rispondere in maniera differenziata ai bambini, in funzione del sesso di questi ultimi, piuttosto che i bambini a differire in funzione del proprio sesso.” (Cherry, Lewis, 1978, p 270).

Come le ricerche pedagogiche degli anni ’70, hanno evidenziato che sin dalla nascita il fatto che un individuo sia femmina o maschio produce un effetto, influenza la modalità relazionale delle persone che se ne prendono cura, diverse ricerche recenti sembrano

confermare l'ipotesi, che da subito i genitori tendono ad avere aspettative diverse riguardo ai figli maschi o alle figlie femmine.

Le norme di genere consistono in un'"imposizione di regole e comportamenti *da donna e da uomo*" che "comincia fin da prima della nascita e continua forte e incisiva negli anni della prima infanzia, quelli importantissimi in cui si forma l'identità di genere. Si cominciano a comprare vestitini rosa pieni di fiocchi alle bambine e giocattoli *da femmina* come le bambole, per esempio." (Ricci, 2016).

Dalle diverse aspettative derivano quindi spesso diversi *stili relazionali* con i/le figli/e da parte dei genitori, che tendono a coinvolgere maschi e femmine nelle attività in modo differente, già tra i sei e i quattordici mesi. I genitori interagiscono verbalmente maggiormente con le figlie (per interpretare e danno solitamente più "istruzioni" ai figli maschi. Le emozioni vengono maggiormente discusse con le figlie che con i figli, e la reazione dei genitori alle emozioni negative rinforza le emozioni di tristezza e paura nelle figlie, a cui prestano maggiore attenzione, e di rabbia e orgoglio nei figli, scoraggiando l'espressione dell'aggressività nella bambina e di pianto e paura nel bambino (CSGE 2012).

La cultura occidentale ha interpretato la femminilità come inferiorità, dandone un'immagine funzionale al mantenimento di rapporti di potere asimmetrici uomo/donna. (Ulivieri, 2013).

Si potrebbe dire che le bambine, nella storia, sono state oggetto di una "doppia marginalità" (Ulivieri 1999), riferita alla condizione infantile e di genere: "L'essere bambina, prima ancora che donna, costituisce di per sé una menomazione sociale, e forse più che per il bambino e il ragazzo, alla bambina è impossibile sottrarsi alla dura necessità dell'apparire, del dover rassomigliare ai modelli socialmente imposti degli ideali (di bellezza, di appartenenza) femminili". (Ulivieri, 1999, p.331)

Nonostante il Novecento sia stato definito all'inizio da Ellen Key "Il secolo dei fanciulli", trascuratezza, maltrattamenti e violenze psicologiche e fisiche sono stati frequenti nell'educazione dei bambini e, soprattutto, delle bambine.

Accennerò ad alcuni momenti di passaggio a mio parere significativi nella storia dell'educazione italiana del secolo scorso, per una maggiore comprensione del discorso sull'educazione di genere nella società contemporanea.

Ancora all'inizio del Novecento si attuava una "prevenzione antifemminile", che portava ad una maggiore soppressione e abbandono di neonate, ad uno svezzamento precoce delle

bambine rispetto ai bambini, e ad una malnutrizione femminile. Durante tutto il secolo, inoltre, è stata diffusa una visione patriarcale, per cui il figlio maschio è stato preferito, e la donna veniva più apprezzata se partoriva un maschio. Mentre le bambine nate in famiglie povere venivano spesso avviate precocemente al lavoro, subendo vessazioni e sfruttamento, le bambine nate in famiglie più ricche venivano istruite alla compiacenza e alle arti ornamentali, sotto il controllo di parenti e istitutrici. Le aspettative nei confronti di maschi e femmine erano differenziate: ad esempio alle bambine non si chiedeva neppure cosa volessero fare da grandi, perché si pensava che il loro destino fosse unicamente diventare mogli e madri (Ulivieri 1999).

Durante il fascismo, la regimentazione delle attività dei Giovani Balilla e delle Piccole Italiane prevedeva per bambini e ragazzi giochi competitivi e di lotta ed esplorazioni, per bambine e ragazze lezioni di economia domestica, puericultura, e arti decorative.

Negli anni Cinquanta la religione cattolica influenzò particolarmente l'educazione infantile, bambini e bambine crescevano separatamente e secondo valori differenziati: mentre i bambini potevano giocare all'aperto, le bambine erano confinate in percorsi di crescita che proponevano valori quali purezza, cura domestica, santità.

Dagli anni Sessanta è maturata una nuova consapevolezza delle disuguaglianze di genere, e della necessità di un'educazione globale della persona, mentre dagli anni Settanta agli anni Novanta, studi e ricerche pedagogiche hanno criticato la diffusione di un sapere considerato inferiore da impartire alla donna, "educata a non istruirsi" (Covato, Leuzzi, 1989).

È del 1973 il libro di Gianini Belotti, "Dalla parte delle bambine" sulla discriminazione delle bambine, in famiglia e a scuola, a causa delle aspettative e del comportamento delle insegnanti, modellate in maniera conforme ai valori socialmente dominanti. Belotti segnalava la diffusione sociale della preferenza per un figlio maschio, che alimentava ad esempio il pregiudizio che un figlio venisse partorito con più facilità rispetto a una figlia, e argomentava, inoltre, come la costruzione tradizionale e dicotomica dei modelli di genere ingabbiasse bambini e bambine nella prescrizione di comportamenti standardizzati, etichettando come deviante ogni divergenza dalla norma dominante, e li abituasse alla disparità di potere e libertà tra maschi e femmine, già da piccolissimi/e.

In quei decenni, è stato analizzato il modo in cui la cultura, la religione, la società trasmettevano il messaggio dell'inferiorità delle bambine, anche attraverso la storia

dell'immaginario legato al femminile nella letteratura rivolta all'infanzia (Beseghi 1987; Beseghi, Telmon 1992).

Dagli anni Novanta, studi sulla differenza sessuale hanno rivelato la parzialità del linguaggio maschile con la sua pretesa di universalità, e ribadito la necessità per le donne di partire da sé nell'esperienza del mondo, da uno sguardo "al femminile" e si è incoraggiata l'autorevolezza femminile nella relazione pedagogica (Piussi, 1989), a vantaggio di bambine e ragazze.

Secondo Cipollone (1992) ci sono differenze tra la personalità maschile e quella femminile determinate dal ruolo sociale di cura che le donne hanno sempre svolto in tutte le culture: la funzione attribuita alle donne di occuparsi dei bambini nei primi anni di vita ha influenzato diverse condizioni per le bambine, con maggiore prossimità rispetto alla madre, e per i bambini, che sperimentano una maggiore autonomia e separazione. Da ciò deriverebbe culturalmente una maggiore capacità di cooperazione e di sensibilità empatica delle bambine, e una maggiore tendenza all'autonomia e indipendenza dei bambini; ma, si determinerebbe così a partire dai primi anni di vita una condizione di "disparità di potere" in contesti educativi apparentemente "neutri", eppure discriminanti.

Alla constatazione dell'esistenza di valori tradizionalmente considerati femminili, collegati alla maternità ed alla sfera domestica, quali la cura, l'affettività, la relazionalità empatica, si è accompagnato il desiderio politico di valorizzare le qualità femminili, anche in educazione, e il dar voce e libertà alle bambine e alle ragazze (Camaioni-Attili 1978).

La riproduzione dell'ordine patriarcale è stata, dunque, messa radicalmente in discussione, a favore del recupero dell'esistenza delle genealogie femminili (Rich 1977). Il riconoscimento della differenza sessuale sarebbe un passaggio simbolico che consente di vivere l'esperienza di un originale stare al mondo. Piussi scrive: "Radicalarsi nel nostro sesso, ossia concretamente nelle relazioni simboliche e politiche con altre donne, e da qui autorizzarsi alla libertà, consente dunque di guardare ai luoghi dell'educazione infantile come ad un mondo che asseconda la nascita, il venire a sé e il venire alla realtà come soggetti, delle donne, adulte, e bambine." (Piussi, 1992, p.47) ³¹ Giustamente viene sottolineata anche

³¹ L'autrice precisa come "da un pensiero e da una pratica educativa della differenza sessuale anche gli uomini, bambini e adulti, hanno da guadagnare. Dimentico della sua origine (la madre) e della sua finitezza di corpo maschile, l'uomo costruisce il suo rapporto con il mondo secondo una dinamica di assimilazione/esclusione, in cui lo scambio con la natura si riduce a saccheggio e lo scambio con l'altro a sfruttamento. Imparare la fedeltà a sé, alla propria esperienza umana necessariamente parziale, con la sicurezza che l'essere un corpo maschile (o femminile) è sì una parzialità, ma

l'importanza della cura e dell'esperienza sensibile come educative e non meramente assistenziali, non pensabili come separate dalle "attività didattiche" da parte di educatrici e insegnanti.

Si tematizza il valore dell'autorevolezza femminile, della cura educativa, dell'ordine simbolico materno, della non neutralità del reale e del linguaggio della mediazione di pensiero rappresentata dalla parola della sapienza di partire da sé, di una libertà delle donne, in antitesi ad una mera politica istituzionale delle pari opportunità, che, secondo le femministe del pensiero della differenza, non farebbe che assimilare l'essere femmina all'essere maschio, livellando la specificità, biologica e storica, femminile. Muraro nel 1995 definiva polemicamente le politiche per la parità sessuale "accanimento paritario, che non riesce a salvaguardare il valore della differenza" (Muraro, 1995, p. 122). La differenza, da non confondere con la disuguaglianza, consente di vivere pienamente relazioni di interdipendenza. Cavarero ha insistito sul valore della relazione materna e della nascita – citando il pensiero di Hanna Arendt – che, nelle società occidentali, viene ignorata, non pensata, in quanto la nascita vede protagonista la soggettività femminile (Cavarero 2007). Piuttosto, secondo l'autrice, già nell'antica Grecia la morte rappresentava una categoria fondativa della metafisica e della politica, e il potere di uccidere viene associato storicamente al maschile, in quanto la guerra è stata combattuta nel passato prevalentemente da maschi: "L'identità di ciò che in Occidente si intende come il maschile è un'identità fortemente costruita su questa scena del duello, del combattere in cui si uccide e si viene uccisi. È facile capire come il dare la morte in quanto massima potenza sia la risposta al dare la vita come massima potenza del femminile" (Cavarero, 2007, p. 12). Si riconosce, dunque, un'antica radice culturale patriarcale al fenomeno della violenza, e un'estraneità delle donne alla ricerca storica di una potenza e competizione mortifera, e la loro specificità di poter, invece, partorire, mettere al mondo la vita.

Descrive così Ulivieri questa fase del femminismo: "All'emancipazione va sostituita la differenza come concetto-guida, come categoria progettuale, poiché non si tratta solo di liberare le donne dentro un universo ancora e tutto maschile, ma di affermarne la specificità,

anche un valore da giocare liberamente nel mondo nel rispetto di un'altra parzialità, apre ai maschi la possibilità di maturare affettivamente e intellettualmente nel confronto con una presenza altra, senza presunzioni di onnipotenza che inducono fragilità psicologiche ed emotive, e senza indebite assolutizzazioni o prevaricazioni sull'altro." (p. 49)

di consolidarla e di farla vivere dialetticamente nel sociale, nella cultura, introducendovi il dualismo conflittuale dei generi” (Ulivieri, 1992, p. 51-52).

Come già affermato, dagli anni '70 una corrente pedagogica, a partire dall'analisi dei fattori di influenza nel comportamento di bambini e bambine, ha sostenuto la necessità di decostruire stereotipi e pregiudizi di genere dominanti, che hanno giustificato nei secoli disparità, discriminazioni e violenze di genere.

Attraverso alcune ricerche è emerso un diverso comportamento da parte delle insegnanti nei confronti di bambini e bambine, che privilegiava l'autonomia dei bambini e sfavoriva l'assertività delle bambine. Negli anni '80 una ricerca condotta in Italia presso nidi e scuole dell'infanzia ha evidenziato come il comportamento di insegnanti ed educatrici ricalcasse i modelli di genere dominanti: “nell'interazione comunicativa è dato maggior risalto, come numero di interventi e come ascolto prestato, più ai maschi che alle femmine; ai maschi è consentito un comportamento, nell'interazione fra coetanei e nell'interazione con gli adulti, più apertamente aggressivo, la loro curiosità, a livello fisico e a livello intellettuale, è più favorita, o per lo meno non è bloccata. Alle femmine è convogliato, direttamente o indirettamente, il modello della compagnia piacevole, della accettazione dell'adulto e del coetaneo maschio, della sicurezza trovata nel silenzio, nella dolcezza, al limite nella moina leziosa. Un esempio: il pianto è presto vissuto come segnale per richiamare l'attenzione degli adulti, più che come spia di disagio e di dolore. Ma fanno ricorso ad esso per indicare torti e soprusi patiti soprattutto le femmine, mentre i maschi prima di esse fanno ricorso ad atteggiamenti aggressivi e difensivi.” (Bertolini, Callari Galli 1980, p. 358). Gli autori aggiungono che la dichiarazione di intenti da parte delle educatrici non era sufficiente a tradurre nella pratica ideali di pari opportunità.

Cipollone (1992) segnalando la necessità che le insegnanti divenissero più consapevoli dei loro sentimenti verso l'infanzia, in particolare verso le bambine, e delle proiezioni inconsapevolmente agite, ha proposto l'idea di una *pedagogia a dominante simbolica* nei servizi per l'infanzia, già delineata da Becchi e Bondioli, evidenziando l'interconnessione fra aspetti cognitivi ed emotivi nel processo simbolico.

Secondo Giani Gallino (1990, p. 15) il fatto che tradizionalmente i bambini siano cresciuti più a contatto con il mondo delle donne che degli uomini, ha determinato una condizione di “non visibilità sociale” dei bambini, come individui pensanti e creativi, ossia di discriminazione e marginalizzazione in una società sessista e adultocentrica, di tipo

patriarcale, in cui tanti sono i pregiudizi culturali negativi, introiettati fin dall'infanzia, verso le donne e verso il mondo femminile. Nell'ambito di una ricerca, dalle risposte raccolte attraverso dei questionari, è emerso che bambini di sette-otto anni avevano assorbito i pregiudizi sociali riguardanti una minore intelligenza delle femmine rispetto ai maschi.

Fra i fattori di influenza sui pregiudizi nell'età infantile, Giani Gallino rintracciava la famiglia, l'ambiente culturale di provenienza (indipendentemente dal ceto sociale), e la pubblicità, soprattutto televisiva, e la scuola. Scrive (Giani Gallino, 1990, p. 124) "Sotto il rullo compressore della cultura scolastica, viene schiacciata qualsiasi velleità individualistica o qualsiasi tentativo di affermazione personale che non sia contemplato negli schemi. In questi ultimi rientra anche la trasmissione orale, scritta e iconica del pregiudizio. Anche gli insegnanti si impegnano nel tentativo di evitare lo sviluppo di personalità autonome e indipendenti, e sono essi stessi, come insegnanti, strumenti inconsapevoli della trasmissione dei vari pregiudizi."

Sebbene oggi siano stati fatti dei passi avanti verso il rispetto delle pari opportunità, sia a livello locale che internazionale, permane nella scuola una "pedagogia implicita" che veicola un'educazione di genere spesso rispondente a stereotipi discriminanti, già dalla scuola dell'infanzia.

Attualmente, nel discorso pedagogico, è in corso una complessificazione della categoria di genere, caratterizzata dalla necessità di aprire lo sguardo, e di riferirsi

alle relazioni di genere, non solo alle "questioni di donne" (Mantegazza, 2008).

Il paradigma della Complessità evidenzia che fenomeni articolati possono essere descritti soltanto attraverso l'intreccio delle varie dimensioni psico-sociali.

Ceruti (2003) ha definito "planetaria" un'educazione che risponda alla struttura complessa dei fenomeni vitali e, dunque, umani" (Cambi 2003, p.127) della società contemporanea, caratterizzata dalla necessità di pensare insieme l'unità e la diversità, nel riconoscimento dell'interdipendenza fra gli elementi del reale. Un'educazione democratica richiede un'adeguata formazione alla pluralità di valori e culture, un superamento di politiche identitarie che confinano la persona entro categorie rigidamente predefinite, e un'apertura all'incontro intersoggettivo, all'intercultura, al meticcio culturale: "Di fronte al dissolversi di molte categorie classificatorie che abbiamo spesso elevato a realtà, di fronte alla consapevolezza che le identità, con il loro livello di fondatezza storica ma anche di costruzione e di finzione sincronica, determinano la nostra percezione del presente e il suo stesso

svolgimento, nell'era delle nuove conflittualità occorre assumersi il compito di indirizzare in modo alternativo gli interventi sulla trasmissione culturale, con l'obiettivo di valorizzare in essa modelli culturali che sappiano gestire e contenere la forza distruttiva e destabilizzante dei molti localismi e dei molti integralismi" (Ceruti, Callari Galli, 2003, p.171-175).

In educazione, gli adulti dovrebbero saper ascoltare le specificità individuali di bambini e bambine, ed essere consapevoli del proprio vissuto di genere.

Come afferma Leonelli, varie ricerche (Bellafronte, 2003; Biemmi, 2010) dimostrano che oggi educatrici e insegnanti italiane non praticano un'educazione di genere esplicita e consapevole. L'educazione di genere implicita può rappresentare una pressione omologatrice alla tradizione, riproponendo stereotipi nelle attività ludico-creative, attraverso aspettative adulte, riconoscimenti e sanzioni che provocano l'interiorizzazione dei valori del vissuto di genere sentito come legittimo (Leonelli 2011, p. 2).

Ribadisco che la riflessione e la consapevolezza sui ruoli di genere dominanti e sulle relazioni di potere che ne derivano non comporta perturbazioni nel processo di formazione dell'identità sessuale e di genere nel bambino/a o nell'adolescente, crea piuttosto migliori condizioni di crescita psico-fisica, di maggiore libertà espressiva e comunicativa, nella valorizzazione delle potenzialità individuali e delle differenze, grazie ad una cultura del rispetto e dell'inclusione partecipata e attiva.

Considerando l'istituzione scolastica come sistema, tutti gli attori scolastici (bambini, genitori, insegnanti, dirigente scolastico, personale scolastico) sono coinvolti nel processo di apprendimento, in maniera interdipendente.

Sin dalla scuola dell'infanzia anche il gruppo dei pari offre senso di appartenenza e possibilità di identificazione, a partire da regole più o meno implicite e condivise con gli adulti, e anche una ingenua "neutralità di genere" da parte dell'insegnante può contribuire, involontariamente, all'affermazione di processi di differenziazione alimentati in ambito familiare, nei gruppi di pari e dai mass media. Occorre dunque una formazione docente che consenta di leggere i condizionamenti di genere e di educare alle pari opportunità.

Pregiudizi discriminanti e violenze di genere esistono, e sono più o meno espliciti, a partire dai contesti familiari ed educativi, nei confronti dei soggetti ritenuti divergenti da un modello maschista tradizionalmente dominante, inesistente nella concretezza delle individualità e normativo. Dati statistici e numerose ricerche nel contesto italiano rilevano disuguaglianze e violenze di genere, in ambito familiare, educativo' economico, sociale,

politico e istituzionale. Dati recenti confermano l'alta percentuale di lavoro domestico a carico delle donne, nonostante a livello sociale si riconosca apparentemente l'importanza delle pari opportunità.

La distribuzione asimmetrica dei ruoli ha, ancora oggi, un'evidente ripercussione sulle concezioni implicite di genere trasmesse ai figli (Rosina, Sabbadini 2005).

Un riequilibrio della disparità di opportunità³² esistente può essere costruito a partire dall'educazione, "dando uguale valore e chances ai maschi e alle femmine" (Ulivieri 2013), promuovendo equità di diritti per tutte e tutti (Macinai 2013).

La maggiore consapevolezza su stereotipi e modelli di genere maturata in questi decenni³³ attraverso riflessioni di matrice femminista³⁴, ha contribuito alla comprensione di come la specificità delle storie individuali richieda a chi educa attenzione e competenza nell'ascoltare e valorizzare le potenzialità di ciascuna e ciascuno.

Anche il panorama normativo certamente può contribuire, o meno, alla garanzia di pari opportunità educative.

1.8 - Riferimenti normativi in ambito italiano ed europeo sull'educazione di genere

Il percorso legislativo che ha portato al riconoscimento dei diritti dei bambini e delle bambine è stato graduale, ed è ancora in corso. Una delle prime tappe fondamentali, a livello internazionale, è rappresentata dalla Dichiarazione sui diritti del bambino, nota come Dichiarazione di New York (1959) che afferma, fra altri, il principio di *non discriminazione*, né a causa della specificità infantile, né a causa di differenze individuali (di genere, lingua, colore della pelle, religione, appartenenza culturale, condizioni economiche e di nascita).

³² "Il concetto di pari opportunità coniuga l'area semantica relativa all'eguaglianza con quella implicata dalla differenza" (Rossetti S., Didattica, editoria e pari opportunità di genere nella scuola italiana, in I castelli di Yale, anno 3, 2015, n.2)

³³ Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, già negli Orientamenti del 1991 per la scuola statale viene sottolineata l'importanza della creazione di pari opportunità.

³⁴ Leonelli S., La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione, in Ricerche di pedagogia e didattica, 2011, 6-1; B.Mapelli, G. Seveso, a cura di, *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Guerini, Milano, 2003

Successivamente, nel 1989 è stata approvata la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia (nota con l'acronimo CRC, dall'inglese *Convention on the Rights of the Child*), caratterizzata da un paradigma relazionale, per il quale i diritti di ogni individuo non sono illimitati, ma limitati dal rispetto per i diritti altrui. Sono dichiarati anche il diritto alla protezione da ogni forma di violenza e maltrattamento e i diritti civili - fra i quali la non discriminazione (art.2) e il diritto all'identità (art.8) – e sociali – fra i quali il diritto alla salute (art.24), alla sicurezza sociale (art.26), all'educazione (art.28 e 29), che garantiscono l'inclusione sociale e l'accesso alla cultura (Macinai 2013).

Nel 2000, si è costituito in Italia il Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, un network aperto ai soggetti del terzo settore che si occupano della promozione e tutela dell'infanzia e adolescenza, che ha pubblicato dei Rapporti Supplementari alle Nazioni Unite sull'attuazione della Convenzione Onu del 1989 e realizzato Rapporti di monitoraggio annuali.

Per quanto riguarda il percorso di acquisizione di pari diritti sessuali e di genere, riguardanti sia l'infanzia che l'età adulta, nel 1979 la Cedaw (Convention of the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women) è stata stilata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, e ratificata da 180 Stati. In Italia è entrata in vigore nel 1985, ma nel 2009 è stato pubblicato un "Rapporto ombra" ha evidenziato la mancata effettiva applicazione della Convenzione in Italia.

Dal 1975 si sono svolte conferenze mondiali sulle donne³⁵ e, in particolare, la Conferenza di Pechino del 1995 rappresenta un riferimento legislativo sulla parità di genere, avendo affermato concetti quali "empowerment" e "mainstreaming", ponendo attenzione alle "questioni di genere", non soltanto riguardanti le donne, ma anche gli uomini (Mapelli 2003). Nel contesto europeo, dagli anni '80 la comunità europea ha promosso l'educazione alla parità di genere³⁶. Il Quinto programma d'azione per le pari opportunità (2001-2006) sottolinea l'importanza della decostruzione degli stereotipi "soprattutto nell'istruzione, nell'informazione, nella cultura, nella scienza". Anche nella Roadmap relativa al periodo 2006-2010 è affermata la necessità di "eliminare gli stereotipi di genere presenti nella società, a

³⁵ A città del Messico (1975), Copenaghen (1980), Nairobi (1985), Pechino (1995), e New York (2005)

³⁶ Risoluzione 85/507/CEE del Consiglio e dei ministri dell'istruzione, che promuove l'eguaglianza di genere fra ragazzi e ragazze, C 166 del 05/07/1985, p.1

partire dall'educazione e dalla cultura. Lo stesso concetto viene ribadito e ampliato nella Roadmap successiva, relativa al periodo 2010-2015 (Biemmi 2016).

Nel 2010 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha pubblicato il documento *Linee guida per l'educazione sessuale in Europa*, nato come risposta alla necessità espressa dai paesi UE dell'OMS di standard in tema di educazione sessuale nella società contemporanea, la cui edizione italiana è stata promossa e finanziata dalla Federazione Italiana di Sessuologia Scientifica. Il documento propone un "quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti" come linee guida europee in merito all'educazione sessuale, concepita in maniera olistica, rivolta alla globalità della persona, e per la quale si sottolinea l'importanza della collaborazione reciproca fra scuole e famiglie, in un'ottica di corresponsabilità educativa.

Il documento è formato da una prima parte di presentazione teorica sul contesto storico dell'educazione sessuale scolastica, sulla contestualizzazione dell'educazione sessuale nei diversi paesi, sui concetti di sessualità, educazione sessuale, salute sessuale; nella seconda parte del documento si delineano alcune tematiche generali da poter modulare in base all'età dei bambini/delle bambine e dei ragazzi/delle ragazze a scuola: il corpo umano e lo sviluppo, fertilità e riproduzione, sessualità, emozioni/affetti, relazioni e stili di vita, sessualità, salute e benessere, sessualità e diritti, e influenze sociali e culturali sulla sessualità. Una delle caratteristiche del documento è che l'educazione sessuale viene considerata a partire dalla nascita, nel contatto del neonato con i genitori e le figure di attaccamento. Il testo è articolato in informazioni da trasmettere, competenze da favorire, atteggiamenti da sostenere, quali il rispetto per l'equità di genere, l'autostima, un senso di sicurezza personale, lo sviluppo di un'identità di genere positiva, la relazionalità e la socializzazione. Il documento propone di chiarire concetti importanti, per bambini e ragazzi, quali senso di sé corporeo, amicizia e amore, e di consentire, in bambini e ragazzi, lo sviluppo del rispetto di sé e degli altri, della capacità di comunicare empaticamente, di costruire relazioni amicali stabili basate sulla fiducia, di gestire i conflitti in maniera nonviolenta, di esprimere le proprie emozioni, della capacità di riconoscere e valorizzare le differenze sessuali, di genere, individuali e culturali.

Uno strumento di riferimento europeo nell'ambito della prevenzione delle violenze di genere è rappresentato dall'art.14 della Convenzione di Istanbul (2011) contro la violenza sulle donne, che dichiara la necessità di includere nei programmi della scuola, a

partire dalla scuola dell'infanzia, tematiche quali parità tra i sessi, ruoli di genere non stereotipati, rispetto reciproco, gestione nonviolenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, il diritto all'integrità personale; afferma la necessità di fare prevenzione, promuovendo il superamento degli stereotipi di genere "per sradicare pregiudizi, tradizioni, costumi, e altre pratiche basate sull'idea dell'inferiorità della donna o su stereotipi sui ruoli consolidati di donne e uomini", predisponendo la costituzione di un piano formativo che includa tematiche di genere in tutti gli ordini di scuola.

Del 2013, la Risoluzione del Parlamento Europeo sull'eliminazione degli stereotipi di genere, anche in educazione, nell'Unione Europea³⁷ afferma che "i ruoli di genere si costruiscono e si affermano attraverso una serie di influenze sociali, esercitate in particolare dai mezzi di informazione e dall'istruzione, e prendono forma nelle fasi di socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, influenzando quindi le persone per tutta la vita".

Il Rapporto della Commissione Europea del 2010, *Gender Differences in Educational Outcomes*³⁸, basato su una ricerca coordinata dalla Rete Eurydice, sulla disparità di genere nell'istruzione nei vari paesi europei, segnalava l'Italia fra i pochi paesi "sprovvisti di politiche sostanziali in materia di parità tra i sessi nel campo dell'istruzione".

Tuttavia, negli ultimi anni, anche in Italia si è manifestata maggiore sensibilità e un incremento nell'impegno nella promozione delle pari opportunità e nel contrasto agli stereotipi e alle violenze di genere, sia a livello legislativo che a livello di "buone pratiche"³⁹ in campo educativo.

Nonostante l'alta percentuale di donne insegnanti nei vari gradi della scuola, la scuola rimane luogo di frequente sessismo e discriminazione di genere nei confronti di ragazze e ragazzi, per cui è emersa una necessità di formazione docente alle tematiche di genere, per "smontare quelle gabbie di genere che limitano le proiezioni future di ragazze e ragazzi verso mete precostituite" (Biemmi, 2016, p 67).

Nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio della scuola primaria del 2004, troviamo riferimenti all'"educazione all'affettività", che includa la conoscenza e l'ascolto di sé, la

³⁷ Risoluzione del Parlamento europeo del 12 marzo 2013 sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione Europea: www.europarl.europa.eu

³⁸ Education, audiovisual and culture executive agency, *Gender differences in education outcomes: studies on the measures taken and the current situation in Europe*, Bruxelles, 2010 www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php

³⁹ Interessante il lavoro della rete *Educare alle differenze*, che si propone di mettere in comunicazione esperienze di educazione di genere svolte a livello comunale

capacità di esprimere le proprie emozioni e la costruzione di relazioni positive con i pari e con gli adulti⁴⁰.

Nel 2011 è stato firmato un Protocollo per le Pari Opportunità a Scuola, che è un *Documento di indirizzo sulla diversità di genere* che promuove una “didattica sensibile” alle differenze di genere, che coinvolga l’ambito della famiglia, del lavoro e delle pari opportunità, della presenza delle donne nel settore scientifico, dello spazio pubblico, del linguaggio e dei media.

Il Decreto legge “Misure urgenti in materia di istruzione”, del 2013, prevede la formazione del personale scolastico in merito all’“aumento delle competenze relative all’educazione all’affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere”⁴¹.

Anche il Piano d’azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere del 2013⁴² prevede una formazione e sensibilizzazione del personale scolastico di ogni ordine di scuola, per la prevenzione di discriminazioni e le violenze di genere, oltreché un’attenzione alla tematica nei libri di testo.

Nel 2014, inoltre, l’Unicef ha pubblicato un documento per l’eliminazione delle discriminazioni contro bambini e genitori basate sull’orientamento sessuale o sull’identità di genere⁴³.

L’art.1 comma 16 della legge 107/2015, della Buona Scuola dichiara 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’art.5 comma 2 del

⁴⁰ Allegato B del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59 Definizione della norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’art. 1 della legge 28 Marzo 2003 n.53

⁴¹ Decreto legge 12 settembre 2013, n.104 Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca, convertito con modificazioni dalla legge 8 Novembre 2013, n.128

⁴² Decreto legge 14 Agosto 2013, n.93, *Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province*, convertito con modificazioni della legge 15 Ottobre 2013, n.119 Recentemente rete femminista “Non una di meno”, formata da associazioni che lavorano contro la violenza di genere e per l’educazione alle differenze, ha elaborato un contributo per la costituzione del prossimo Piano Nazionale contro la violenza di genere.

⁴³ “Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity” (Unicef Position Statement n.9, novembre 2014)

decreto-legge 14 agosto 2013, n.93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n.119”.⁴⁴

La successiva ondata di polemiche sulla cosiddetta “teoria gender”⁴⁵, alimentate da una frangia integralista di area cattolica, ha strumentalizzato questo comma, e, congiuntamente, la pubblicazione di linee guida da parte dell’OMS sull’educazione sessuale e di genere; è stata attaccata la scuola pubblica, contro l’applicazione della prevenzione delle violenze di genere e il riconoscimento di pari diritti a bambini e bambine, in difesa della cosiddetta “famiglia tradizionale”, ossia della famiglia patriarcale, in cui i ruoli di genere permangano rigidamente differenziati, in maniera sessista.

La diffusione capillare e il tono allarmante della crociata “antigender” sono stati tali che è sembrata necessaria la pubblicazione - in risposta alla domanda allarmata da parte di dirigenti scolastici, insegnanti, genitori - di una nota dall’oggetto “Chiarimento e riferimenti normativi a supporto dell’art.1 comma 16”⁴⁶ da parte del Ministero dell’Istruzione, che ne ribadiva la finalità, che “non è, dunque, quella di promuovere pensieri o azioni ispirati ad ideologie di qualsivoglia natura, bensì quella di trasmettere la conoscenza e la consapevolezza riguardo i diritti e i doveri della persona costituzionalmente garantiti, anche per raggiungere e maturare le competenze chiave di Cittadinanza, nazionale, europea e internazionale, entro le quali rientrano la promozione dell’autodeterminazione consapevole e del rispetto della persona, così come stabilito pure dalla Strategia di Lisbona 2000. Nell’ambito delle competenze che gli alunni devono acquisire, fondamentale aspetto riveste l’educazione alla lotta ad ogni tipo di discriminazione, e la promozione ad ogni livello del rispetto della persona e delle differenze senza alcuna discriminazione. Si ribadisce, quindi, che tra i diritti e i doveri e tra le conoscenze da trasmettere non rientrano in nessun modo né “ideologie *gender*” né l’insegnamento di pratiche estranee al mondo educativo. Inoltre, è opportuno sottolineare che le due leggi citate come riferimento nel comma 16 della legge 107 non fanno altro che recepire in sede nazionale

⁴⁴ http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario;jsessionid=ciz0QGnWUVKoExN5IVkr0w...ntc-as4-guri2b?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-07-15&atto.codiceRedazionale=15G00122&elenco30giorni=false

⁴⁵ V. Lingiardi V., *Sgombrare il campo dagli equivoci*, e Roghi V., *Come abbiamo creato l’ideologia gender* in La Ricerca, n.9, Dicembre 2015, Loescher, Torino

⁴⁶ <http://www.istruzione.it/allegati/2015/prot1972.pdf>

quanto si è deciso nell'arco di anni, con il consenso di tutti i Paesi, in sede Europea, attraverso le Dichiarazioni, e in sede Internazionale con le Carte".

Anche lo AIP (Associazione Italiana di Psicologia) si è espresso a proposito sulle polemiche legate alla "teoria del gender", pubblicando un documento dal titolo "*Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani*"⁴⁷ (2015) ribadendo come "L'inserimento nei progetti didattico-formativi di contenuti riguardanti il genere e l'orientamento sessuale aiuta a fare chiarezza sulle dimensioni costitutive della sessualità e dell'affettività, favorendo una cultura delle differenze e del rispetto della persona umana in tutte le sue dimensioni"

1.9 - Verso un modello di scuola inclusiva

Le trasformazioni avvenute e i cambiamenti ancora in corso nella società contemporanea, caratterizzata da "complessità" e pluralità, non possono non coinvolgere la formazione dei professionisti dell'educazione e dell'insegnamento⁴⁸.

Nell'ambito della pedagogia dell'inclusione, in Italia, si è manifestata un'attenzione anche alla tematica del genere, la cui espressione si declina al plurale, intrecciandosi con altre caratteristiche che riguardano la persona.

In un recente testo, Canevaro (2015, p.9) cita un pensiero di Rita Levi Montalcini sulla differenza di genere: "Rita Levi Montalcini scrive che a quattro anni non sapeva <<che la palese differenza fisica e quella, presunta, delle capacità intellettuali tra individui di sesso maschile e femminile della nostra specie sono dovute al fatto di avere, nel primo caso, un cromosoma x e uno y, nel secondo due cromosomi x. A me era toccato in sorte di avere due cromosomi x e di essere nata in un periodo nel quale essere uomo o donna significava il potenziamento o la repressione delle naturali doti intellettuali del singolo.>>"⁴⁹

Il Documento *L'infanzia e i servizi per l'infanzia: verso un approccio europeo*, di indirizzo politico relativo ai servizi per l'infanzia è stato proposto dal comitato di redazione della rete

⁴⁷ <http://www.aipass.org/documenti%20ufficiali>

⁴⁸ Morin E., Educare gli educatori, Edup, Roma, 2005

⁴⁹ Levi Montalcini R., Elogio dell'imperfezione, Garzanti, Milano 1990, p.38

“Bambini in Europa”⁵⁰, al fine di stimolare un dialogo democratico sulle politiche europee sui servizi per l’infanzia. Uno dei dieci principi anima del documento è “Diversità e scelta, condizioni necessarie per la democrazia” (Principio 6) e auspica che “tutti i servizi dovrebbero riconoscere, rispettare e valutare positivamente la diversità nelle sue molteplici dimensioni e forme quale elemento e valore fondamentale della cultura europea. Essi dovrebbero supportare la diversità di lingua, etnia, religione, genere, orientamento sessuale e disabilità, sfidando stereotipi e discriminazioni. Questo dovrebbe esprimersi attraverso la loro apertura a tutti i bambini e a tutte le famiglie, nella loro offerta educativa e nella composizione della forza lavoro, che dovrebbe riflettere l’eterogeneità della comunità locale, includendo almeno il 40% di operatori di genere maschile nel lungo termine e il 20% entro il 2020. I servizi dovrebbero essere incoraggiati e sostenuti a esplorare e sperimentare attraverso diversi paradigmi, teorie e pratiche, mettendo in discussione i discorsi dominanti e creando nuove idee e modalità di lavoro. I servizi, dunque, dovrebbero essere luoghi in cui la diversità non si limita a essere riprodotta ma attivamente costruita, supportando la co-costruzione da parte di tutti i partecipanti, bambini e adulti, di conoscenze, valori e identità nuovi e diversi. Il riconoscimento, il rispetto e la valorizzazione delle diversità – di persone, pratiche e prospettive – e della scelta intesa come processo decisionale di tipo collettivo, partecipativo e inclusivo (l’esercizio democratico della scelta) sono condizioni per la democrazia nei servizi per l’infanzia, un altro valore essenziale che dovrebbe sottendere tutti gli aspetti di questi servizi. I genitori e i bambini dovrebbero avere la possibilità di scegliere a quali servizi accedere. Ma questo esercizio individuale di scelta è solo uno dei significati della scelta e uno fra molti valori. Non dovrebbe dunque essere prioritario rispetto ad altri valori”. Viene affermato che “La democrazia costituisce le fondamenta dei servizi prescolastici. Per questa ragione, tutte le attività prescolastiche devono essere effettuate in accordo con i valori democratici fondamentali”, e che “rispettare e affrontare la diversità richiede di sapersi allontanare da una pedagogia della standardizzazione e da una tecnologia della normalizzazione”

Secondo Iori (2015) il lato oscuro dell’educazione con-formativa consiste in un meccanismo di potere, nel pretendere di controllare espellendo ogni evento che mette in

⁵⁰ Il Documento è stato pubblicato in italiano nella rivista Bambini in Europa 2/2010

crisi le certezze dei modelli a cui conformarsi. Per questo, aggiunge, occorre una critica radicale all'ovvietà e ai pregiudizi.

Già Foucault (1975) aveva illuminato i meccanismi di potere insiti nelle istituzioni – in particolare, la caserma, l'ospedale psichiatrico, la scuola – volte a “normalizzare” militari, pazienti, studenti, attraverso dispositivi disciplinari severamente applicati.

Per quanto riguarda, in particolare, la scuola dell'infanzia, occorre un ripensamento costante delle modalità relazionali e delle idee pedagogiche nei comportamenti educativi, a partire dall'osservazione sistematica dei contesti. Il percorso evolutivo di crescita del bambino va curato nella sua continuità, con competenze anche nel linguaggio non verbale e relazionali, e, dunque, è necessaria una collaborazione fra nidi e scuole dell'infanzia, che sia capace di “tenere nella mente” ogni bambina e ogni bambino nella sua peculiarità, e sia capace di mettere a frutto pratiche pedagogiche innovative, nell'incontro, in maniera sinergica.

Per quanto riguarda il formarsi dell'identità di genere, i primi anni di vita sono particolarmente significativi, perché è allora che comincia il processo di percezione di se stesso/a e degli altri in maniera più definita, come di sesso maschile e di sesso femminile. Solitamente al nido l'educazione di bambini e bambine ancora non si differenzia tanto quanto successivamente, anche se esiste già un mondo di aspettative adulte differenti verso i bambini e le bambine): ad esempio, spesso viene tollerato che bambini e bambine giochino con gli stessi giocattoli. A scuola dell'infanzia, invece, avviene un passaggio ad un'educazione di genere più conformativa. Certamente, sono tante le scuole dell'infanzia dove bambini e bambine sono accompagnati, nella libertà di scelta e di esplorazione dell'universo ludico-simbolico, da insegnanti consapevoli. Ma la capacità di fare consapevolmente educazione di genere e alle differenze è stata perlopiù a discrezione dei singoli insegnanti e dirigenti scolastici. Se da una parte è opportuno che ogni istituto scolastico lavori in ascolto delle esigenze del territorio, dall'altra il riferimento a linee guida può rappresentare un aiuto prezioso per chi educa, insegnanti, ma anche genitori.

Come afferma Pinto Minerva (2013) ruolo fondamentale della scuola è identificare gli impliciti nei linguaggi e nelle strutture del sapere che continuano a proporre forme di sapere gerarchiche, per realizzare comunità di apprendimento sostenute dalla *forza del desiderio* e dalla *responsabilità gioiosa*, capaci di elaborare nuove strategie con cui

pensarsi convivialmente uniti per costruire un mondo libero dalla violenza fisica, simbolica e istituzionale.

L'autovalutazione formativa degli insegnanti, in chiave riflessiva, può dare parola alle motivazioni sottese ai comportamenti dei docenti, perchè possano agire più consapevolmente e, dunque, intenzionalmente, per favorire la capacità ludico-simbolica e lo sviluppo globale dei bambini e delle bambine.

La complessità e la delicatezza del processo di formazione dell'identità di genere esige una partecipazione sinergica degli adulti che si occupano dei bambini, volta ad una comprensione empatica delle specificità individuali infantili, e ad una valorizzazione di esse, nella ricerca delle strade educative migliori, con la discrezione e il rispetto che consentono di accostarsi ai più piccoli nell'autenticità e nel dialogo; si tratta non solo di parole ma anche della globalità del linguaggio non verbale, attraverso la l'incontro di sguardi, toni, gesti, dei quali l'adulto/a dovrebbe essere consapevole per poter comunicare con il/la bambino/a . La relazionalità insita nell'essere-al-mondo coinvolge sensazioni, emozioni, sentimenti, vissuti e immaginazione, e va coltivata, da chi insegna, attraverso una formazione riflessiva permanente, che richiede un tempo disteso, dedicato all'ascolto e ad *apprendere dall'esperienza*

Nel mondo della scuola, il riconoscimento della vulnerabilità e della singolarità come comune condizione esistenziale può certamente aprire la strada a processi di rafforzamento ed empowerment, sia dei bambini, sia di chi si prende cura dei bambini, in condizioni più favorevoli o più o meno svantaggiate da un punto di vista psico-sociale.

Cap.2 L'autovalutazione formativa degli insegnanti di scuola dell'infanzia

2.1 - La valutazione scolastica: tappe storiche e contemporaneità nel contesto

In Italia, uno dei primi documenti in cui si fa cenno alla valutazione in un senso più complesso rispetto alla concezione tradizionale di valutazione degli apprendimenti è il D.M. "Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali" del 3 Giugno 1991, che descrive la pratica di valutazione del bambino da parte dell'insegnante, come finalizzata alla valutazione delle esigenze del bambino e alla modulazione dell'intervento educativo sulla base di queste. Un decreto successivo, del 16 Novembre 1992, "Continuità educativa. Trasmissione del Decreto Ministeriale applicativo dell'art.2 della legge 5 giugno 1990, 148" (Bondioli 2015, p. 125). Sottolinea, inoltre, la necessità di un coordinamento dei sistemi di valutazione dei diversi gradi scolastici, da realizzarsi anche attraverso le riunioni fra docenti per l'esplicitazione dei criteri di valutazione, e l'utilizzo della documentazione e di strumenti di rilevazione; soggetto da valutare rimane il bambino.

Nel 1997, nel 31°Rapporto CENSIS sulla situazione sociale italiana afferma l'avvenuta strutturazione del sistema di valutazione dell'Università e del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione con la Direttiva Ministeriale n. 307 del 21 Maggio 1997, per la promozione dell'autonomia scolastica.

È nel 1999, con la Circolare Ministeriale 12 Aprile 1999, n.98, prot. N. 1473, che si propone l'idea di una valutazione focalizzata anche sull'intervento educativo, sulla sua natura contestuale e processuale (Bondioli 2001): innovativa è la proposta per la scuola dell'infanzia di un'attenzione alla continuità e a nuove forme di valutazione. È in questi anni che un gruppo di esperti viene incaricato dal CEDE (Centro Europeo dell'Educazione, poi trasformato, nel 1999, in Invalsi-Istituto Nazionale per la valutazione del sistema e dell'istruzione, sottoposto alla vigilanza del Ministero della Pubblica Istruzione) di elaborare uno strumento di valutazione di contesto per la scuola dell'infanzia⁵¹ (Bondioli 2001 e Bondioli, Ferrari 2008), e che viene elaborato il modello di valutazione formativa di contesto in chiave riflessiva.

⁵¹ Lo strumento elaborato è la scala AVSI

Nel 2007, con il D.M. 31 Luglio 2007, "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo" si afferma che spetta alle singole istituzioni scolastiche la responsabilità della valutazione - intesa come "sistema complesso, aperto e dinamico, in grado di favorire una lettura qualitativa dei processi" - e la scelta degli strumenti, al fine di introdurre modalità riflessive nell'organizzazione scolastica; nel documento si afferma, inoltre, la necessità di collaborazione fra scuola e famiglie, il carattere formativo della valutazione, e si prospetta l'opportunità di percorsi di autovalutazione docente.

Nell'Atto di indirizzo 8 settembre 2009, si collega "la valutazione del bambino con la definizione di un curricolo 3-14 anni avente come riferimento standard internazionali (UE e OCSE)" (Maviglia e Sabbatini, 2015 p. 134), in una prospettiva di scuola inclusiva.

Secondo le "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione"⁵² (Miur, settembre, 2012), la valutazione "assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento ai processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo" della scuola, e "accompagna, descrive, documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le potenzialità"; la scuola, inoltre, "promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica".

Il DPR n.80 del 28 Marzo 2013, DPR pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n.155, 4 Luglio 2013

"Regolamento sul sistema nazionale di valutazione" prevede, per la scuola dell'infanzia, la valutazione del bambino e la valutazione di contesto, nella prospettiva dell'esercizio dell'autonomia scolastica "partecipando alla riflessione e alla ricerca nazionale sui contenuti delle Indicazioni entro un processo condiviso che potrà continuare nel tempo, secondo le modalità previste al momento della loro emanazione, nella prospettiva del confronto anche con le scuole e i sistemi di istruzione europei". Si precisa, inoltre, che il Servizio Nazionale di Valutazione, composto da Invalsi e Indire e dal contingente ispettivo, sarà incaricato di occuparsi della valutazione, mentre il Miur, con periodicità almeno triennale, emanerà linee guida sulle priorità strategiche della valutazione del sistema educativo di istruzione.

⁵² Il documento è consultabile sul sito www.indicazioninazionali.it

La successiva direttiva ministeriale n.11 del 18 Settembre 2014 prevede tre fasi, da attuare dal 2014-2015:

- autovalutazione, per tutte le istituzioni scolastiche: ogni scuola elaborerà un Rapporto di Autovalutazione (RAV), attraverso un modello di valutazione pubblicato dall'Invalsi, a seguito di un progetto di ricerca triennale
- valutazione esterna, che riguarda circa 800 istituzioni scolastiche ogni anno
- valutazione della dirigenza scolastica

Il RAV, (Rapporto di autovalutazione per la scuola dell'infanzia) è stato pubblicato nel Gennaio 2016 dall'Invalsi, per le scuole dell'infanzia che non fanno parte di istituzioni scolastiche comprendenti altri ordini e gradi di scuola e, come strumento integrativo, per le scuole dell'infanzia statali comprese in istituti comprensivi o in circoli didattici. Questa versione del Rapporto di autovalutazione, elaborato da un Gruppo di lavoro costituito dall'Invalsi⁵³, è un adattamento del Rapporto di autovalutazione trasmesso alle istituzioni scolastiche pubbliche dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con nota n. 1738 del 2 marzo 2015, per comprendere il quale occorre fare riferimento alla cornice teorica fornita dalle Indicazioni del 2012, in cui la valorizzazione delle potenzialità infantili grazie alla capacità di ascolto docente, la continuità scolastica e la specificità della scuola dell'infanzia sono ritenute essenziali.

Il RAV Infanzia, che non prevede la valutazione esterna degli apprendimenti⁵⁴, è articolato in cinque diverse sezioni, ciascuna delle quali contiene degli indicatori dedicati ad un'area tematica:

- 1 - Contesto e risorse
- 2 - Esiti in termini di benessere, sviluppo e apprendimento per i bambini

⁵³ Gruppo di lavoro costituito dall'INVALSI con Determinazione del Direttore generale del 7 maggio 2015, n. 89, integrata dalla Determinazione del 1 settembre 2015, n. 167.

Il Gruppo di lavoro, coordinato da Paolo Mazzoli, con la supervisione del Presidente dell'INVALSI, Anna Maria Ajello, è composto da: Anna Maria Bondioli, Paola Cagliari, Giancarlo Cerini, Rossana Cuccurullo, Franca Rossi, Lucia Selmi, Cristina Stringher e Antonella Turchi.

⁵⁴ A proposito della valutazione del bambino, Bondioli e Savio chiariscono che "la valutazione del bambino tramite prove standardizzate, intesa come valutazione degli esiti, è un indicatore inattendibile della qualità di una scuola dell'infanzia o di un servizio educativo per l'infanzia, è impropria metodologicamente, tende a deresponsabilizzare gli educatori/insegnanti. Quanto detto fin qui non significa che non si possano valutare i progressi dei bambini ma che questo tipo di valutazione, come vedremo meglio più avanti, comporta l'utilizzo di metodologie ben diverse da quelle che caratterizzano le prove standardizzate." (Bondioli A., Savio D., *Il RAV in un quadro di valutazione formativa*, in Fontani E., a cura di, *Il RAV Infanzia come strumento formativo-riflessivo*, Edizioni Zeroseiup, 2017, p. 61)

3 - Processi. *Pratiche educative e didattiche. Pratiche gestionali e organizzative*

4 - Il processo di autovalutazione

5 - Individuazione delle priorità

Il RAV propone un modello di valutazione coerente con il modello pavese di valutazione riflessiva di contesto: viene specificato che “gli indicatori messi a disposizione rappresentano un utile strumento informativo, se utilizzati all’interno di una riflessione e interpretazione più ampia da parte della scuola.” (RAV, p.5) Nell’ambito della mia ricerca, vorrei evidenziare in particolare alcuni *criteri di qualità*, dell’area tematica riguardante gli “Esiti”, per un’educazione democratica e per favorire il benessere infantile: “la scuola promuove il benessere e l’inclusione di ogni bambino, lo sviluppo dell’identità, dell’autonomia, dello sviluppo globale, di competenze e l’avvio alla cittadinanza nell’impegno per la riduzione delle disuguaglianze” (RAV, p.15-19)

Per quanto riguarda la dimensione metodologica, sono poste alcune domande guida per l’individuazione dei punti di forza e di debolezza, fra le quali: “Gli insegnanti hanno condiviso l’idea di bambino che orienta le loro scelte educative? Quali sono i riferimenti teorici e pratici che sostengono tale idea di bambino? Tale idea di bambino valorizza le capacità emergenti e gli interessi infantili e consente di riconoscere il bambino concreto, distinguendone le peculiarità, capirne il punto di vista?”⁵⁵.

Per quanto riguarda la dimensione relazionale, si chiede in che modo la scuola sia attenta alla creazione di un clima socio-educativo orientato al benessere dei bambini e alla promozione delle relazioni tra bambini e quale sia il tipo di collaborazione fra gli adulti che lavorano nella scuola.

Nella terza area tematica, che riguarda, in maniera ancora più specifica, “Inclusione e differenziazione”⁵⁶, si valutano le azioni di promozione dell’inclusione e delle specificità individuali, e di sensibilizzazione alle differenze “di ogni tipo” (culturali, di età, *di genere*, ecc.),

⁵⁵ Altre domande poste sono:

“- In che modo la scuola promuove interazioni tra i bambini nelle attività quotidiane sostenendo l’apprendimento reciproco tra bambini?

- In che modo la scuola alimenta la curiosità, la creatività, la scoperta la riflessione e il gioco dei bambini?

- In che modo si curano le *routines* quotidiane come elemento educativo, cognitivo e sociale?”

⁵⁶ “*Definizione dell’area* – Strategie adottate dalla scuola per la promozione dei processi di inclusione e il rispetto delle diversità. Azioni di sensibilizzazione alle differenze e loro valorizzazione e gestione, finalizzata alla riduzione delle disuguaglianze prodotte dalle condizioni socio-economico-culturali delle famiglie. Adeguamento dei processi di insegnamento e di apprendimento ai bisogni formativi di ciascun bambino. Modalità di inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali, inclusa la disabilità, e dei bambini stranieri da poco in Italia.”

anche attraverso l'allestimento degli spazi e la collaborazione con altre realtà presenti nel territorio (associazioni, biblioteche ecc.).

In quest'area del RAV, mi sembra rilevante anche l'attenzione verso la continuità educativa⁵⁷. L'immagine di scuola che si profila attraverso il RAV è caratterizzata da una proposta di formazione docente riflessiva, da un'apertura e sinergia con il territorio, e da un coinvolgimento e collaborazione attiva con le famiglie.

Di particolare interesse è un'esperienza di ricerca-formazione sul RAV Infanzia, che si è svolta nell'anno scolastico 2016/2017, coordinata da un'equipe di ricerca dell'Università di Pavia, e a cui hanno partecipato 35 insegnanti e coordinatori di scuole dell'infanzia di diverse regioni d'Italia (Bondioli, Savio 2017)⁵⁸. Bondioli e Savio sottolineano le opportunità e i rischi possibili nell'utilizzo del RAV Infanzia, che sono emersi attraverso la ricerca: fra questi, l'opportunità di un utilizzo riflessivo, formativo e partecipato dello strumento, con la necessità di una "formazione ad hoc e tempi lunghi", che certamente richiede impegno personale e professionale e risorse finanziarie. L'organizzazione di percorsi formativi viene considerata dunque condizione indispensabile che rende possibile per chi insegna mettersi in discussione e crescere professionalmente, nel rispetto delle specificità delle singole istituzioni, ed evitando il rischio di omologazione culturale e di una compilazione burocratica e compiacente del RAV.

Queste osservazioni, che si inseriscono nella cornice teorica sulla valutazione riflessiva fornita dalle Indicazioni del 2012, mi sembrano necessarie per definire le modalità appropriate di utilizzo di uno strumento valutativo quale il RAV Infanzia, ma, più in generale, a mio parere, di qualunque strumento per la valutazione di contesto.

I principi espressi nel RAV Infanzia sono in accordo con il recente rapporto dal titolo *Un quadro europeo di qualità per i servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di*

⁵⁷ Definizione dell'area: Attività per garantire la continuità dei percorsi scolastici. Azioni intraprese dalla scuola per assumere come valore la centralità dell'individuo che apprende e quindi per limitare le discontinuità artificiali (metodologiche e organizzative) tra i sistemi di servizi per l'infanzia e il sistema scolastico. Si tratta della "continuità verticale"; il tema della continuità orizzontale viene trattato nella sezione specifica su "Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie".

⁵⁸ Il gruppo di ricerca era formato da Anna Bondioli e Donatella Savio, nel ruolo di formatrici; Valerio Ferrari e Armida Sabbatini nel ruolo di osservatori dei lavori di gruppo; Barbara Gobetto e Claudia Lichene nel ruolo di verbalizzatrici; Matteo Morandi, nel ruolo di osservatore per la stesura di un report conclusivo. Regioni di provenienza dei partecipanti sono state: Piemonte, Lombardia, Veneto, Friuli, Liguria, Toscana, Emilia Romagna, Marche, Campania, Puglia, Calabria, Sicilia. L'esperienza è stata sostenuta dall'associazione nazionale Proteo Fare Sapere e organizzata grazie a Zeroseiup s.r.l. I lavori si sono svolti in quattro incontri di due giornate ciascuno.

principi chiave (2014) frutto dell'analisi critica del lavoro dell'agenzia Eurydice, dall'Ocse, dalla Rete Europea per l'Infanzia e da altre organizzazioni: nel documento, caratterizzato da un approccio inclusivo e collaborativo e relativo alle diverse modalità di valutazione della qualità dell'educazione prescolare, si dichiarano alcuni presupposti fondamentali in educazione: la necessità di valorizzare un'immagine di bambino come soggetto intenzionalmente partecipe nei processi di apprendimento e soggetto di diritti⁵⁹; la necessità della partecipazione e del coinvolgimento delle famiglie; la necessità di una definizione condivisa di qualità come processo dinamico, continuo e democratico, da realizzare attraverso pratiche di monitoraggio e valutazione dei contesti. Vi si afferma che i bambini sono caratterizzati dalla loro unicità e vanno considerati al centro dei processi educativi e di cura all'interno dei servizi, "che incoraggino la partecipazione, rafforzino l'inclusione sociale e accolgano la diversità" (Lazzari, 2016, p.46); si dichiara inoltre che il curriculum dovrebbe "richiedere agli operatori di collaborare con i colleghi, con i bambini, con i genitori, e di riflettere sulle pratiche agite", per una "*sperimentazione educativa dal basso* che contribuisce a rendere sostenibile il cambiamento all'interno dei servizi" (Lazzari, 2016, p.48).

Il coinvolgimento delle istituzioni scolastiche nei processi valutativi e autovalutativi sembra essere funzionale alla creazione di una scuola dell'infanzia in cui tutti e tutte abbiano piena cittadinanza, in cui bambini e bambine siano accolti e liberi di crescere e sviluppare le loro capacità psico-fisiche, relazionali, di giocare e socializzare in ambienti contenitivi, grazie ad adulti capaci di ascoltare e favorire l'espressione creativa e la comunicazione, di rispettare i tempi di ciascuno e di accompagnarli nell'affrontare quotidianamente il delicato, difficile e avventuroso processo di crescita, nei passaggi significativi delle loro esistenze, con competenza e sensibilità, riconoscendo l'importanza dei legami affettivi infantili, l'importanza della partecipazione attiva delle famiglie nella vita scolastica, per la creazione di un ambiente educativo più inclusivo e più sereno.

⁵⁹V. Documento di indirizzo di "Bambini in Europa" (2008), *L'infanzia e i servizi per l'infanzia: verso un approccio europeo* www.grupponidiinfanzia.it/wp-content/uploads/2013/11/Linfanzia-e-i-servizi-per-linfanzia-verso-un-approccio-europeo.pdf

2.2 – Imparare ad apprendere dall'esperienza

In ambito pedagogico è stata teorizzata la necessità di una formazione permanente in servizio per gli insegnanti di ogni ordine di scuola, evidenziando la sua finalizzazione allo sviluppo di competenze didattiche, cognitive e relazionali, comprese le competenze riflessive e metacognitive, la capacità di “imparare a imparare” (Bateson 1984) e di “apprendere dall'esperienza”⁶⁰ (Bion 1972). La pratica educativa quotidiana richiede infatti una flessibilità che consenta una modulazione continua del comportamento docente e delle azioni educative da intraprendere. A questo scopo, non è sufficiente un'applicazione di curricula e uno “svolgimento dei programmi” scolastici in senso contenutistico. Assume invece un ruolo fondamentale la relazione educativa e il docente è un regista e un mediatore che sa come dar voce a bambini e bambine, e collaborare con le famiglie, in maniera democratica. Durante la mia ricerca nella scuola dell'infanzia, in occasione degli incontri con le insegnanti, è stata oggetto di discussione anche la concezione stessa di scuola dell'infanzia. Questa è stata assimilata talvolta alla scuola primaria⁶¹ per quanto riguarda l'allestimento degli spazi (con banchi e sedie e pochi angoli strutturati, non sempre adatti all'organizzazione di attività di gioco e alla libera fruizione dei giocattoli da parte dei bambini), una postura frontale dell'insegnante, che ricalca un modello di scuola ancora tradizionale.

⁶⁰ Scrive Bion (1962, p 31-32): “Ecco la formulazione più generale della mia teoria: perché si possa apprendere dall'esperienza, la funzione alfa deve operare sulla consapevolezza di un'esperienza emotiva; dalle impressioni di tale esperienza scaturiscono elementi-alfa; tali elementi vengono resi immagazzinabili affinché i pensieri del sogno e il pensiero inconscio di veglia li possano utilizzare. Il bambino che prova quell'esperienza emotiva che chiamiamo imparare a camminare è in grado, mediante la funzione-alfa, di immagazzinare tale esperienza; pensieri destinati un tempo a diventare coscienti divengono inconsci, di modo che il bambino può pensare tutto quanto è indispensabile a camminare senza doverne essere più cosciente. La funzione alfa è necessaria per ragionare e pensare consapevolmente e per devolvere il pensiero all'inconscio quando, nell'apprendere un'attitudine, è necessario liberare la coscienza dal peso del pensiero.” Bion intende per funzione alfa la capacità di “digerire” l'esperienza, di renderla pensabile, e per elementi alfa gli elementi della psiche, appunto, mentalizzati, ma che possono anche essere “resi inconsci” durante il processo di apprendimento

⁶¹ L'idea tradizionale di pre-scuola enfatizza una concezione della scuola dell'infanzia come preparatoria alla scuola primaria. V. Becchi, Bondioli, *Luoghi per crescere o scuole pre-elementari?*, in *Riforma della scuola 7-8*, 1989 p35-40 è chiaro che questa concezione porta con sé diverse concezioni dell'infanzia e promuove diversi valori (ad esempio l'autodisciplina, il rispetto delle regole collegato spesso ad una logica di punizione e ricompensa, l'obbedienza più che la fiducia...). Mi interessa qui evidenziare anche una gerarchia implicita in quest'idea, che riguarda anche l'idea di una maggiore considerazione sociale del ruolo docente quanto più alto è il grado scolastico. Nel mio lavoro di ricerca, sul dibattito legato alla legge 1260, diverse insegnanti hanno espresso la loro difficoltà a collaborare con le educatrici di nido e quanto si sentissero invece più vicine idealmente alle insegnanti di scuola primaria

Il modello di valutazione formativa per gli insegnanti di scuola dell'infanzia da me utilizzato e messo a punto dal gruppo di ricerca pavese prospetta un'idea di scuola come "setting educativo, e cioè come organizzazione complessa, che non si esaurisce nella sommatoria delle azioni dei singoli, è inserita in un contesto più ampio, dal quale riceviamo sollecitazioni e con cui entra in rapporto, i cui compiti, specificatamente formativi, riguardano non solo la piccola comunità infantile che vi è ospitata, ma anche gli adulti che, a diverso titolo, vi sono coinvolti e che, riflettendo sul proprio "agire" a favore dell'infanzia, sviluppano un sapere e una cultura che si arricchiscono attraverso la socializzazione e lo scambio" (Bondioli 2008, p.13).

Tale modello si basa sull'assunto che la scuola dell'infanzia, non può sottrarsi al compito di riconoscere e valorizzare differenze e mediare conflitti, essere luogo di incontro, costruzione di saperi e possibilità di crescita, di trasformazione personale e sociale. Lo stesso processo del valutare si configura come "processo di 'mediazione simbolica', un processo di riflessione sulla pratica educativa finalizzata a costituirlo come 'problema' (Bondioli, Ferrari 2004).

La formazione docente dovrebbe per questo aiutare chi insegna, ad "assumere un *atteggiamento investigativo* verso la propria pratica professionale"⁶² con atteggiamento "altamente riflessivo e secondo un taglio di ricerca, ossia: ponendosi domande, formulando ipotesi di lavoro, sperimentandole, riflettendo sui risultati per porsi nuove domande e ideare nuove ipotesi, e così via." (Baldacci 2013, p. 214). Baldacci definisce la meta-competenza riflessiva e capacità di apprendere dall'esperienza un "fattore cruciale per una crescita professionale continua" (p.215); tale capacità, da coltivare durante la formazione iniziale e durante la formazione in servizio, contribuisce al miglioramento delle pratiche educative. Chi insegna a scuola dell'infanzia dovrebbe essere capace di ascoltare i bambini, ma dovrebbe anche saper comunicare con i colleghi, con le famiglie, con il personale scolastico, in un'ottica cooperativa.

La focalizzazione del mio lavoro di ricerca sulla formazione docente finalizzata ad un'educazione di genere per la valorizzazione delle potenzialità individuali di bambini e bambine mi sembra in linea con la filosofia dell'autovalutazione riflessiva: il confronto fra i

⁶² Si riprende qui il concetto di insegnante-ricercatore proposto da Dewey (1996, 1974)

diversi punti di vista delle insegnanti sui contesti scolastici osservati è finalizzato all'esplicitazione della "pedagogia latente" riguardante i generi, spesso inconsapevolmente velata da pregiudizi discriminanti e stereotipi sull'idea di bambino e sull'idea di bambina, che ostacolano o addirittura impediscono la libera espressione delle emozioni e delle preferenze nel gioco, limitano in maniera costringente lo sviluppo dei linguaggi verbali e non verbali, e, attraverso la segregazione di genere, inibiscono la capacità di socializzazione, così tanto importante negli anni in cui comincia a costruirsi il senso di sé e degli altri e l'identità di genere nella prima infanzia.

Becchi (2000) traccia la matrice della valutazione qualitativa in un quadro "variegato e non monolitico", costituito da elementi fra i quali un punto di vista costruttivista, uno sguardo attento all'antropologia, al pensiero di Dewey e alle ideologie di stampo femminista: in tale quadro, viene recuperato il valore di una capacità artistica⁶³, sensibilità estetica, intesa come capacità di cogliere la realtà attribuendo significati (Skinner 1995), che dovrebbe caratterizzare l'atteggiamento dell'insegnante e dell'esperto in valutazione scolastica.

La valutazione qualitativa prende in considerazione la scuola intesa come sistema complesso, in cui tutti gli elementi in esso presenti vengono considerati interagenti e interconnessi.

2.3 - Il paradigma eco sistemico

Nel superamento di una impostazione di derivazione positivista, che prescindeva dall'organicità e dalla dinamicità del contesto⁶⁴, nel paradigma ecosistemico è fondamentale il riconoscimento dell'interconnessione degli elementi di un fenomeno oggetto d'indagine, da concepire in maniera sistemica, dialogica e relazionale. L'osservazione viene considerata nella

⁶³ In particolare, Eisner propone un'idea di *educational connoisseurship* e di *criticism* come modalità valutativa (Guba, Lincoln 1982): *connoisseurship* è la "conoscenza dell'intenditore"; *criticism* è "l'arte della rivelazione", di rivelare, modo di rappresentare, di fare un ritratto di quanto avviene nella classe che ha delle modalità descrittive, interpretative e valutative (Eisner 1975, 1976, 1985, 1991; Becchi 2000). L'evaluation, in tale cornice, deve essere caratterizzata da capacità intuitiva, empatica e da chiarezza intellettuale (1985)

⁶⁴ Per un approfondimento sul concetto di contesto sistemico v. Bateson 1984 e Viaro, 1995

relazione fra osservatore e osservato (von Foerster 1987; Mignosi 2001; Savio 2000 e 2006). L'approccio degli psicologi ecologici, Bronfenbrenner in particolare, descrive l'ambiente come processo in divenire, su cui influisce sia la presenza dell'osservatore che le condizioni ambientali esterne alla situazione immediata del setting, e privilegia la ricerca "naturalistica", che viene svolta in un contesto "naturale", non dunque "in laboratorio" bensì negli stessi luoghi e nel rispetto delle modalità consuete in cui il fenomeno ordinariamente si manifesta (Lincoln, Guba, 1985; Sharmhad, 2012).

Bronfenbrenner (1992, p.54) afferma che la comprensione dello sviluppo umano richiede più dell'osservazione diretta⁶⁵ del comportamento di una o due persone nello stesso luogo, e che "richiede l'analisi di sistemi d'interazione composti da più persone, che non va limitata ad un unico contesto, e che deve tener conto di aspetti dell'ambiente che vanno al di là della situazione immediata di cui il soggetto fa parte." Fondamentale viene considerata la dimensione temporale dell'ambiente, tanto che il suo modello ecologico è definibile come "cronsistemico" (Varin, 2005, p. 47)⁶⁶; Bronfenbrenner (1992, p.54) delinea il concetto di *validità ecologica della ricerca*, rivolgendosi in maniera critica nei confronti di molte ricerche psicologiche e sociali sue contemporanee e che definisce come uno studio dello *sviluppo al di fuori del contesto*.

Nel caso della ricerca educativa sui servizi per l'infanzia, luoghi di indagine naturalistica possono essere gli ambienti scolastici ed educativi frequentati dai bambini e dalle loro famiglie, pur riconoscendo che, in certi casi, la comparazione fra dati raccolti in laboratorio e dati raccolti in una situazione di vita quotidiana può contribuire alla validità della ricerca (Varin 2005 p.58).

Complesse sono le implicazioni della valutazione intesa come valutazione di contesto e di sistema funzionale anche al processo di definizione delle priorità, delle specificità, e dell'identità di un servizio per l'infanzia. Come afferma Savio (2011) a proposito dell'approccio valutativo nella definizione dell'identità educativa dei nidi d'infanzia - concepita sempre in divenire e funzionale alla riflessione condivisa in una comunità educativa - il contesto è un processo, in cui le dimensioni, materiali, relazionali, simboliche si definiscono dinamicamente e in modo reciproco (Bondioli, 2008, p.18-19); è "un sistema

⁶⁵ Per quanto riguarda la prospettiva ecologica dell'osservazione v. Camaioni, Bascetta, Aureli (1988) e D'Odorico (1990)

⁶⁶ "il tempo non appare meramente come un attributo dell'essere umano che cresce, ma anche come una proprietà dell'ambiente circostante" (Bronfenbrenner 1992, p. 201)

aperto, cioè in interrelazione con altri sistemi, e viene influenzato dalla qualità di tali interrelazioni” (Savio 2011, p.51): significative sono ad esempio le relazioni tra le insegnanti e i genitori, tra le insegnanti e l’amministrazione scolastica, e con il territorio.

In queste parole troviamo espressi diversi concetti distintivi del modello pavese:

interdipendenza, consapevolezza e responsabilità educativa, esplicitazione degli impliciti educativi, di idee, di valori, convincimenti e dei modelli taciti che influenzano le pratiche, da riconoscere al fine di una definizione e affermazione di identità della struttura educativa. Savio aggiunge che è necessaria, per poter pensare l’esperienza, una “postura riflessiva” (Gusmini 2004), utile a svelare una “pedagogia latente” (Becchi 2005), che, ricorda Savio, Bondioli descrive come “una pedagogia iscritta nella disposizione degli ambienti e degli arredi, nelle modalità di gestione degli incontri e delle attività, nelle norme che ne regolano la vita collettiva, nelle pratiche di cura, nelle routine, negli eventi e nelle situazioni che ritmano e scandiscono la quotidianità della vita infantile” (Bondioli, 2000 p.348)

Sul nesso fra documentazione della ricerca educativa riguardante i servizi per l’infanzia, riflessività e paradigma ecologico e sistemico così si esprime Sharmahd (2012, p.45): “la documentazione della ricerca fase per fase diventa fondamentale, non solo come memoria di ciò che viene portato avanti, ma anche come strumento di riflessione, come stimolo, come occasione di dialogo, di presa di consapevolezza delle proprie e delle altrui percezioni e intenzioni. (...) Si tratta, come ci suggerisce Luigina Mortari (2007) di “spaesarsi”, di mettere in discussione per concedersi alla scoperta e ai dubbi, consapevoli del fatto che la pedagogia è una scienza fatta di domande le cui risposte vogliono essere mobili, aggiornabili, trasformabili.”

Come afferma Ferrari (2003) anche la documentazione, più in generale, costituisce un training riflessivo.

Considerare la scuola e il territorio in cui è inserita come un sistema organico consente di conoscere l’interdipendenza fra gli elementi che lo costituiscono, nel riconoscimento della complessità che caratterizza ogni organismo e ogni organizzazione. Sull’interdipendenza e reciprocità nelle relazioni umane, Maturana (1994, p 28-29)⁶⁷ descrive l’incontro e

⁶⁷ Maturana e Varela concepiscono l’essere vivente come prodotto del suo processo organizzativo, senza alcuna separazione fra produttore e prodotto dei processi di conoscenza. Mentre gli autori hanno parlato di autopoiesi, Mortari (2007, p 41) sottolinea come sarebbe più opportuno parlare di “eco-auto-poiesi”, “dati i continui scambi vitali del vivente nel suo divenire col contesto in cui sta in una relazione necessari”

l'intelligenza come "una questione di reciproca accettazione e di reciproca intensità", utilizzando una metafora sull'insegnamento e sull'apprendimento come capacità di "trasformarsi in un contesto di coesistenza"; questa è l'immagine che propone: "un asilo infantile e una coppia di genitori che arrivano per portare per la prima volta il loro bambino o bambina. Il bambino scoppia a piangere, non vuole staccarsi dai genitori, non vuole rimanere in quel posto estraneo. È terrorizzato, trema tutto. La madre dice: "Vedi come è bello, quanti bambini con i quali giocare!" E gli altri bambini dicono: "Perché piangi e urli 'mamma non mi lasciare!', perché non vuoi rimanere con noi?" E l'insegnante: "Vieni, andiamo a vedere cosa fanno gli altri bambini" e gli tende la mano. Nel momento in cui il bambino accetta quella mano, tutto si trasforma. Il dramma svanisce. Non è formidabile? Tu gli tendi la mano e lui "No, no, no!". Gliela tendi di nuovo e lui la afferra e tutto improvvisamente cambia. Un intero mondo comincia a svilupparsi da questa mutua accettazione."

Questa scena ben rappresenta a mio parere il valore della relazione e della fiducia come ciò che rende possibile l'apprendimento. La flessibilità e sensibilità dell'insegnante va coltivata: "Se l'insegnante per rapportarsi allo studente si affida a un codice di comportamento standardizzato, stabilito dai regolamenti scolastici o dalla tradizione e tratta gli studenti come se fossero uguali, se non accetta e valorizza la loro unicità e personalità, fallisce nel suo compito." (Maturana 1994 p.30). Sappiamo quanta influenza ha l'ambiente sullo sviluppo della personalità, e quanto lo "spazio di vita" (Lewin 1935, 1951) sia caratterizzato dall'interdipendenza fra individuo e ambiente. In particolare Lewin, a cui si riferisce esplicitamente la psicologia ecologica, definisce *ambiente psicologico lo spazio percepito e vissuto* da un soggetto in rapporto alle sue caratteristiche individuali⁶⁸. Varin sottolinea come, in tale prospettiva, "uno stesso ambiente fisico assumerà caratteri diversi per due bambini che hanno un'età diversa e diverse caratteristiche di personalità." (Varin 2005, p.46). Da questa idea non può che derivare una necessità di ascolto delle caratteristiche individuali infantili, un decentramento da parte dell'adulto per orientare l'intervento

⁶⁸ Su spazio vissuto, educazione e contesto scolastico Iori scrive: "Estensione, ampiezza, prossimità, profondità, angustia sono esperienze dello spazio educativo nel suo quotidiano manifestarsi. Le modificazioni degli stati d'animo e dell'emotività si riverberano nel significato dei rapporti spaziali. Ciò che "attrae verso" o "respinge da" o "spinge a" traccia le coordinate spaziali dell'evento educativo che possono allungarsi fino ad abbracciare tutto il mondo o indietreggiare nella dimensione irrelazionistica della perdita di ogni interesse" (Iori, 1996, p.77) Lo spazio educativo viene perciò fortemente connotato dalle relazioni educative vissute, oltretutto da elementi materiali, spazio-temporali e organizzativi.

educativo in base alle esigenze dei piccoli, con consapevolezza dell'asimmetria della relazione educativa e della conseguente responsabilità adulta.

Nel descrivere il paradigma ecologico come razionalità postmoderna, Mortari (2007, p. 32) ne evidenzia, insieme al paradigma relazionale e sistemico, rappresentabile con la metafora dell'organismo, i presupposti etici⁶⁹ ed anche politici, che consistono nel fare una ricerca che "consente di comprendere in profondità il reale e di averne cura", caratterizzata da "significatività sociale: deve rispondere a una domanda di senso; deve alimentare la saggezza".

2.4 - Riflessività e dialogo

Il modello pavese di valutazione formativa è caratterizzato da un approccio riflessivo, facendo riferimento, in particolare, al pensiero di Shon (1983, pp. 76-95), alla pedagogia dell'attivismo, e al costruttivismo.

Dewey sostiene che la capacità riflessiva⁷⁰ dell'intelligenza viene attivata da una situazione straordinaria, da "uno stato di dubbio, esitazione, perplessità, difficoltà mentale" (Dewey, 1933, p.72), alla quale non si reagisca impulsivamente o in maniera standardizzata⁷¹, bensì con un'"operazione di ricerca, di indagine, per trovare i materiali che risolveranno il dubbio e apporteranno la soluzione e la decisione della perplessità" (Dewey, 1933, p.72). Per rappresentare l'atteggiamento della persona che pensa, coinvolta in un processo di indagine

⁶⁹ Il ricercatore "è responsabile di tutto il processo della ricerca compresa la teoria che elabora poiché essendo costruita implica sempre delle scelte" Inoltre "La ricerca della conoscenza dev'essere guidata dal principio di migliorare la qualità della vita" (Mortari, Cultura della ricerca e pedagogia, 2007, p.32)

⁷⁰ Dewey (1933) chiarisce che il pensiero riflessivo, tema a cui è dedicato il testo, è "*la considerazione attiva, costante e diligente di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende*", (p.68) caratterizzata da una consequenzialità logica: "La riflessione non implica soltanto una mera sequenza, bensì una 'conseguenza' di idee, un ordine consecutivo siffatto che ognuna di esse determina la successiva con il suo proprio risultato e, a sua volta, ciascun risultato si appoggia o si riferisce a quelli che lo precedono. Le parti successive di un pensiero riflessivo nascono l'una dall'altra e si sostengono a vicenda; non vanno e vengono in una confusa mescolanza. Ogni fase è un gradino da qualcosa a qualcosa – tecnicamente parlando, è un termine del pensiero. Ogni termine lascia un deposito che è utilizzato nel termine immediatamente successivo. La corrente, il corso, diventa una serie ordinata o una catena. In qualsiasi pensiero riflessivo vi sono unità ben definite collegate in modo da rendere possibile un movimento rivolto ad un fine comune." (p.63)

⁷¹ Sviluppando l'idea di decentramento di Dewey, "riflettere implica, in primo luogo, prendere distanza da una posizione immediata e collocarsi in una prospettiva decentrata nella quale noi, le nostre azioni, il nostro lavoro, sono osservati, come dall'esterno, in modo da essere oggetto di "una seria e continua considerazione" (Dewey, 1933 p.61)" (Bondioli, Savio 2015 p. 47), nel riconoscimento della connessione ricorsiva fra teorie e pratiche.

conoscitiva, l'autore utilizza la metafora del salire su un albero: "Nello stato di sospensione determinato dall'incertezza, noi metaforicamente saliamo sempre su un albero; ci sforziamo di trovare un punto di vista dal quale esaminare nuovi fatti e dal quale, una volta raggiunta una veduta che ci faccia meglio dominare la situazione, decidere come stiano i fatti nella loro relazione reciproca" (Dewey, 1933, p.75). L'essere "genuinamente pensanti" implica una capacità critica, una disposizione a sostenere e "a prolungare lo stato di sospensione e ad assumersi il fastidio della ricerca" senza cercare soluzioni di comodo a un "dilemma", immediate risposte come scorciatoie date "per pigrizia mentale, o per torpore, o per l'impazienza di raggiungere qualcosa di stabile" (Dewey, 1933, p.77)

Anche Shon (2006, p.58) sviluppando il pensiero deweyano, descrive il processo riflessivo come possibile risposta ad un elemento di sorpresa che si prova quando accade qualcosa di inaspettato. In particolare, Shon distingue due diverse modalità di riflessione: sull'azione e nel corso dell'azione. La prima consiste in un interrogarsi a posteriori sulla pratica, dopo il verificarsi di un fatto", la seconda durante l'azione, nel fermarsi "per realizzare quello che Hannah Arendt (1971) chiama "stop and think"⁷², quando il pensiero serva a comprendere e modificare eventualmente l'azione in corso.

La valutazione riflessiva di contesto stimola la funzione riflessiva sull'azione, sulle pratiche educative, ma, avendo una finalità trasformativa, migliorativa delle pratiche, attiva anche capacità e competenze per una riflessione nel corso dell'azione, mentre si svolge l'attività educativa.

"Riflettere sull'esperienza significa costituirla a problema. Significa assumere un atteggiamento critico nei confronti del proprio lavoro, una propensione alla revisione e al ripensamento. Tale atteggiamento va coltivato. Non è un dono di natura né un'inclinazione individuale. Si acquisisce attraverso l'esercizio di pratiche riflessive che consentono di *apprendere dall'esperienza*. Più che l'apprendimento di contenuti o l'appropriazione di modelli educativi, l'aggiornamento della professionalità richiede un tale esercizio, da

⁷² Scrive Capperucci in una nota ad un'edizione italiana di Shon (2006): "Il concetto di "stop and think" di H. Arendt sotto molteplici aspetti si avvicina molto a quello di "sospensione dell'azione" indicato da Dewey in *Come pensiamo*. L'applicazione del pensiero riflessivo all'azione implica, infatti, una sospensione di quest'ultima: il soggetto in questo frangente diventa osservatore e interlocutore di se stesso, dando vita a processi di "indagine dell'indagine" attraverso i quali vengono strutturandosi quelle che egli chiama forme superiori del pensiero. (Dewey 1910), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p.174-194

compiersi in occasioni e tempi opportuni e sotto la supervisione di personale esperto” (Bondioli 2004, p.20).

Secondo il modello pavese di valutazione di contesto il confronto fra punti di vista differenti sulle realtà educative nelle equipe di insegnanti può dar luogo alla costruzione di un pensiero condiviso e democratico, in cui siano presenti le soggettività.

Come afferma Venera (2014), la cura di sé, della propria interiorità, si afferma come necessaria per gli adulti che lavorano in campo educativo. In particolare, lavorare con bambini piccoli, mette in moto emozioni e sentimenti, per cui è importante mettersi in discussione in equipe e con un esperto facilitatore della comunicazione, ascoltare empaticamente le risonanze emotive che nascono dalla relazione con i bambini e, possibilmente, fare ricerca pedagogica, costruire sapere, a partire dall’osservazione dei contesti, nella costruzione di un dialogo costante fra teorie e pratiche.

Mortari (2008, p.37) ben sottolinea una “codipendenza evolutiva fra libertà e pensare”, per cui “i contesti in cui si educa in vista della libertà non possono che essere essi stessi ispirati alla libertà”. La libertà non è qui intesa in senso individualistico, proprio della società neoliberale, ma come un tendere alla libertà, in senso relazionale: è, anzi, proprio attraverso il dialogo con gli altri che si impara a pensare, che emerge la coscienza. In un gruppo di docenti la circolarità del discorso educativo che può far emergere le idee cristallizzate implicite in alcune pratiche, e fare luce su limiti e risorse dell’equipe. In un gruppo di lavoro la capacità di lasciare aperte le domande che sorgono, di accettare l’incertezza, dà spazio alla riflessione, dischiude la possibilità di *divenire insieme* e di valorizzare l’incontro fra differenze.

Creare ponti metaforici nella comunicazione in un gruppo è una delle specificità di chi, in quanto esperto esterno all’equipe, facilita la comunicazione in un processo di valutazione riflessiva di contesto, favorendo un passaggio dal piano del vissuto a quello dell’esperienza. Infatti, sottolinea Mignosi (2004, p.155) “per quanto concerne l’esperienza, sia in ambito pedagogico che psicologico viene evidenziato che essa non coincide con il mero “vissuto”, ma prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso. Conseguentemente il fare, l’agire in assenza di una riflessione, non coincide con l’esperire: l’esperienza è “pensare quello che si fa” e si serve della pratica per accrescere la conoscenza. Nell’esperienza si verifica l’intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse arricchite, amplificate o piuttosto ridefinite e vivificate da quelle attuali,”. Esiste anche una forma di pensare durante l’azione, che, come descrive Schon, è

caratteristica delle situazioni “connotate da incertezza, instabilità, unicità e conflitti di valore” (Schon, 1983, p.76). Ogni esperienza è caratterizzata da un insieme di aspetti emotivi, cognitivi e affettivo-relazionali, e da una potenzialità trasformativa (Mortari 2003). I cambiamenti possono generare paura del nuovo, della perdita di una situazione rassicurante perchè conosciuta. Occorre dunque, nei gruppi, che si creino degli spazi sentiti come sicuri, in cui mettersi in discussione. Come ipotizza Mignosi, l’uso intenzionale della dimensione di gruppo come “spazio di contenimento/attraversamento” (Bion, 1961, 1970) consente l’elaborazione delle ansie del gruppo grazie alla condivisione solidale di pensieri ed emozioni e contribuisca a creare una “cultura condivisa”, per progredire nel processo di cambiamento, e nello sviluppo del sistema educativo. (Mignosi 2004, p.162)

L’attenzione agli aspetti interpretativi della comunicazione e del lavoro di ricerca valutativa derivano principalmente da una matrice di pensiero costruttivista.

2.5– Educational Evaluation e paradigma costruttivista

La differenza fra evaluation - definita da Beeby (Beeby 1977 e Bondioli, Ferrari 2000) come raccolta sistematica e interpretazione dei dati che comporta come un giudizio di valore finalizzato all’azione - e assessment degli apprendimenti (valutazione delle prestazioni di singoli individui, studenti e/o personale scolastico) è stata descritta da Wolf nel 1987. Caratteristica della evaluation è un approccio critico agli strumenti scelti e utilizzati, alla filosofia, e ai criteri valoriali, espressi dagli strumenti.

La ricerca nazionale e internazionale sull’educational evaluation dagli anni ’80 ha indagato la valutazione e la qualità scolastica rispetto alla loro “natura” valoriale relativa a contesti specifici. Il paradigma di riferimento è quello costruttivista⁷³, (Guba, Lincoln 1989; Dahlberg, Moss, Pence, 1999)”secondo cui la conoscenza non è il mero riflesso di una realtà oggettiva e vera, ma consiste piuttosto in un processo di interpretazione e attribuzione

⁷³ Heinz Von Foerster (1988, p.38) afferma, sintetizzando il pensiero costruttivista, che “l’ambiente come noi lo percepiamo è una nostra invenzione”.

soggettiva di senso, quindi in una costruzione attiva di significati che si sviluppa in saperi condivisi attraverso la comunicazione sociale.”⁷⁴(Savio 2011, p56-57).

Il modello pavese si ispira alla “valutazione di quarta generazione”, sviluppatasi dalla fine degli anni '80, che pone l'attenzione sul processo valutativo, e che è caratterizzata dalla pari importanza degli attori coinvolti nel processo (Aubegny 1989). Guba e Lincoln (1989; 2001) teorizzano la “valutazione di quarta generazione”, dichiarandone i principi costitutivi, ed esplicitandone il paradigma costruttivista, che determina la partecipazione e la negoziazione del processo valutativo. I modelli valutativi che si sono sviluppati in riferimento alla “valutazione di quarta generazione” derivano dalla ricerca-azione partecipata, che, ispirandosi alla pedagogia di Paulo Freire (1971) si basa sulla priorità attribuita ai partecipanti alla ricerca, attraverso il coinvolgimento in processi partecipativi democratici che favoriscano la giustizia sociale (Savio 2011). Aspetti in comune fra questi modelli valutativi sono il coinvolgimento inclusivo degli attori della valutazione, i principi di equità, parità e libertà, democratizzazione del sapere in un contesto dialogico-conversazionale che valorizzi i diversi punti di vista, attraverso processi di collaborazione e negoziazione per costruire un sapere condiviso (Savio 2011).

In linea con i principi della “valutazione di quarta generazione”, secondo la quale la valutazione contribuisce a costruire la realtà piuttosto che a scoprirla - (Guba, Lincoln, 1987-2007 e 1989), è il modello pavese del “valutare-restituire-riflettere-innovare-valutare” (Bondioli, Ferrari 2004).

Questo approccio afferma la “natura negoziale, partecipata e “plurivocale” della qualità e il valore attribuito all'intersoggettività in tutte le fasi del processo valutativo.” (Bondioli 2015 p.42); la valutazione riflessiva non propone dunque un adeguamento a degli standard precostituiti di qualità ma promuove la partecipazione e il confronto fra insegnanti ed educatori, ma anche tutti gli attori del processo educativo (famiglie, operatori, responsabili amministrativi, politici, bambini, e società), in ottica democratica, con “finalità negoziale” (Bondioli 2015): la riflessione condivisa è utile non soltanto ad esplicitare idee e modelli

⁷⁴ “La ‘costruzione di significato’ è la valutazione intesa come un processo partecipato di interpretazione e giudizio, realizzata all'interno di un contesto riconosciuto e in relazione a certe questioni critiche: per esempio, qual è la nostra immagine di bambino? Che cosa sono l'educazione e la cura? Essa dà valore alla soggettività (...), all'incertezza, alla provvisorietà, alla contestualizzazione, al dialogo e alla democrazia. Essa prevede che chi partecipa costruisca, in relazione con gli altri, un giudizio di valore contestualizzato, soggettivo e rigoroso. Essa quindi mette in primo piano la pratica politica democratica e l'esercizio di deliberazione collettiva (Moss, Dahlberg, 2008, p.6, trad.it. di Donatella Savio)

pedagogici impliciti nelle pratiche educative, ma anche a definire insieme un'idea situata di "qualità", e, conseguentemente azioni e decisioni migliorative, in una certa scuola, con certi bambini, in un determinato territorio. Si parla, a tal proposito, di "valutare per progettare" (Savio 2011, p 56).

Anche l'approccio agli strumenti valutativi utilizzati implica una prospettiva critica, la libertà e la necessità di mettere in discussione la validità degli stessi per un determinato contesto, i criteri di qualità inevitabilmente espressi da uno strumento; ossia, l'utilizzo di uno strumento dovrebbe essere poter accettato in maniera consensuale grazie all'esplicitazione dei criteri di giudizio, altrimenti andrebbero considerati altri strumenti o sarebbe possibile costruirne di nuovi (Bondioli, Ferrari, 2001)

Il modello di valutazione presentato prende in considerazione aspetti materiali, relazionali, simbolici e organizzativi della scuola (es. materiali disponibili, spazi, routine, attività ludiche e creative, relazione educativa, rapporti fra colleghi e con le famiglie etc...), e, come afferma Bondioli (2004) non ha pretesa di esaustività. Il processo valutativo è a spirale aperta, e in divenire nel tempo, nella possibilità di coinvolgimento di nuovi attori e di focalizzazione su particolari aspetti del contesto.

2.6- La valutazione formativa di contesto

Mentre la valutazione sommativa è finalizzata a giudicare un programma già concluso, quella formativa è finalizzata a favorire il miglioramento dall'interno della realtà che viene valutata durante il suo svolgimento (Scriven 1967, 1980; Bondioli, Ferrari 2004).

L'idea di valutazione formativa e partecipata cui faccio riferimento nella mia ricerca è stata elaborata in particolare dagli anni Novanta per favorire la riflessione sulle pratiche educative nelle équipes di insegnanti ed educatori, con la mediazione di un formatore esterno. La possibilità di confrontare diversi punti di vista, nel dialogo facilitato dal formatore-ricercatore, consente l'esplicitazione di idee implicite in educazione, e dunque una crescita in consapevolezza e intenzionalità educativa dei partecipanti ai percorsi di valutazione e autovalutazione riflessiva. Sul nesso fra caratterizzazione intenzionale e relazionale di un rapporto educativo scrive Iori: "In ambito educativo l'intenzionalità sostiene l'istanza

relazionistica. La correlazione tra soggetto e oggetto costituisce un sicuro superamento dei limiti posti alla pedagogia delle concezioni empiriste o positiviste, e apre possibilità di scoperte e comprensioni nuove riguardanti, sul piano pedagogico, la realtà educativa come oggetto intenzionato, e, sul piano educativo, il rapporto stesso come relazione intenzionale tra educando ed educatore. Conseguentemente l'indagine relativa agli atti con cui la coscienza intenziona la realtà educativa si fonde con l'indagine relativa ai modi con cui la realtà educativa si offre alla coscienza." (Iori 2000, p.112-113). Intenzionalità, percezione dei fenomeni educativi, sensibilità alle specificità, capacità di ascolto, osservazione e consapevolezza sono aspetti strettamente intrecciati in educazione.

Gli strumenti di valutazione esprimono un'idea di qualità scolastica negoziata, e dichiarano,

le dimensioni qualitative che vengono prese in considerazione, sulle quali vengono indicati livelli minimali e livelli ottimali, sulla base dei criteri di valutazione, che sono oggetto di discussione⁷⁵ nel gruppo di insegnanti.

La valutazione di contesto ha carattere partecipativo: gli insegnanti che partecipano alla ricerca collaborano attivamente ad essa, prendono parte attiva, come soggetti, nel processo di valutazione, attraverso l'utilizzo individuale degli strumenti per la raccolta dei dati, e il confronto intersoggettivo in equipe, in un clima di non giudizio.

"Partecipazione è qualcosa di concreto che va oltre l'intenzione di costituirsi come "un diritto" o un "dovere" – è un impegno fra persone", di un gruppo di persone determinate in un preciso momento in una determinata scuola (Bondioli, Savio 2013, p.41).

È necessaria una prospettiva che cerchi di "rispondere alla domanda "come si sente un bambino in questo ambiente?" (Savio 2013, p. 247) in un'ottica di educazione inclusiva. È auspicabile che ciascun bambino/a si senta accolto "nella maggior parte del tempo" e coinvolto in maniera appassionante nelle attività ed esperienze proposte (Savio 2013, p.47).

Il modello di qualità che è stato delineato in questi anni è di tipo dinamico, finalizzato alla trasformazione, al miglioramento del sistema dei servizi educativi e al suo adeguamento ai bisogni educativi dell'utenza. Il concetto di "qualità" ha una natura negoziale e partecipativa, ossia non viene concepita come "oggettiva", ma intersoggettivamente costruita, attraverso il dialogo intersoggettivo e la narrazione delle esperienze.

⁷⁵ L'"indagine criterio" serve a stabilire se esiste un consenso circa i criteri sulla cui base lo strumento propone di valutare" (Bondioli, 2001, p.16)

“La domanda di qualità che le società e gli utenti rivolgono a chi gestisce servizi educativi per la prima infanzia pone questioni di natura etica, politica, gestionale e, in quanto tale, non può essere ignorata né elusa con risposte di tipo tecnicistico”⁷⁶, afferma Parente (2015, p.51) che aggiunge: “È una qualità, quella del nido e dei servizi integrativi, che si definisce incrociando la riflessione sull’esperienza (di chi ci opera) con la storia della ricerca sulla prima infanzia e la storia delle pratiche pedagogiche. Qualità è capacità di tener presenti e integrare più direzioni, più aspetti dello sviluppo infantile, della vita quotidiana al nido, più relazioni. È garantire al bambino autonomia e cura; libertà e valorizzazione della differenza di genere; accoglienza di ogni diversità come risorsa; salute e benessere.” (Parente, 2015 p.55)

Il tema della qualità dei servizi scolastici è diventato particolarmente rilevante, sia a livello di riflessioni che di politiche istituzionali, a livello nazionale e internazionale⁷⁷.

Anche i documenti della Rete europea sulla qualità dei servizi per la prima infanzia (1992, 1996), evidenziano il carattere relativo della qualità in educazione, basata sempre su criteri valoriali che andrebbero resi espliciti.

Favorire lo sviluppo infantile implica che l’adulto sappia pensare e progettare in campo educativo per promuovere le potenzialità di ogni bambino: “per «bambini pensati» intendiamo un atteggiamento e un repertorio di comportamenti degli educatori che non solo rispondono ai bisogni attuali, ma — come sottolineava Vygotskij — anche a quelli potenziali (o legati all’immediato futuro), che non solo favoriscono lo sviluppo in atto, ma sanno vedere anche quello possibile, che da un lato sono attenti alle istanze immediate dei bambini, dall’altro hanno un progetto educativo in mente che sa, con competenza e fermezza, di volta in volta, dove condurli.” (Parente 2015, p.63)

In quest’ottica, la valutazione di contesto si basa su un processo di “promozione dall’interno” della qualità scolastica. L’espressione “promozione dall’interno” è stata utilizzata da Bondioli (1997) inizialmente in relazione all’educazione infantile, alla reciprocità e collaborazione nella relazione pedagogica; successivamente, si è parlato di “promozione dall’interno” per quanto riguarda la valutazione formativa di educatori e insegnanti (Savio 2011)

⁷⁶ M. Parente, *Orientamenti di qualità nello sviluppo dei servizi educativi per la prima infanzia* in A. Mariani, a cura di, *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia* (Progetto Q4ECEC, Quality for Early Childhood Education and Care), Erikson, Trento, 2015, p.51

⁷⁷ V. Europe 2020, *Strategy and its follow-up*, http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm.

2.7 - Il ruolo del valutatore-formatore-ricercatore

Chi promuove processi valutativi “dall’interno”, esperto esterno al contesto scolastico, garante del processo e della sua democraticità, deve conoscere la filosofia della valutazione e gli strumenti, ed essere capace di chiarirne i valori espressi, di favorire la riflessione, e di facilitare la comunicazione nel gruppo, pur essendo attore del processo, partecipe come soggetto nella dinamica dialogica.

Le principali strategie comunicative del formatore/facilitatore sono state così sintetizzate (Bondioli 2015, p.50-51):

1- “Ascoltare: Il formatore si propone come esempio di ascoltatore attento, desideroso di comprendere e pronto ad accettare qualsiasi punto di vista

2- Sollecitare l’esplicitazione: il formatore sollecita l’espressione dei punti di vista dei partecipanti

3- Rispecchiare: Il formatore restituisce ai singoli e al gruppo i pensieri, le idee, i sentimenti da loro stessi espressi semplicemente ripetendoli, per promuovere il decentramento e una visione di se stessi più distaccata

4- Riassumere e sottolineare: con queste due forme di rispecchiamento il formatore restituisce in maniera condensata significati condivisi che sono in via di costruzione e ne focalizza i punti salienti, in modo che i partecipanti possano estendere ed approfondire le loro idee

5- Richiesta di esempi e idee: Il formatore invita i partecipanti a illustrare come un’idea pedagogica viene concretamente messa in atto con esempi di vita quotidiana, o, viceversa, a esplicitare che cosa significano le pratiche educative quotidiane in termini di idee pedagogiche

6- Proporre elaborazioni: Il formatore propone idee e/o esempi a partire dai contenuti espressi nel gruppo per promuoverne l’articolazione e l’approfondimento

7- Provocare e richiedere coerenza: Il formatore mette in evidenza, con domande dirette o richieste di coerenza, le opinioni contrastanti e/o le deduzioni scorrette per promuovere una riflessione e un confronto più approfondito

8- Proporre connessioni tra diversi punti di vista: il formatore mostra come idee differenti appartengano ai medesimi convincimenti di base o ne siano articolazioni, in modo da promuovere processi di negoziazione

9- Interventi regolativi: il formatore dirige il traffico comunicativo invitando a parlare uno alla volta, dando la parola a chi lo chiede, ecc.

10- Interventi procedurali: Il formatore indica al gruppo l'attività da svolgere o i temi da affrontare nell'ambito del compito

11- Espressione del punto di vista del formatore: Il formatore, mettendosi allo stesso livello dei partecipanti, entra nel dibattito esponendo il proprio personale punto di vista⁷⁸

12- Chiedere spiegazioni: Il formatore chiede di spiegare il significato di termini o affermazioni

13- Interventi informativi o teorici: Il formatore fornisce al gruppo informazioni tratte dal proprio sapere teorico, riguardo a questioni dibattute e rispetto alle quali gli viene chiesta una chiarificazione"

Come sottolineano Bondioli (2008) e Savio (2011), il ruolo del formatore può essere accostato al modello di "tutoring" proposto da Bruner (Wood, Bruner, Ross, 1976), che consiste nell'offrire un'impalcatura (scaffolding) che favorisce una costruzione di significati, grazie ad una facilitazione della comunicazione da parte del formatore, capace di un ascolto attivo e di praticare e favorire una modalità maieutica della comunicazione. Questa capacità implica però, a mio parere, una consapevolezza dell'asimmetria fra il ruolo del formatore-valutatore esterno, e dei soggetti partecipanti al percorso valutativo, dovuto al diverso grado di esperienza nel campo valutativo e responsabilità che li caratterizza. Come sintetizza Quaglini (1992, p.132) a proposito della leadership nei gruppi di lavoro: "La responsabilità e l'autorità di ruolo non sono delegabili al gruppo di lavoro in nessun caso e in nessuna forma: restano una prerogativa del leader istituzionale, fintanto che egli conduce il gruppo". Pertanto, il facilitatore-formatore può esprimere il proprio punto di vista sui contesti osservati e sui criteri impliciti nell'idea di qualità scolastica, a condizione di essere consapevole dell'impatto dell'espressione del suo punto di vista nel gruppo, in cui i partecipanti, per quanto non si sentano giudicati, riconoscono generalmente un'autorevolezza al formatore nel campo della valutazione. Nell'ambito della mia ricerca con le insegnanti, a Palermo e a

⁷⁸ Relativamente a questo punto, ritengo che il formatore, esplicitando il suo punto di vista, partecipa al dialogo, ma, data l'asimmetria dei ruoli, senza potersi davvero mettere "allo stesso livello dei partecipanti": la consapevolezza dell'autorevolezza dell'espressione del suo punto di vista nell'equipe di docenti, in quanto "esperto in valutazione e in educazione", è fondamentale perché non si agisca un potere ulteriore, influenzando, ad esempio, involontariamente le idee dei partecipanti al percorso

Curitiba, mi è sembrato che le insegnanti aspettassero talvolta l'espressione del mio punto di vista come se fosse in qualche modo ritenuto "più giusto", "corretto". Quaglino sottolinea come il "leader" in un gruppo sia innanzitutto un "professionista di relazioni", flessibile, esperto nella comunicazione, capace di "negoziare" e di favorire la creatività in un clima tranquillo e caldo, di lavorare "con" il gruppo, e "ha funzione più di fluidificazione del lavoro che di produttore di risposte, attiva più che essere attivo" (Quaglino, 1992, p.125), dovrebbe contrastare una "regressione" del gruppo che può impedire o ostacolare di dedicarsi al compito prestabilito, elaborando con il gruppo un metodo di lavoro strutturato ed efficace. Per quanto riguarda il possibile fenomeno di "regressione del gruppo", che il conduttore deve essere capace di riconoscere e contenere, Quaglino si riferisce agli assunti di base teorizzati da Bion nell'ambito della psicoanalisi gruppale: "Cogliere questo segnale è fondamentale per identificare il disagio, l'impasse, la difficoltà nella quale può trovarsi a dibattere il gruppo. Se le rappresentazioni definiscono una figura di leader capace di fare tutto, di decidere, di proporre metodologie di lavoro, di coordinare, di rispettare tutti e di difendere il gruppo, siamo molto prossimi a individuare una gruppaltà interna circoscritta da un assunto di base." (Quaglino, 1992, p.138). Determinante è, infatti, la concezione dell'autorità *simbolizzata e interiorizzata*, presente nei membri del gruppo⁷⁹.

Bion, sulla base del suo lavoro come psicoterapeuta con i gruppi, postula l'esistenza nei gruppi di una "mentalità di gruppo", uniforme, non cosciente, e in contrasto con la diversità di pensiero, con i bisogni e i desideri degli individui che sono parte del gruppo. Bion ipotizza che "l'ipotesi che la mentalità del gruppo sia un serbatoio comune a cui affluiscono

⁷⁹ A proposito del ruolo di leadership in un gruppo di lavoro Quaglino (1992, p. 139-140) scrive "La probabilità che un membro di gruppo possa instaurare relazioni di leadership orientate allo svolgimento delle sue funzioni è molto più alta se la leadership del mondo interno è detenuta da parti adulte, che tollerano i bisogni e lo stato di bisognosità e dipendenza e che accudiscono le parti più infantili. Se, inoltre, la leadership sperimentata nello spazio interno è capace di funzioni di reverie e contenimento, ed è in grado di dialogare con tutti i componenti senza escludere parti sgradevoli, è probabile che riesca ad attuare efficaci comportamenti di leadership di servizio nella Dimensione Reale. Se, infine, la leadership della Dimensione Interna ruota tra le varie parti in relazione alla situazione interna ed esterna anche nel comportamento e nelle rappresentazioni è possibile trasferire flessibilità e pragmaticità. Una configurazione di Dimensione Interna così strutturata può reggere il disordine, il bisogno, la mancanza, perché ha processi che garantiscono la possibilità di arrivare a una regola, a un ordine senza rigidità, senza "corazze". Quando, viceversa, la situazione di partenza presenta una configurazione rigida, poco tollerante, quando la conoscenza di sé è minima e le occasioni di sperimentare e di introiettare modelli e approcci di crescita sono state povere o addirittura orientate alla coercizione e all'intolleranza, allora nella Dimensione Interna dominano solo alcune parti, in genere punitive, autoritarie, anaffettive. L'intera Dimensione Interna assume l'aspetto della banda, della famiglia rissosa, del governo dittatoriale: dove sarà ovviamente assai difficile individuare il valore della leadership di servizio."

anonimamente i contributi di tutti e che in esso si possono gratificare gli impulsi e i desideri che questi contenuti contengono. Ogni apporto a questa mentalità di gruppo deve contenere il supporto di altri contenuti anonimi del gruppo o essere conforme ad essi.” (Bion, 1962, p.58) Quando il gruppo si riunisce, invece, in funzione di un compito da svolgere, con metodi razionali, agisce un aspetto particolare dell’attività mentale del gruppo che Bion definisce “Gruppo di Lavoro”, che viene però, comunemente, ostacolata dalla regressione causata dalla presenza di “assunti di base”, ossia “idee, pervase di realtà ad opera delle forze emotive ad esse legate”: i tre assunti di base descritti sono *di dipendenza, di accoppiamento, di attacco-fuga*. Non approfondirò in questa sede le specificità di ciascun assunto di base, che Bion invita a non considerare rigidamente formulati, ma interconnessi fra loro⁸⁰. Vorrei sottolineare, comunque, che la mentalità “dominata da un assunto di base” ha le seguenti caratteristiche: il tempo non svolge un ruolo; sono assenti e vengono impediti processi di sviluppo e cambiamento, insieme ad una capacità di introspezione e di sana conflittualità; esistono forti sentimenti di ansia, timore, odio, amore.

Quando domina in un gruppo un assunto di base, un leader di gruppo, o, nel caso della valutazione di contesto, il formatore/valutatore, deve essere capace di contenere le ansie legate alla fase in cui si trova il gruppo in un determinato momento, e di non assecondare la “mentalità di gruppo” che ostacolerebbe la riflessione consapevole. Il confronto riflessivo e costruttivo fra punti di vista differenti è condizione necessaria per l’emersione e valorizzazione delle risorse dell’equipe docente.

2.8 – Osservazione, restituzione e metavalutazione

La valutazione prevede inizialmente un utilizzo individuale degli indicatori, da parte di educatori/insegnanti e del valutatore/formatore, con l’attribuzione di punteggi, sulla base dell’osservazione di contesto, “attraverso metodologie osservative naturalistiche “in profondità”” (Bondioli, 2005, p.118). Ogni insegnante è invitato ad osservare i propri contesti

⁸⁰ Bion (2016 p.176) ammette come a volte sia difficile distinguere un assunto di base da un altro: “Ad esempio, la speranza messianica del gruppo di accoppiamento ha qualche somiglianza con la divinità nel gruppo di dipendenza. (...) Le modificazioni che presentano i vari sentimenti, variamente combinati nell’uno o nell’altro gruppo di base, possono dipendere per così dire, dal “cemento” che li unisce e che è costituito dalla colpa e dalla depressione nel gruppo di dipendenza, dalla speranza messianica nel gruppo di accoppiamento, dall’ira e dall’odio nel gruppo attacco-fuga.”

scolastici, e a valutarne dapprima individualmente aspetti specifici, per poi condividere le proprie idee e riflettere insieme agli altri in equipe.

Un “possibile modello di formazione al pensiero riflessivo” è stato proposto è stato proposto da Mignosi (2004), e si basa sull’utilizzo della metodologia dell’osservazione diretta partecipe, in quanto la riflessione si basa su “processi di osservazione e auto-osservazione” (Mignosi 2004, p.165). Tale metodologia è nata dall’*Infant Observation*, come osservazione della relazione madre-bambino, grazie a Ester Bick, e utilizzata dal 1948 presso la Tavistock Clinic⁸¹, nell’ambito del training formativo per psicoterapeuti infantili, in cui le emozioni dell’osservatore vengono considerate molto importanti al fine di una comprensione della situazione che si sta osservando.

In particolare, Bick sottolinea il valore della relazione fra osservatore e osservato, e delle sue implicazioni emotive, e dell’importanza di un atteggiamento non giudicante, bensì di “sospensione” che permetta una comprensione di ciò che si sta osservando.

Il training osservativo prevede una formazione di tipo biennale, in piccolo gruppo di supervisione con un conduttore, con un setting costante, e incontri settimanali di un’ora. Inoltre, non è possibile scrivere durante l’osservazione, per non distrarre l’attenzione da ciò che sta accadendo, bensì subito dopo, per registrare le informazioni e le reazioni emotive all’osservazione.

Dagli anni Sessanta il modello della *Infant Observation* è stato proposto anche in contesti istituzionali, nella formazione di diverse figure professionali del settore della psicologia infantile ed educativo.

Bondioli (2007) definisce un’osservazione pedagogica come finalizzata a cogliere le dinamiche relazionali, potenzialmente trasformative, che hanno luogo in un determinato contesto.

⁸¹ “La Tavistock Clinic, che prende il nome dalla piazza londinese dove è ubicata, fu fondata nel 1920 da Hugh Crichton-Miller allo scopo di fornire una *psicoterapia di taglio psicoanalitico* a persone che altrimenti non avrebbero potuto permettersela. L’elemento di maggiore novità non era tanto la scelta di richiedere compensi modesti o nulli (che in quei tempi veniva operata anche da altri ospedali basati sul volontariato), quanto il tipo di servizio offerto. Nel 1948 la Tavistock entrò a far parte del Servizio Sanitario nazionale e, anche se alcuni aspetti del suo lavoro furono integrati nel servizio pubblico, mantenne alcuni spazi da istituzione indipendente. Nel dopoguerra il suo lavoro si caratterizzò per un grande interesse alle dinamiche di gruppo, grazie agli stimoli di Wilfred Bion che era stato tra i suoi collaboratori e si indirizzò, oltre che all’attività clinica, all’attività di formazione di professionisti (tra cui gli psicoterapeuti infantili), ma anche di operatori di base (cfr. M. Pontecorvo. 1986)” (Mignosi 2004, p165)

Sappiamo che il processo osservativo è necessariamente selettivo, in quanto la realtà viene osservata da un punto di vista. Nell'ambito delle scienze umane l'osservazione implica un'interpretazione, la cui complessità è legata alla necessità di leggere ciò che accade in relazione a uno specifico contesto, spazio-temporale, ma anche affettivo e simbolico. L'osservazione richiede una *giusta distanza*⁸² che permetta di registrare gli eventi, ma anche una capacità di decentramento e la risonanza empatica dell'osservatore; una sua maggiore validità e affidabilità viene garantita dal confronto fra punti di vista differenti su una determinata realtà osservata, utile a esplicitare i criteri impliciti nell'osservazione (Mortari 2007)

Nella ricerca educativa di stampo naturalistico, la scrittura del report narrativo, della descrizione interpretativa degli eventi osservati, non soltanto rende l'osservazione condivisibile, conferisce maggiore scientificità, anche nel caso di "osservazione nel corso dell'azione", ma, costruisce memoria e la possibilità dell'autoriflessione, di un dialogo con gli altri ma anche con se stessi, attraverso il quale aprirsi a una comprensione più empatica degli eventi, nell'"integrità strutturale tra il soggetto e il mondo" (Mortari 2007).

Successiva all'osservazione è la fase centrale del percorso, di restituzione e interpretazione condivisa dei dati raccolti, considerate priorità deontologiche per il ricercatore di scienze umane (Bondioli 2000).

Mi sembra importante sottolineare come la scelta di un metodo qualitativo e interpretativo della ricerca sia determinato dal coinvolgimento partecipe di soggetti umani: "come cogliere le peculiarità e il senso di pratiche e organizzazioni umane al fine di valutarne la qualità se non servendosi delle interpretazioni offerte a un soggetto umano da altri soggetti umani?" (Bondioli 2000)

L'osservazione sistematica di contesto consente, alle insegnanti e al formatore/ricercatore, la raccolta di dati che vengono interpretati collettivamente nella fase di restituzione; tale fase è centrale del processo valutativo ed è basata sul confronto intersoggettivo nel gruppo di insegnanti, a partire dai punti di vista differenti sui contesti

⁸² V. Bondioli, *Introduzione. L'osservazione nella ricerca e nella formazione in campo educativo: il problema del "punto di vista"*. In *L'osservazione in campo educativo*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 2007, p.5-20 "Vi è dunque il problema della "giusta distanza" tra chi osserva e chi è osservato; la capacità di calarsi nei "panni dell'altro", di decentrarsi, di registrare senza giudicare sono le attitudini di un buon osservatore."

osservati, “sulla realtà oggetto di valutazione e su come essa *dovrebbe* essere”(Bondioli 2015), dunque anche sui valori espressi e sulla filosofia degli strumenti.

Le modalità della restituzione dipende da una scelta del ricercatore, in base al contesto: “possono essere informali e orali, scritte o presentate grazie ai media elettronici (slides, audio o video registrazioni). Il pubblico potenziale include i partecipanti della ricerca, l’equipe amministrativa, gli insegnanti, i dirigenti della scuola in cui si è condotta la ricerca, le famiglie, altre scuole o istituzioni che vogliano adottare o abbiano già adottato quella determinata metodologia o opzione programmatica, i politici o gli amministratori cui compete il finanziamento della struttura.” (Bondioli Ferrari 2000). Finalità principale della valutazione di contesto non è comunque l’accreditamento (Bondioli 2002) bensì promuovere un processo di miglioramento dell’istituzione scolastica.

Durante la fase di restituzione, occorre che il ricercatore/valutatore restituisca anche l’idea della complessità del processo, e che non semplifichi eccessivamente (Goodwin, Driscoll, 1980). Becchi (2000) definisce la restituzione nel processo valutativo come “un ridare a coloro che le hanno offerte le informazioni che hanno reso possibile l’indagine. Un ridare dati elaborati, densi di significato, organizzati, che è un discuterli assieme, ricercatori e erogatori, per scambiarsi, in modo transattivo, osservazioni, punti di vista; un dialettizzare saperi, approcci, vissuti, modi di vedere il mondo, in un forte arricchimento della ricerca” (Becchi, 2000, p.205)⁸³. Becchi aggiunge come paradigma di riferimento la psicoanalisi freudiana, caratterizzata da un’alleanza e da un dialogo profondo fra analista e paziente, per l’emersione di aspetti inconsci e per donare nuovo senso all’esperienza.

Negli anni Novanta diversi lavori di ricerca (Ferrari 1991; Gariboldi, 1996; Livraghi 1994; Becchi, Bondioli 1997; Becchi, Bondioli, Ferrari 1997; Ferrari 1994) hanno contribuito alla definizione del ruolo di ricercatore-valutatore-formatore, strettamente connesso a quello degli attori della ricerca. Il valutatore restituisce i dati raccolti, e facilita il confronto tra punti di vista differenti. L’analisi delle convergenze e delle divergenze nell’attribuzione del punteggio agli indicatori consente una problematizzazione costruttiva delle abitudini educative: in particolare, le convergenze possono rappresentare delle risorse condivise, nella misura in cui si ha una comune visione sul contesto e sui criteri della valutazione; le divergenze possono rappresentare, sempre in maniera inclusiva e costruttiva, dei limiti, in

⁸³ V. anche Savio 2011, p.62

quanto indicano dei disaccordi, dei nodi da risolvere, non al fine di una omologazione dei punti di vista, ma di una comprensione reciproca e di una maggiore sinergia nel compiere scelte educative intenzionali. Sulle finalità della discussione durante la fase di restituzione e interpretazione, “cuore del processo valutativo” (Bondioli 2004, p.120) Bondioli scrive: “ci si augura che, sulla base di tale discussione, che può richiedere anche un tempo dilatato e che può soffermarsi su aspetti particolari della qualità della scuola, i membri del gruppo di lavoro giungano ad assumere una maggiore consapevolezza:

- di sé come gruppo
- delle idee circa la scuola e l’insegnamento di cui ciascuno è portatore
- dello scarto tra ciò che hanno realizzato di fatto e ciò che intendevano realizzare
- delle condizioni necessarie a far sì che tale scarto possa essere colmato
- degli obiettivi perseguibili e realizzabili a breve e lungo termine
- delle responsabilità di ciascuno in funzione della propria posizione e del proprio ruolo”

(Bondioli 2004, p.121)

L’autovalutazione in particolare, con il coinvolgimento attivo che coloro che nella scuola operano, favorisce un’apertura verso l’esterno grazie a una maggiore consapevolezza della propria identità professionale, ad un rafforzamento e a un superamento della paura del confronto con altre realtà scolastiche ed extrascolastiche (Bondioli 2000, p.106).

Raccontarsi in un clima di ascolto e di fiducia reciproca può rappresentare in un’equipe educativa occasione di crescita professionale e di trasformazione migliorativa del quotidiano.

È soprattutto nel riconoscimento del pari valore di tutti i punti di vista, nella possibilità dell’incontro intersoggettivo nelle differenze, che la valutazione in chiave riflessiva risulta essere democratica.

La fase conclusiva di un percorso valutativo viene considerata la metavalutazione, con la quale insegnanti ed educatori partecipanti possono esprimere commenti e critiche sull’intero processo valutativo, garantendo la libertà di esprimere ed esplicitare le motivazioni di un eventuale dissenso. (Ferrari 2004).

La metavalutazione (Ferrari 2015) - processo di valutazione su un’operazione valutativa, sulla sua accuratezza, sistematicità ed etica, finalizzata a esplicitare limiti e risorse della valutazione - viene considerata necessaria per una partecipazione attiva dei soggetti della ricerca che conferisca maggiore validità al processo valutativo.

Già nel 1981, negli Stati Uniti, furono pubblicati *standards di metaevaluation*⁸⁴ - relativamente a programmi, progetti e materiali educativi – rivisti nel 1994, e nel 2011. Occorre una riflessione sui valori che orientano un percorso di *evaluation e metaevaluation*. Ferrari (2004) sottolinea quanto una mancanza di consapevolezza della complessità delle procedure e degli strumenti utilizzati possa comportare, pur involontariamente, forme di disciplinamento e di controllo sociale. Un uso non adeguato degli strumenti valutativi può alterare il significato di un dispositivo valutativo in direzione di una cosiddetta “normalizzazione” e omologazione sociale. (Foucault 1975-1976). Riferendosi al panorama statunitense, in cui è stato avviato un discorso scientifico sulla “decolonizzazione” nelle pratiche valutative, Ferrari pone il problema della necessità di nuovi paradigmi interculturali nell’ambito della valutazione e metavalutazione: “La crescente consapevolezza della costitutiva eterogeneità culturale può, insomma, ribaltare il concetto classico della valutazione” (Ferrari 2015, p.64) nella misura in cui quest’ultima prescinde dalle specificità del contesto organizzativo e territoriale.

Nel panorama italiano, la studiosa riporta l’idea statunitense della metavalutazione come imperativo, di D.L. Stufflebeam, che dà un’ulteriore definizione di *metaevaluation* (Scriven 1969), ampliando quella presente negli standards del 1994, come processo che raccoglie informazioni descrittive e valutative – relative all’utilità e all’accuratezza di un’operazione valutativa, alle sue caratteristiche metodologiche di sistematicità oltre che all’eticità della ricerca – al fine di rilevarne i suoi punti di forza e di debolezza. Citando Stufflebeam, Ferrari approfondisce il legame fra etica e valutazione, connettendo la metavalutazione alla “deontologia professionale del valutatore che non è un professionista della valutazione se non opera metavalutazione” (Ferrari 2015, p.66). Nel panorama internazionale della cultura valutativa, è riconosciuta la necessità della valutazione della valutazione, e, anche, più recentemente, della valutazione della metavalutazione (Program Evaluation Standards 2011), che interpella docenti ed educatori e può favorire un loro empowerment (Ferrari 2015 p.69-70).

⁸⁴ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994 e 2011.

Cap. 3 - Il percorso di ricerca con le insegnanti nelle scuole della città di Palermo

3.1 Gli strumenti della ricerca: la scala AVSI, la scala SOVASI, i questionari

Presso due scuole dell'infanzia statali di Palermo ho svolto dei percorsi di autovalutazione riflessiva, finalizzati all'apprendimento di un modello di costruzione di uno strumento valutativo e alla costruzione di uno strumento per l'educazione di genere.

Gli strumenti valutativi che ho utilizzato per la mia ricerca sono la scala AVSI (Autovalutazione della scuola dell'infanzia), costruita, su richiesta del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione⁸⁵, da un gruppo di ricerca⁸⁶ afferente all'Università di Pavia, e la scala ECERS-SOVASI (Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia), costruita negli anni '80 in contesto statunitense e adattata in italiano negli anni '90 da M. Ferrari e A. Gariboldi. La cornice in cui sono stati costruiti, e vanno utilizzate, queste scale, è la valutazione di tipo riflessivo, formativo e partecipato, già trattata nel secondo capitolo di questo lavoro. Della scala AVSI e della scala SOVASI ho selezionato in particolare, e utilizzato d'accordo con le insegnanti dell'Istituto De Amicis e Buonarroto partecipanti al percorso, degli indicatori a mio parere più utili per avviare un dialogo e una riflessione critica sulle pratiche educative, volto alla successiva co-costruzione di uno strumento sull'educazione di genere, per l'esplicitazione degli impliciti di genere che influenzano i contesti e le relazioni educative.

Ho utilizzato, inoltre un questionario a risposta mista, da me costruito, sulla percezione docente delle differenze di genere nel comportamento di bambini e bambine e due questionari di metavalutazione, uno sul percorso e sugli strumenti utilizzati, e l'altro sulla bozza dello strumento in costruzione per l'educazione di genere.

La proposta dei percorsi autovalutativi con le insegnanti a Palermo è stata strutturata in diverse fasi:

- Presentazione della ricerca e degli strumenti utilizzati

⁸⁵ La costruzione dello strumento è stata "commissionata" nell'ambito del progetto di ricerca n.5 del 1999-2000 – Interventi speciali per la valutazione di qualità nella scuola dell'infanzia, coordinato da Egle Becchi. La prima pubblicazione dell'AVSI è del 2001, del Cede ora Invalsi

⁸⁶ Il gruppo di ricerca, composto da Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari, Antonio Gariboldi, Maria Paola Gusmini, Elena Mignosi, Donatella Savio, Alessandra Talamo

- Raccolta dati attraverso l'utilizzo individuale degli strumenti di osservazione e valutazione da parte delle insegnanti e da parte della ricercatrice
- Restituzione collettiva alle insegnanti da parte della ricercatrice dei dati raccolti dalle insegnanti individualmente e dalla ricercatrice stessa; confronto e riflessione in gruppo sui dati raccolti e sui criteri di valutazione degli strumenti, a partire dai diversi punti di vista
- Co-costruzione di uno strumento di autovalutazione relativo all'educare alle differenze di genere a partire dai dati raccolti e dalle riflessioni.

La definizione degli strumenti viene considerata come un processo che include momenti valutativi e metavalutativi, aperto alla messa in discussione, nella disponibilità a "raccolgere osservazioni e proposte via via emergenti dall'uso concreto che si auspica nelle scuole." (Bondioli, Ferrari 2008, p.6). Come sottolinea Gariboldi, ogni strumento per la valutazione del contesto scolastico ha una funzione descrittiva e una funzione prescrittiva, in quanto delinea un modello ideale con cui confrontare la realtà. Di fondamentale importanza, una fase iniziale di "indagine criterioale", per discutere con gli attori della valutazione sulla filosofia di uno strumento e per accertare un consenso o poter esprimere dubbi e perplessità. Ricordiamo che il modello di scuola è di tipo ecologico e complesso, in cui l'ambiente viene concepita come processo e come sistema caratterizzata dall'interdipendenza relazionale.

Nelle due scuole, il percorso di autovalutazione si è svolto similmente ma con alcune differenze. In particolare, presso l'Istituto Comprensivo De Amicis ho attribuito il punteggio agli indicatori svolgendo un'osservazione sistematica di contesto, annotando soltanto qualche commento, e raccogliendo informazioni dalle insegnanti attraverso il dialogo.

Successivamente, presso l'Istituto Comprensivo Buonarroti, ho svolto diverse giornate di osservazione di contesto, che ho descritto dettagliatamente attraverso la stesura del report narrativo. È in un'ottica di apprendimento continuo dall'esperienza e di apertura del processo di ricerca che ho potuto modulare e modificare in corso d'opera il lavoro, ritenendo poi più opportuno svolgere più ore di osservazione e scrivere un protocollo osservativo.

Inoltre, presso l'Istituto Comprensivo De Amicis ho sottoposto alle insegnanti un questionario di metavalutazione sul percorso e uno di valutazione sulla bozza dello strumento. Presso l'Istituto Comprensivo Buonarroti ho proposto invece soltanto il questionario di valutazione del percorso mentre la valutazione della bozza dello strumento è avvenuta attraverso lo scambio verbale durante un incontro pomeridiano, in quanto non è

stato possibile, a causa dei tanti impegni delle insegnanti alla fine dell'anno scolastico, concordare un ulteriore appuntamento per la restituzione dei dati sulla valutazione della bozza dello strumento per un'educazione di genere.

I percorsi valutativi svolti nelle due equipe di docenti attraverso l'utilizzo delle scale AVSI e SOVASI sono stati utili per una comprensione del modello valutativo, in base al quale è stato poi co-costruito lo strumento per un'educazione di genere a scuola dell'infanzia.

3.1.1 La scala AVSI: la struttura e gli indicatori utilizzati

Prima di presentare il lavoro svolto nelle scuole, penso sia necessario un approfondimento sulla filosofia degli strumenti di valutazione utilizzati.

L'AVSI si rivolge agli operatori della scuola dell'infanzia, ed è finalizzata a sollecitare il dialogo e un confronto con l'idea di scuola espressa dallo strumento, attraverso un'analisi dettagliata di un determinato contesto scolastico, in un determinato territorio, per un'esplicitazione di idee e modelli educativi al fine di una "riprogettazione del setting educativo su basi più condivise e consapevolmente assunte" (Bondioli 2008, p.14). Lo strumento non prende in esame l'operato del singolo docente, ma considera fenomeni educativi complessi ed è orientato alle dimensioni formative e organizzative di un contesto scolastico. L'AVSI è strutturata in sottoscale, costituite da quattro ambiti:

A- L'esperienza educativa (A1. Le esperienze relazionali e sociali; A2. Le attività educative; A3. Le routine; A4. Spazi; A5. Tempi)

B- Le attività professionali (B1. Promuovere l'esperienza educativa; B2. Socializzare l'esperienza educativa)

C- Gli adulti e i loro rapporti (C1. L'organizzazione del lavoro; C2. Rapporti in rete)

D- Le garanzie (D1. Testi programmatici; D2. Il personale; D3. La struttura; D4. I servizi all'utenza)

Ogni sottoscala contiene degli indicatori, da comporre in maniera sistemica, interconnessi fra loro. Mentre la scala A si rivolge agli insegnanti e prende in esame un determinato gruppo sezione, le altre scale sono rivolte a, e prendono in considerazione, l'istituzione scolastica. L'AVSI può essere utilizzata interamente o parzialmente, in relazione ad aspetti relativi ad una sottoscala, e può essere utilizzata da valutatori interni e valutatori esterni. Il valutatore interno (insegnante della sezione) può assegnare il punteggio agli indicatori dopo un periodo di osservazione, da svolgere durante il lavoro quotidiano, della durata massima di una settimana; il valutatore esterno può raccogliere i dati nel corso di una giornata di osservazione e attraverso colloqui a domande aperte con le insegnanti, volti a ottenere notizie sulle pratiche abituali e su aspetti organizzativi. Per facilitare la lettura dei dati, è opportuno costruire delle tabelle e dei profili (grafici ottenuti mediante un sistema di ascisse e ordinate), con i diversi punteggi attribuiti agli items dai valutatori: si potranno evidenziare così le discrepanze nel punteggio attribuito ad un determinato item, che talvolta possono essere motivate da una differente comprensione dei criteri di valutazione espressi dallo strumento. Il confronto intersoggettivo si rivela dunque utile non soltanto per dialogare sulle pratiche ma anche per esplicitare meglio la filosofia e l'idea di qualità espresse dallo strumento. Le schede per l'attribuzione del punteggio vanno compilate con l'aggiunta di eventuali note e commenti utili a motivare la scelta del punteggio e alla descrizione della realtà osservata. Può essere inoltre essere costruito un dossier narrativo relativamente all'attività complessiva di valutazione svolta.

Gli indicatori da me selezionati sono compresi nell'area A, riguardante l'esperienza educativa, che ritengo di prioritaria importanza per una lettura dei contesti focalizzata sull'educazione di genere: "Per esperienza educativa si intende tutto ciò che nella scuola dell'infanzia si prospetta e si realizza a favore dei bambini per promuovere la loro crescita: organizzazione di spazi e di tempi, gestione delle routine, scelta dei materiali e allestimento delle attività, definizione dei gruppi e delle proposte a favore dello sviluppo sociale" (Bondioli, Ferrari, 2008 p.73) In quest'area dello strumento viene sottolineato come la scuola dell'infanzia sia un luogo di vita, "un contesto sereno, affettivamente sicuro, dove vengono riconosciuti e accolti i bisogni primari di ciascun bambino in quanto essere umano: di sicurezza emotiva, di rispetto per la propria individualità e identità, di libertà di azione e di iniziativa, di comunicazione e di espressione"; viene riconosciuta l'importanza dei "settings

relazionali e di gioco, luoghi concreti ma anche dotati di una valenza simbolica in virtù dei significati e delle regole sociali che li contraddistinguono” (Bondioli 2008, p. 34-37).

L’attribuzione del punteggio ai vari items può variare da un minimo (il punteggio 1 esprime un giudizio di inadeguatezza), che riguarda un’insufficienza di condizioni favorevoli all’esperienza su cui si esprime l’item, a un punteggio massimo (il punteggio 9 rappresenta un livello ottimo di qualità scolastica, caratterizzato dall’adeguatezza e dalla varietà delle esperienze, favorevoli alla sviluppo individuale infantile e alla socializzazione, ma anche dalla consapevolezza adulta e dalla capacità dell’equipe educativa di progettare e riprogettare periodicamente le attività sulla base dell’osservazione di contesto, che permette anche un ascolto delle esigenze dei bambini. I punteggi intermedi esprimono la gradualità del raggiungimento dei criteri di qualità descritti dagli indicatori: “I livelli dispari corrispondono rispettivamente ad una qualità inadeguata (punteggio 1), minima (punteggio 3), discreta (punteggio 5), buona (punteggio 7), ed eccellente (punteggio 9) dell’aspetto considerato e contengono una descrizione dettagliata, espressa per punti, delle condizioni necessarie all’assegnazione del punteggio corrispondente. I punteggi pari (2, 4, 6, 8) vanno assegnati qualora siano soddisfatte tutte le condizioni specificate al livello dispari precedente e soltanto alcune delle condizioni previste per l’assegnazione del livello dispari successivo.” (AVSI, p. 58-59) In particolare, nel mio lavoro ho utilizzato degli indicatori che riguardano gli ambiti che, a mio parere, possono essere caratterizzati maggiormente da stereotipi e pregiudizi di genere:

- 1. L’inserimento
- 3. La relazione adulto/bambino
- 4. La responsabilizzazione sociale dei bambini
- 5. L’organizzazione dei gruppi
- 6. La sensibilizzazione alle differenze
- 20. Il gioco del far finta: materiali e allestimento ambientale
- 22. Il gioco del far finta: animazione e ruolo dell’adulto

Altri aspetti considerati dalla scala relativa all’esperienza educativa sono stati comunque indagati attraverso items della scala SOVASI riguardanti l’accoglienza e il

commiato, il linguaggio, la concettualizzazione, le attività artistiche, la musica e la danza, il gioco di costruzioni, la consapevolezza delle specificità. Quest'ultimo indicatore è simile all'item 6 dell'AVSI sulla sensibilizzazione alle differenze. Ho voluto comunque utilizzarli entrambi, per cogliere le sfumature degli strumenti sul tema dell'educazione alle differenze di genere, alle quali si fa cenno, fra le differenze culturali, di abilità, di età. Per quanto riguarda la scelta degli items AVSI, mi è sembrato importante rilevare se fossero osservabili differenze fra bambini e bambine in questi ambiti: nelle modalità dell'inserimento, durante i primi giorni di scuola, quando bimbi e bimbe si separano dalle figure di riferimento per cominciare ad ambientarsi a scuola dell'infanzia; nella percezione e nel comportamento docente verso bambini e bambine, che influisce sulla relazione educativa; nella responsabilizzazione sociale e nella costruzione della capacità di collaborazione. Ho inoltre ritenuto essenziale l'osservazione dell'organizzazione di gruppi, che possono essere ad esempio più o meno grandi, misti o segregati per genere, e l'attenzione alle specificità individuali, e, dunque, alla costituzione delle soggettività, nella valorizzazione delle potenzialità di ciascuno e dell'incontro relazionale. Fra le attività ludico creative, maggiore attenzione è stata rivolta al gioco simbolico, in quanto linguaggio privilegiato infantile, caratterizzate da, e propulsore di, capacità di decentramento, di verbalizzazione e di socializzazione infantili⁸⁷, aspetti particolarmente significativi per lo sviluppo. Nella scala Avsi il gioco viene considerato nei suoi aspetti materiali (giocattoli e allestimento) e relazionali (in particolare, per quanto riguarda il ruolo dell'insegnante). Come ho già scritto nel capitolo 1, esistono diverse ricerche che sottolineano la diffusione di stereotipi nella produzione di giocattoli e nella concezione delle attività ludico-simboliche.

⁸⁷ Esiste una scala specifica per la valutazione delle abilità ludico-simboliche (Svalsi), messa a punto dal gruppo di ricerca pavese che ha elaborato il modello valutativo cui faccio riferimento nel mio lavoro. Pur apprezzando particolarmente la definizione di questo strumento, ho scelto tuttavia di non utilizzarlo perché considero meno semplice il suo utilizzo da parte delle insegnanti, e data la varietà di aspetti del contesto scolastico indagati nel mio lavoro. Per un approfondimento, V. Bondioli A., Savio D., a cura di, *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche (Svalsi)*, Edizioni Junior, Parma, 1994

3.1.2 La scala SOVASI: le aree e gli indicatori utilizzati

La scala SOVASI (Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia), è l'adattamento italiano della scala ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), che era stata pubblicata nel 1980, pensata per contesti educativi extradomestici per bambini in età prescolare. Successivamente, nel 1991 è stata costruita la *Infant and Toddler Environment Rating Scale*, per sezioni di bambini da zero a tre anni (tradotta in italiano come *Scala per la valutazione dell'asilo nido*), per cui la ECERS è stata revisionata in maniera da rivolgersi in maniera più specifica alla scuola dell'infanzia. Nell'adattamento italiano, del 1994, sono state poi introdotte alcune variazioni, fra le quali mi interessa in particolare sottolineare una modifica nell'item 31, in cui la concezione di "specificità" è stata estesa dall'ambito strettamente culturale, alle specificità in generale, comprendendo la differenza sessuale o relativa all'età. Durante il lavoro che ho svolto con le insegnanti a Palermo, è emerso, in relazione a questo item in particolare, come tuttavia non risulti chiara la definizione dell'opportunità di "attività sessuate che tengano conto delle differenze tra maschi e femmine": è stato giustamente osservato come quest'espressione possa essere interpretabile come un invito a differenziare le attività per maschi e per femmine, in modo da riproporre ancora una volta stereotipi di stampo sessista relativamente alla concezione tradizionalmente dominante dell'essere maschio e dell'essere femmina. Tale riflessione critica ha reso ancor più interessante il lavoro successivo di co-costruzione di uno strumento utile per un'educazione di genere più consapevole, che si è collegato dunque all'utilizzo degli indicatori già esistenti, in un'ottica di non esaustività degli strumenti. Anche la SOVASI, come la sottoscala A dell'AVSI, è rivolta ai gruppi sezione, ed è utilizzabile da un valutatore esterno e da valutatori interni, per promuovere un dialogo sulle pratiche e su aspetti organizzativi e un miglioramento della qualità scolastica; si suggerisce, inoltre, ai valutatori esterni, di interpellare gli insegnanti ponendo domande "aperte", che non inducano una certo tipo di risposta. La SOVASI è composta da sette sottoscale, corrispondenti ad aree di interesse:

- 1- Le cure di routine
- 2- Gli arredi e i materiali a disposizione dei bambini
- 3- Esperienze cognitive e linguistiche

- 4- Attività motorie
- 5- Attività creative ed espressive
- 6- Sviluppo sociale
- 7- Bisogni degli adulti (insegnanti e genitori)

Attraverso il punteggio medio di ciascuna area, ma anche, in maniera più dettagliata, attraverso il punteggio attribuito a ciascun item, è possibile tracciare un profilo di una sezione, e confrontare i diversi punti di vista, in un'ottica di dialogo e di riflessione condivisa. Il punteggio più basso possibile è 1, che corrisponde a un livello di qualità inadeguato, il punteggio massimo è 7, che corrisponde ad un'idea di qualità "eccellente", che, certamente, viene definita sulla base dei criteri di valutazione⁸⁸ espressi dallo strumento, che dovrebbero essere chiariti nella fase dell'indagine criterioale.

Gli indicatori della SOVASI che ho utilizzato nei percorsi con le insegnanti delle due scuole di Palermo sono stati da me selezionati in maniera funzionale, a mio parere e d'accordo con le insegnanti, alla co-costruzione di uno strumento per l'educazione di genere a scuola dell'infanzia. Gli indicatori utilizzati sono:

- 1. Benvenuto e commiato
- 5. Pulizia personale
- 13. Concettualizzazione
- 14. Linguaggio spontaneo
- 21. Attività artistiche
- 22. Musica e danza
- 23. Costruzioni
- 29. Gioco libero
- 31. Consapevolezza delle specificità

⁸⁸ Nella Appendice A della tesi sono riportati i criteri di attribuzione del punteggio relativi agli indicatori scelti degli strumenti.

32. Clima sociale

Come ho evidenziato, alcuni indicatori sono espressi similmente nella scala AVSI e nella SOVASI, altri sono presenti soltanto in uno degli strumenti: un'attenzione alle attività artistiche, musicali, di movimento e di gioco, alle routine e alla socializzazione è comunque comune alle due scale. Ritengo che sarebbe interessante utilizzare integralmente i due strumenti in un determinato contesto scolastico, per un confronto più approfondito anche sulla filosofia espressa dagli strumenti. Per motivi di tempo e organizzativi ho dovuto però fare una scelta che permettesse alle insegnanti di praticare la valutazione riflessiva e di far emergere, grazie all'osservazione e il dialogo sui dati raccolti, le concezioni di genere implicite nelle pratiche educative.

Il riconoscimento della parzialità, della soggettività e della relazionalità nella ricerca pedagogica è un elemento che, nella cultura ecologica della ricerca, deve essere esplicitato e valorizzato come principio etico necessario, in opposizione a un paradigma positivistico, dalla visione deterministico-meccanicistica, secondo cui l'"oggettività" della ricerca sarebbe garantita dalla separazione dell'"oggetto" di indagine e uno sguardo neutrale e asettico del ricercatore.

Mortari (2007, p.54-55) nell'ambito della ricerca naturalistica e del paradigma ecologico, definisce piuttosto un'"oggettività dinamica della ricerca", che "si profila come un atteggiamento conoscitivo complesso, caratterizzato da una dialogica continua fra la capacità di sapersi distanziare dall'oggetto d'indagine e l'apertura relazionale soggettivamente connotata con l'oggetto, sentita non più come un ostacolo, bensì come una risorsa che, sottoposta a procedure autoriflessive, consente di accedere ad una forma di conoscenza più complessa. Questa forma di oggettività risulta più efficace sul piano della ricerca scientifica, rispetto a quella di tipo statico, in quanto rappresenta una forma più evoluta e più articolata di pensiero", che considera anche le emozioni come elementi conoscitivi, che non ostacolano, anzi favoriscono, grazie a un'attenzione multiprospettica e un atteggiamento di "distanza partecipata" da parte del ricercatore, la scientificità, il rigore e l'attendibilità della ricerca.

La parte esperienziale della mia ricerca è stata accompagnata dalla stesura di report narrativi.

Nella cornice epistemologica della ricerca qualitativa naturalistica, la descrizione dell'esperienza, resoconto riflessivo, viene considerata "strumentazione narrativa, dialogica,

cronologica e ricostruttiva, utile sia nella fase di raccolta di dati che in quella riflessiva” (Benvenuto 2015, pag 233), che documenta l’azione educativa e conferisce dunque maggiore validità alla ricerca. Come ha sottolineato Bruner (1986) il “pensiero narrativo” ha una funzione documentativa ed epistemica: “da un lato permette di lasciare una traccia, una memoria, una testimonianza, dall’altro di ricostruirne il senso, portando alla luce le intenzioni e le motivazioni.” (Benvenuto, 2015 p. 234). La stesura del diario di bordo consente la descrizione, durante o immediatamente dopo l’osservazione sistematica di contesto, di ciò che il ricercatore ritiene più rilevante soggettivamente o perché emerso attraverso l’utilizzo di indicatori.

Data questa premessa, riporterò i diari di bordo che ho scritto durante il lavoro svolto a scuola con le insegnanti, e che rappresentano un filo rosso costante nei diversi percorsi, che mi ha permesso di riflettere e acquisire maggiore consapevolezza sul mio punto di vista e sulla “direzione” da dare alla ricerca, sia “durante l’esperienza” che successivamente

3.2 Il percorso di ricerca con le insegnanti presso l’Istituto Comprensivo De Amicis

Inizierò presentando la prima scuola in cui ho condotto il percorso di autovalutazione con le insegnanti a Palermo.

L’Istituto Comprensivo De Amicis si trova nel quartiere Zisa/Noce, situata nella

V Circoscrizione che comprende, inoltre, il quartiere Uditore/Passo di Rigano e Borgo Nuovo, e che presenta la più alta percentuale di minori stranieri in città, che si aggira intorno al 10% nel quartiere Zisa/Noce. Come il quartiere, anche la scuola è caratterizzata da una ricchezza interculturale di bambini di origine non italiana, provenienti da diversi paesi, o nati in Italia da genitori non italiani.

La struttura scolastica è formata da un plesso della sede centrale, in via Rosso di San Secondo, e un plesso, poco distante, della sede succursale, in via Nazario Sauro. La scuola dell’infanzia è organizzata in nove sezioni. Ogni aula misura un’ampiezza di circa 20 mq. In ciascun plesso è presente uno spazio esterno con giardino.

La ricerca ha coinvolto cinque insegnanti, assunte a tempo indeterminato - tre in servizio a tempo pieno, dalle 8 alle 16, due assunte a tempo ridotto, dalle 8 alle 13 - e quattro sezioni. L'età delle docenti è compresa fra i 42 e i 53 anni, con un'età media di 47 anni. L'esperienza di lavoro a scuola dell'infanzia varia dagli 8 ai 29 anni, e dagli 8 ai 20 anni per quanto riguarda l'insegnamento presso l'Istituto Comprensivo Buonarroti. Tre insegnanti hanno conseguito il diploma magistrale, due la laurea in pedagogia.

Nelle sezioni coinvolte nella ricerca il numero dei bambini era così distribuito:

- Sez. A: 10 bambini, 12 bambine
- Sez. C: 11 bambini, 11 bambine
- Sez. E: 9 bambini, 10 bambine
- Sez. I: 10 bambini, 11 bambine

La maggior parte dei bambini frequentanti aveva quattro anni.

3.2.1 - Report narrativo

Il progetto di ricerca è stato brevemente presentato durante un precedente appuntamento, svoltosi nell'ambito della formazione, con l'intervento di Elena Mignosi in qualità di tutor di Dottorato e formatrice delle insegnanti, al quale hanno partecipato le docenti, la Dirigente scolastica della scuola e Concetta Monachello, referente del Gruppo Nidi e Infanzie Sicilia Occidentale.

3/6/15 – Primo incontro con le insegnanti

L'incontro, pomeridiano, è durato due ore ed erano presenti cinque partecipanti su nove: due insegnanti hanno ritirato la disponibilità; una, che avrà il trasferimento in un'altra scuola a settembre, ha scritto una comunicazione "rammaricata" per non poter essere presente all'incontro per un problema di salute; un'altra non poteva partecipare all'incontro.

Dopo esserci salutate e aver chiacchierato qualche minuto sulla conclusione dell'anno scolastico (sulla leggera stanchezza di alcune -c'era chi aveva lavorato fino alle 16⁸⁹- e sulla festa di fine anno) quasi subito è emerso un timore di alcune riguardante la cosiddetta "teoria del gender", su cui una maestra di religione della scuola aveva parlato con loro, dicendo che viene propagandata come "collegata alle pari opportunità", e mi è stato chiesto un chiarimento. Ho accennato alla complessità degli studi di genere, e fornito degli strumenti (bibliografia e documenti) per decostruire la polemica contro l'educazione di genere, chiarendo, inoltre, come il nostro sia un percorso di osservazione e autovalutazione formativa, e la co-costruzione dello strumento avverrà insieme, che non c'è dunque nessuna "teoria" da dimostrare, quanto piuttosto una riflessione condivisa, un'interpretazione collettiva dei dati raccolti attraverso l'osservazione dei contesti scolastici di riferimento.

Abbiamo poi fatto un giro di presentazione dicendo nomi e classi di insegnamento delle maestre, con le età dei bimbi. C'è nel gruppo anche un' insegnante di sostegno.

Successivamente ho proposto loro di parlare delle aspettative e desideri sul percorso, che andavo trascrivendo su un grande foglio. Sono state espresse soltanto delle aspettative, che -hanno detto le insegnanti- corrispondevano anche a desideri: co-costruire uno strumento attendibile di osservazione, apprendere un modello di costruzione di uno strumento di autovalutazione, e accrescere la capacità di ascoltare bimbi e bimbe. M. ha detto infatti di voler "trovare un canale di ascolto", io ho aggiunto che un canale di ascolto certamente c'è già nella loro pratica, quindi si tratta eventualmente di provare a "migliorarlo"⁹⁰.

Quando, in seguito, ho presentato il percorso attraverso l'utilizzo di un power point, ho evidenziato come le prime aspettative espresse coincidessero con le finalità del percorso da me tratteggiate.

Il clima mi è sembrato abbastanza disteso e loro piuttosto curiose, desiderose di lavorare insieme.

⁸⁹ Tutte le insegnanti hanno sottolineato un vissuto di stanchezza dovuto a un sovraccarico di lavoro quotidiano, che comporta una minore disponibilità a mettersi in gioco in percorsi di formazione e, congiuntamente, una minore attenzione e concentrazione nel lavoro educativo

⁹⁰ Il mio intervento è stato finalizzato alla valorizzazione ed empowerment della professionalità docente, ma anche di promozione del miglioramento delle pratiche educative

Nella seconda ora di lavoro ho proposto un brainstorming sulle eventuali differenze nel comportamento di bambini e bambine: il tema è sembrato di particolare interesse. Loro esprimevano le proprie idee, poi io chiedevo conferma sulla comprensione e sintesi delle loro parole da parte mia, oppure erano loro stesse ad aiutarmi a riformulare un'esplicitazione sintetica, su mia richiesta⁹¹. Sono emerse tematiche quali: l'esistenza di stereotipi di genere in educazione; rispetto al passato, una maggiore libertà di bambini e bambine di giocare oggi con vari tipi di giochi; la relazione complessa tra differenze culturali e differenza di genere; il pregiudizio⁹² nel rifiuto del colore rosa da parte dei bambini, e non invece dell'azzurro -che alcune maestre hanno associato al cielo e al mare- da parte delle bambine; il timore di alcune insegnanti del giudizio stigmatizzante dei genitori verso i/le bimbi/e che non si comportano secondo stereotipi di genere⁹³; un diverso attaccamento di bambini e bambine alla figura materna⁹⁴; una comune "assenza affettiva" della figura paterna nella coppia genitoriale e nel lavoro di cura; una maggiore agilità e aggressività (M. ha parlato di "gioco nella lotta spontaneo come nei cuccioli maschi") nei bambini che nelle bambine; l'essere protettivo/premuroso dei bambini e delle bambine verso chi è più debole, con disabilità. Inoltre, è emersa l'idea di un condizionamento da parte delle famiglie e della società nei comportamenti di bambine e bambini.

Alcune note e commenti mi sono sembrati particolarmente rilevanti durante il dialogo: un'insegnante ha sottolineato come il contesto territoriale della scuola sia di prevalente disagio sociale ed economico; M. T. ha sottolineato come ci sia bisogno di

⁹¹ Fra le tecniche che ho utilizzato nel facilitare la comunicazione nel gruppo, il rispecchiamento e la richiesta di chiarimenti

⁹² È stato sottolineato come tale pregiudizio sia indotto socialmente, e sia collegato alla disparità di genere, ad un'attribuzione di maggiore valore a ciò che viene associato al maschile piuttosto che al femminile

⁹³ Ho commentato come sia necessaria una collaborazione costante fra scuola e famiglie, e un ascolto delle esigenze dei genitori da parte delle insegnanti della scuola dell'infanzia

⁹⁴ Non tutte erano d'accordo con quest'idea: secondo alcune, i bambini piangono di più al momento della separazione, sono "più attaccati" alla madre o al genitore, mentre le bambine piangerebbero meno. Mi sembra interessante quest'idea, apparentemente in contrapposizione allo stereotipo secondo cui un bambino non dovrebbe piangere "come una femminuccia", che potrebbe far ipotizzare una correlazione fra genere e attaccamento. Interessante, a questo proposito, la lettura di Butler (2006) sulla "forclusione dell'attaccamento omosessuale", ossia un'ostacolo sociale dell'attaccamento delle bambine alla figura materna. Secondo Bowlby (1972) il pianto può essere espressione della sofferenza del bambino, mentre il silenzio può essere, a seconda dei casi, manifestazione di serenità e autonomia, o di un attaccamento "insicuro", in cui la bambina, ad esempio, si rivolgerebbe più "autonomamente" ad altro, in assenza della sensazione di una "base sicura", e della possibilità di comunicare emozioni e sentimenti al momento della separazione dal caregiver.

calma per lavorare con i bambini; Gi. che ha accennato alla sua situazione familiare a proposito di ruoli di genere; M. ha associato l'aggressività al maschile; S. ha raccontato del bambino a cui piaceva il rosa, e, temendo il giudizio dei genitori, non si sentiva libera di assecondare la preferenza del bimbo; M., che inizialmente mi sembrava un po' diffidente e delusa dal fatto che fossero solo in cinque, è sembrata gradualmente sentirsi a suo agio. C'era qualche perplessità, soprattutto da parte di M.T., ma non solo, sulla loro "capacità"⁹⁵ di costruire uno strumento, e sui tempi: ho cercato di rassicurarle sulla "fattibilità" del percorso, chiarendo anche la struttura del percorso.

Mi è sembrato comunque ci fosse un certo interesse e voglia di mettersi in gioco sul tema a partire dalle loro pratiche quotidiane, ed anche dalle loro vite ma l'attenzione è stata focalizzata sul discorso educativo riguardante il contesto scolastico⁹⁶.

Il discorso è stato costruttivo e un'occasione di riflessione sull'esperienza educativa. Ho sottolineato come il dialogo consenta di costruire insieme sapere sull'infanzia, e di valorizzare le esperienze grazie al confronto, facendone occasione di apprendimento condiviso. A conclusione del lavoro, ho comunicato che avrei trascritto il contenuto dei cartelloni, e ho chiesto se si voleva eventualmente condividere il materiale sulla piattaforma della scuola: G. chiederà se è possibile creare sul sito un gruppo con una password per la condivisione. Le insegnanti mi hanno chiesto di inviare il lavoro per mail, ho risposto che avrei inviato loro le trascrizioni.

Ci siamo infine salutate augurandoci una buona estate e con un arrivederci a Settembre, alla ripresa dell'anno scolastico.

13/10/2015 - Secondo incontro

L'incontro del 13 Ottobre è stato il primo al rientro dalle vacanze estive. La durata prevista era di due ore, ma dato che alcune avevano degli impegni successivi, abbiamo concluso la riunione mezz'ora prima dell'orario stabilito. Abbiamo comunque lavorato in un clima piuttosto tranquillo; soltanto poche volte è servito un mio intervento per ricordare

⁹⁵ Il dubbio iniziale può indicare bassa autostima, ma anche una mancanza di esperienza in campo valutativo, e dunque un normale timore di non essere in grado di fare qualcosa di nuovo.

⁹⁶ Certamente c'è un collegamento fra il vissuto personale e professionale, ed è stata evidenziata una certa continuità fra il vissuto di genere delle docenti e l'educazione implicita di genere da loro praticata a scuola

gentilmente di attenersi ai tempi previsti, senza divagare su tematiche riguardanti il lavoro educativo, nonostante fossero interessanti. Nell'aula utilizzata, abbiamo disposto le sedie in cerchio. Erano presenti cinque insegnanti, una delle quali appena trasferita da un'altra scuola; era assente invece un'insegnante, che si occupa del sostegno scolastico, e sulla cui intenzione a partecipare al percorso si informerà Giusi, referente del gruppo. Ho presentato gli strumenti di osservazione e autovalutazione, chiarendone la modalità di utilizzo e presentando in maniera più approfondita gli items scelti per la ricerca.

Alcune insegnanti hanno notato che alcuni items sono simili nei due strumenti; il gruppo si è interrogato sull'opportunità di utilizzare una scala di autovalutazione per volta, oppure in maniera incrociata. Ho suggerito un uso separato degli strumenti, anche per coglierne più facilmente la filosofia di fondo e le idee sottostanti alla costruzione di ciascuna di esse. Un'altra perplessità emersa ha riguardato l'uso individuale dello strumento quando non c'è nella stessa classe una collega con cui confrontare successivamente i dati raccolti. Laddove due insegnanti collaborano nella stessa sezione, ho esplicitato che l'uso è comunque individuale, e che la valutazione ha una finalità formativa, attraverso il confronto intersoggettivo nell'equipe, fra insegnanti di diverse sezioni, e la riflessione sulle pratiche educative, per un miglioramento delle stesse. Si è parlato della scuola intesa come sistema, caratterizzato dall'interazione fra tutti i suoi attori e dal contesto politico e istituzionale in cui si colloca.

Tutte le insegnanti hanno lamentato la scarsità di risorse economiche per i materiali, aspetto che influisce negativamente sulla qualità del gioco e delle attività (ad es. non ci sono bambole non stereotipate che rappresentano la differenza sessuale; non ci sono bambole che rappresentano diversità interculturali...).

Nonostante si sia riconosciuta una crescente sensibilità all'importanza dell'allestimento ambientale, è stata sottolineata la scelta politica e amministrativa di investire troppo poco su questo aspetto in relazione ai bisogni educativi.

Una tematica emersa che mi sembra particolarmente significativa riguarda una difficoltà delle insegnanti a collaborare costantemente con i genitori dei bambini. Abbiamo riflettuto insieme sul valore della corresponsabilità educativa fra scuola e famiglie, e ho fatto presente che, negli strumenti valutativi proposti nel percorso, esistono degli items specifici.

Abbiamo letto insieme l'introduzione agli items 6 della AVSI relativo alla sensibilizzazione alle differenze e all'item 31 della SOVASI relativo alla consapevolezza delle specificità, perché accennano all'aspetto dell'educazione alle differenze, anche di genere.

Sull'indicatore 31 della SOVASI è emerso come sia, però, poco chiara la definizione di "attività sessuate", che andrebbe a mio parere riveduta alla luce della nuova letteratura in campo educativo, dato che la scala è stata costruita negli anni 80 in contesto statunitense. È importante infatti considerare gli strumenti di valutazione come non definitivi ma sempre aperti alla possibilità di modifica attraverso processi di revisione condivisa. Questo carattere di apertura determina anche una maggiore validità, affidabilità, flessibilità degli strumenti.

A conclusione dell'incontro, ho concordato con le insegnanti un prossimo appuntamento, la settimana successiva, per la consegna dei dati raccolti: passerò dalle aule, anche perché possano condividere loro eventuali difficoltà o commenti.

Durante il prossimo incontro restituirò i dati raccolti che verranno interpretati collettivamente. In quest'occasione sarà presentato inoltre il questionario da me costruito sulla percezione delle differenze nel comportamento di bambini e bambine, da parte delle insegnanti di scuola dell'infanzia.

19/11/2015 *Terzo incontro*

Incontro di restituzione dei dati raccolti con l'uso degli indicatori scelti delle scala AVSI e SOVASI

Quando sono arrivata a scuola, sono andata nell'aula dove si sarebbe svolto l'incontro, la sezione I, dove c'era M., che mi ha accolto, dicendomi che potevo guardare i materiali in sala e quelli posti dentro l'armadio; le ho detto che se lei piuttosto avesse voluto mostrarmi dei materiali avrebbe potuto. Mi ha fatto rivedere dei lavori sulla letto-scrittura, su cui la scuola ha fatto un percorso con Elena Mignosi, e poi dei "disegni", quasi tutti con un disegno stampato da colorare⁹⁷. Dopo poco sono arrivate le altre insegnanti.

Per l'incontro di restituzione, ci siamo sedute intorno a un tavolo, ed ho distribuito le tabelle con i grafici sui dati raccolti, che ho illustrato brevemente e che abbiamo letto insieme

⁹⁷ L'utilizzo di schede prestampate da colorare è frequente nelle scuole dell'infanzia palermitane in cui ho lavorato

in modo che potessero chiedermi chiarimenti, anche in relazione alle motivazioni dei punteggi da me attribuiti agli indicatori. Ho evidenziato la parzialità dei punti di vista e della valutazione anche quando svolta da parte di un osservatore esterno, e chiarito ulteriormente la filosofia dello strumento, non giudicante e di tipo riflessivo.

La discussione sui dati ha riguardato le seguenti tematiche: a partire dagli indicatori della scala AVSI, l'inserimento scolastico, la relazione educativa, la responsabilizzazione sociale dei bambini, l'organizzazione dei gruppi, la sensibilizzazione alle differenze, il gioco di finzione; a partire dagli indicatori della scala SOVASI, l'accoglienza e il commiato dei bambini, la pulizia personale, la concettualizzazione e il linguaggio spontaneo, le attività artistiche, musica e danza, le costruzioni, il gioco libero, la consapevolezza delle specificità, il clima sociale.

Inizialmente ho restituito i dati raccolti con la scala AVSI, di cui abbiamo letto gli indicatori, i punteggi, e le descrizioni relative ad alcuni punteggi attribuiti. Nella discussione è emerso come la media più bassa fosse relativa all'item sulla sensibilizzazione alle differenze⁹⁸ e come punteggi bassi siano stati attribuiti anche in una sezione in cui l'insegnante è arrivata quest'anno.

Si è parlato delle modalità dell'inserimento, evidenziando che tutti i bambini delle sezioni cominciano in uno stesso giorno ad andare a scuola, che non c'è un progetto concordato sull'inserimento, che spetta soltanto all'insegnante la decisione se lasciare entrare i genitori in aula i primi giorni. Alcune insegnanti hanno raccontato che talvolta i genitori, non volendo lasciare i figli nei primi giorni di scuola, si affacciavano dalle finestre delle aule, "creando movimento tra bambini e insegnanti"⁹⁹. Nonostante le difficoltà nell'inserimento, non si è stato finora deciso di rivederne le modalità. Alcune hanno parlato di una facilità maggiore in alcuni bimbi non italiani ad andare a scuola, e della facilità dei genitori nel lasciarglieli¹⁰⁰.

⁹⁸ Ci siamo interrogate sulla possibile motivazione del basso punteggio attribuito alla sensibilizzazione alle differenze: se da una parte è emerso che, a livello scolastico, sembra esserci effettivamente poca attenzione alle specificità, dall'altra è possibile, a mio parere, che un atteggiamento maggiormente critico nei confronti del tema oggetto della ricerca, l'educare alle differenze di genere, sia stato indotto, almeno parzialmente, da compiacenza o timore di un giudizio

⁹⁹ Mi sembra che questa frase, pronunciata da un'insegnante, si riferisca, principalmente, a un "movimento" emotivo più che fisico, e, dunque, di come fosse necessario una mediazione e un contenimento da parte delle insegnanti delle ansie di separazione dei piccoli e dei loro genitori

¹⁰⁰ Certamente non è un'affermazione generalizzabile, tuttavia sarebbe interessante se la scuola dell'infanzia si interrogasse sulle diverse "culture" e sulla qualità individuale dell'attaccamento

Un altro indicatore su cui abbiamo dialogato particolarmente è stato il 3, sulla relazione educativa: è emerso come non soltanto non c'è una progettazione educativa che includa gli aspetti relazionali, ma si fa anche fatica ad immaginare come possa svolgersi, quali elementi dovrebbe valorizzare. Circolava l'idea che non è possibile l'apprendimento sulla relazione, che è soltanto spontanea¹⁰¹; alcune hanno affermato che ci si dovrebbe eventualmente formare negli aspetti relazionali durante la formazione universitaria. Un'insegnante ha sottolineato la necessità invece di una competenza comunicativa, che sembrava però assimilare ad una capacità di trasmettere, "come quella che occorre acquisire quando si lavora in un call center". Ho sottolineato la differenza fra trasmettere e comunicare¹⁰² e come ci sia piuttosto sempre un collegamento tra gli aspetti relazionali e comunicativi. M. ha sottolineato come le competenze relazionali non si acquisiscano nel percorso di studi, né in relazione ai bambini né in relazione ai genitori e alla "gerarchia scolastica"¹⁰³.

Riguardo all'item 5 sui raggruppamenti, è emerso come quasi sempre i bambini facciano attività in grande gruppo, soprattutto perché manca la possibilità di strutturare degli angoli per permettere loro di giocare o fare attività creative in piccoli gruppi (è stato comune l'attribuzione del punteggio 3). È emerso inoltre come bambini e bambine giochino comunque abitualmente insieme.

In merito agli items relativi alle attività artistiche e alla musica e danza, il punteggio medio tra le sezioni è stato tra i più bassi, con discordanza ampia, in particolare tra chi ha dichiarato di permettere la fruizione libera dei materiali artistici e chi ha dichiarato di tenerli "chiusi a chiave" nell'armadio: la discordanza nel punteggio è stata occasione di confronto e di dialogo. Laboratori artistici e creativi vengono organizzati non frequentemente; durante i laboratori di movimento tutti, bambini e bambine, partecipano con coinvolgimento alle attività. Per quanto riguarda le costruzioni, è emersa l'idea che l'attribuzione di punteggio basso fosse conseguenza della scarsità di materiali, come anche per il gioco simbolico¹⁰⁴: nonostante ad inizio anno venga chiesto quali siano i materiali da rinnovare, le insegnanti si

¹⁰¹ Sappiamo come invece la formazione degli educatori della prima infanzia debba essere volta alla consapevolezza della relazionalità, al riconoscimento delle emozioni e del linguaggio verbale e nonverbale della comunicazione

¹⁰² Dolci (1995) argomentava come la trasmissione sia univoca mentre la comunicazione sia biunivoca, avviene nella reciprocità della relazione interpersonale

¹⁰³ Quest'espressione mi è sembrato fosse riferita all'organizzazione del sistema scolastico

¹⁰⁴ Mi sembra importante rilevare che i materiali rappresentano soltanto uno degli aspetti che consentono il gioco di costruzioni e motorio, e che favoriscono un clima ludico anche le caratteristiche relazionali dell'ambiente educativo

sono lamentate del fatto che le loro richieste non vengono poi prese in considerazione dall'istituzione scolastica.

È stata condivisa l'idea di una scarsità anche negli allestimenti ambientali, per cui, ad esempio, risulta più difficile progettare un angolo morbido. Un'insegnante si è lamentata anche della mancanza di riparazione degli arredi rotti. La stessa insegnante ha raccontato, a proposito dell'attività creativa, come abbia negato a un bambino la possibilità di colorare creativamente il naso di un topo disegnato di azzurro, per lui associato al maschile, perché secondo lei doveva essere colorato rosa, lasciando un'emergere poca flessibilità nel pensare la proposta dell'attività artistica, nel fraintendimento della necessità di decostruire gli stereotipi di genere¹⁰⁵. Ho commentato l'episodio sottolineando come abbia importanza la consapevolezza sui generi in educazione, e la conseguente progettazione condivisa in equipe, e che in un'attività creativa si potrebbe certamente lasciare maggiore libertà espressiva. Una delle maggiori difficoltà è stata definita il modulare il comportamento in base alle specificità delle singole bambine, e bambini: infatti il punteggio è risultato più basso degli altri. Ci sono situazioni di bambini non italiani non ancora integrati nel gruppo, che non socializzano con i compagni, a causa, in qualche caso, soprattutto di difficoltà linguistiche, per le quali non viene offerto aiuto a scuola.

Su un item della scala SOVASI relativo al linguaggio spontaneo un'insegnante ha sollevato delle perplessità. Ci siamo confrontate allora per chiarire l'intreccio di apprendimento e di spontaneità nel linguaggio. Ho notato che durante l'incontro quest'insegnante è stata piuttosto silenziosa, ma attenta nell'ascolto e partecipe.

La comunicazione nel gruppo ha attraversato alcuni momenti di incomprensione, nei quali sono ho cercato di facilitare il dialogo nell'ascolto reciproco e nella richiesta di rispetto dei tempi di lavoro. Sono emerse inoltre delle perplessità da parte di un'insegnante rispetto al tema dell'educazione di genere, per cui è stato necessario un ulteriore chiarimento e dialogo sulle finalità e sui valori impliciti nel lavoro, in un'ottica di promozione delle pari opportunità.

Nella fase conclusiva dell'incontro è stato sottolineato che questo è per le insegnanti un periodo carico di lavoro, e che il percorso autovalutativo risulta più impegnativo del previsto, nonostante la riconosciuta valenza formativa. È stato evidenziato l'apprendimento di un

¹⁰⁵ Nel caso specifico, effettivamente il bambino che non voleva utilizzare perché considerato femminile poteva essere lasciato libero di utilizzare il colore che preferiva. La valorizzazione e la libertà di usare anche il "rosa" poteva essere comunicata a mio parere diversamente e non collegata alla necessità di una rappresentazione "realistica".

metodo autoriflessivo basato sul confronto costruttivo, sia quando vi sia accordo, che evidenzia una comunanza di vedute educative utile al miglioramento delle pratiche, che nel disaccordo, che può diventare occasione di ulteriore esplicitazione delle idee sulle pratiche educative e sui criteri di valutazione.

21/01/2016 Quarto Incontro

Il clima era disteso, favorevole al dialogo. Si è parlato dell'opportunità di un incontro conclusivo in cui condivideremo lo strumento da me costruito sulla base del percorso svolto insieme.

All'inizio dell'incontro, a cui non ha partecipato un'insegnante perché è stata trasferita in un'altra scuola, abbiamo chiarito che non sarebbe stato l'ultimo incontro, come invece alcune avevano inteso - motivo per cui avevo inviato loro una mail il giorno precedente l'incontro - e ho comunicato loro che all'ultimo incontro sarebbero state presenti la Dirigente scolastica ed Elena Mignosi, per la condivisione dello strumento di autovalutazione che costruirò sulla base del percorso svolto insieme. Successivamente ho restituito alcuni elementi evidenziati dalla compilazione del questionario metavalutativo sugli strumenti utilizzati.

Tutte hanno dichiarato di essere d'accordo con la filosofia degli strumenti AVSI e SOVASI in base agli indicatori utilizzati e con la graduazione di valore prospettata dagli strumenti; un'insegnante ha aggiunto che, a suo parere, la descrizione degli indicatori potrebbe essere semplificata ulteriormente; altre ne hanno sottolineato invece la chiarezza del linguaggio. È stata sottolineata l'importanza di osservare i contesti di lavoro quotidiano e l'importanza delle riflessioni sulle differenze di genere e sul rispetto reciproco, che "andrebbero estese a tutti gli ambiti della vita pubblica e privata", in un'ottica di prevenzione della violenza. E' emerso anche il tema delle differenze interculturali, che caratterizzano la scuola, e su cui sarebbe opportuno riflettere maggiormente collegialmente, per una maggiore comprensione e valorizzazione di bambini e bambine, anche quando non parlano bene la lingua italiana. In generale, è stato evidenziato come il percorso sia stato utile a riflettere insieme a partire da diversi punti di vista docenti, e - ha sottolineato un'insegnante - come sia

necessario che, in educazione, siano considerati i punti di vista dei singoli bambini e dei genitori.

Ho poi distribuito alle insegnanti il questionario sulla percezione delle differenze di genere nel comportamento di bambini e bambine in base all'esperienza professionale docente, da compilare individualmente e che abbiamo letto insieme per chiarire eventuali dubbi. Ci siamo poi dedicate ad una discussione su tematiche e perplessità riguardanti l'intero percorso, a partire dagli spunti di riflessione offerti dal brainstorming e dall'utilizzo degli indicatori delle scale AVSI e SOVASI. È stato affrontato il tema dell'importanza della continuità educativa fra i servizi rivolti a bambini da 0 a 6 anni, anche in relazione al Decreto sul Sistema Integrato dei Servizi Educativi; è stato affermato un desiderio di valorizzazione della scuola dell'infanzia, derivante da un pregiudizio che gerarchizza gli ordini di scuola, e una preferenza comune nel gruppo di insegnanti a collaborare con la scuola primaria piuttosto che con i nidi, considerati, appunto, non servizi "scolastici", ma semplicemente "educativi", con una sfumatura assistenziale e un po' svalutante. Ho valorizzato allora il ruolo formativo dei nidi e ho cercato di evidenziare la necessità di continuità anche fra i servizi da 0 a 6 anni, oltre che con la scuola primaria, durante anni particolarmente significativi nello sviluppo infantile. Infine, un'insegnante ha voluto condividere la lettura di un articolo della rivista "Bambini" dedicato all'educazione di genere, che ha offerto interessanti spunti di riflessione sugli stereotipi di genere, anche in relazione alle esperienze educative vissute. Abbiamo quindi ragionato insieme sulla possibile bellezza e creatività della condivisione in percorsi di formazione, in cui le insegnanti possano partecipare attivamente e mettersi in gioco, personalmente e professionalmente.

16/02/2016 Quinto e ultimo incontro

Nel pomeriggio del 16 Febbraio si è svolto l'ultimo incontro del percorso di autovalutazione formativa rivolto alle insegnanti della scuola dell'infanzia De Amicis. Ha partecipato all'incontro anche Elena Mignosi, docente tutor del Dottorato, esperta in autovalutazione formativa. La Dirigente scolastica della scuola, invitata a condividere la fase

conclusiva del percorso con le insegnanti, non ha potuto partecipare a quest'incontro per motivi personali.

Ciascuna ha preso posto, sedute intorno a un grande tavolo. Inizialmente ho distribuito ad ogni insegnante una copia dello strumento da me delineato sulla base del percorso condiviso, ed un questionario di valutazione sulla versione dello strumento, invitandole a riportare osservazioni e possibili modifiche e commenti utili a migliorarlo. Elena Mignosi ha incoraggiato le insegnanti ad esprimere liberamente il loro parere sulla scala autovalutativa, sia da un punto di vista linguistico che dei contenuti, sottolineando l'importanza del loro contributo per la definizione di essa; ha comunicato loro inoltre che, all'inizio del prossimo anno scolastico, sarà organizzato un incontro con le due scuole statali di Palermo partecipanti alla ricerca, per condividere la versione definitiva dello strumento, che sarà messa a punto grazie al lavoro nei contesti palermitani e in un contesto scolastico del Brasile. Abbiamo successivamente discusso insieme delle risposte al questionario, che ciascuna ha potuto argomentare ulteriormente nel dialogo. Dopo un'iniziale resistenza nel fare delle "critiche", ciascuna ha apportato un contributo personale al lavoro, in relazione alla propria esperienza educativa.

Sono stati sottolineati altri termini o concetti ritenuti più equivoci (ad es., l'attività fino motoria in relazione soltanto al gioco di costruzione; l'associare ad uno stereotipo femminile sia il gioco simbolico della casa che quello del castello, usato spesso invece anche dai bambini, etc) e l'opportunità di aggiungere dei criteri per l'attribuzione del punteggio laddove in effetti la descrizione non era stata sufficientemente articolata. Rispetto al punteggio di alcuni items, è stata sottolineata la necessità di avverbi di tempo che consentano maggiore chiarezza nell'utilizzo dello strumento. Riguardo l'espressione, "comportamento equivalente verso bambine e bambini", ho chiesto un parere esplicito al gruppo, perché da me utilizzata nello strumento con qualche perplessità, per provare a delineare un comportamento inclusivo e non discriminante delle insegnanti verso bambini e bambine: la perplessità è stata condivisa, e sono stati proposti dei sinonimi (parimenti, allo stesso modo etc)_che prenderò in considerazione per apportare le future modifiche.

Si è parlato di un aspetto politico dell'autovalutazione, evidenziato nel possibile coinvolgimento dell'istituzione scolastica e del territorio (ad esempio, nell'organizzazione di eventi formativi specifici, o nello stanziamento di risorse economiche per comprare giocattoli e attrezzature necessari per una migliore qualità del gioco e delle attività motorie).

Il clima di dialogo e ascolto ha favorito un lavoro costruttivo nel confronto non giudicante fra i vari punti di vista. Nella fase conclusiva dell'incontro, è stato chiesto infine alle insegnanti di compilare individualmente un questionario di valutazione sul percorso svolto: dalle risposte risulta un interesse per l'aspetto riflessivo nella relazione tra colleghe in merito all'educazione di genere, tema sentito come di "forte attualità", e l'utilità di aver sperimentato per la prima volta un metodo di costruzione di uno strumento autovalutativo; non sono state espresse particolari difficoltà incontrate durante il percorso, se non relativamente alla quantità dell'impegno per le insegnanti, sentito a volte come un po' eccessivo in aggiunta al carico di lavoro quotidiano. In base alle risposte date al questionario, gli aspetti che piacerebbe ancora approfondire riguardano invece l'ambito delle attività motorie e l'autovalutazione formativa in relazione all'educazione affettiva.

Questo percorso di ricerca partecipata ha attivato una riflessione sulle pratiche educative come processo formativo di "promozione dall'interno" della qualità del contesto scolastico, rendendo più espliciti idee e pregiudizi delle insegnanti legati al vissuto di genere in educazione, cercando di favorire una maggiore consapevolezza sull'educazione di genere e di valorizzare maggiormente la professionalità docente

3.3 - Il percorso di ricerca con le insegnanti presso l'Istituto Comprensivo Buonarroti

L'Istituto Comprensivo Buonarroti si trova nel quartiere Passo di Rigano-Uditore, quartiere residenziale caratterizzato da diversità culturali e di condizioni sociali, e con difficoltà socio-economiche.

La scuola comprende sette sezioni di scuola dell'infanzia, che sono distribuite in due plessi: cinque nel plesso di via Castellana, più ampio, due nel plesso di via Ugo Bassi. Le aule hanno un'ampiezza variabile, intorno ai 25 mq, e sono poco più ampie e luminose nel plesso della via Ugo Bassi.

Nel complesso della scuola dell'infanzia lavorano nove insegnanti, quattro delle quali a tempo pieno, dalle ore 8 alle 16, cinque invece a tempo ridotto, dalle ore 8 fino all'una, oltre un'insegnante di sostegno.

Il lavoro di ricerca ha coinvolto sei sezioni della scuola dell'infanzia. Hanno partecipato al percorso sette insegnanti, di età compresa fra i 39 e i 59 anni, con un'età media di 48 anni. Gli anni di esperienza docente variano dai 7 ai 39, e il lavoro presso l'Istituto Comprensivo Buonarroto, dai 3 mesi ai 20 anni. Sei insegnanti hanno conseguito il diploma magistrale, un'insegnante, di religione, il diploma di Magistero in scienze religiose. Cinque sono assunte come insegnanti a tempo indeterminato, due a tempo determinato.

Nell'a.a. 2015/2016 frequentavano la scuola dell'infanzia 81 bambini e 65 bambine. Ogni sezione era frequentata da una media di 20 alunni. La maggior parte degli iscritti aveva un'età di quattro o cinque anni.

3.3.1 - Report narrativo istituto Buonarroto

Incontro di presentazione del percorso – 15/03/2016

L'incontro si è svolto in un'aula della scuola, c'erano tutte le insegnanti della scuola dell'infanzia e la Dirigente scolastica. Ho presentato l'autovalutazione e parlato dell'educazione di genere facendo degli esempi di stereotipi (riguardanti, in particolare, il gioco simbolico e le emozioni). Loro stesse hanno fatto degli esempi, fra i quali "non fare la femminuccia" detto ai bambini quando piangono o non lasciare che i bambini si travestano liberamente o giochino con le bambole – aspetto secondo alcune insegnanti collegato al cambiamento dei modelli di paternità. Per quanto riguarda l'autovalutazione, è emerso come ci sia una carenza di attenzione alla valutazione nella scuola dell'infanzia, come se mancasse di una sua specificità, mentre invece andrebbe valorizzata. Ho accennato al panorama italiano, e al confronto emerso nell'ambito del recente Convegno Nazionale del Gruppo Nidi e Infanzia sulla valutazione. Ho accennato inoltre alla recente pubblicazione del RAV, di cui avevo già parlato con la Dirigente scolastica. Ho chiesto se ci fossero domande o perplessità: la Dirigente ha chiesto se nel lavoro di ricerca si potessero alternare le presenze delle insegnanti, ma ho risposto che non è possibile in quanto è necessaria una continuità nel percorso autovalutativo, di cui ho evidenziato l'aspetto riflessivo e di dialogo. Un'insegnante ha chiesto come fosse possibile esplicitare gli impliciti in educazione, ho risposto chiarendo come gli indicatori servano ad attivare un confronto e la riflessione, a partire

dall'osservazione di contesto. Abbiamo guardato insieme il calendario degli incontri ed ho presentato, attraverso l'utilizzo di alcune slides, il percorso. Un'insegnante ha evidenziato come avesse studiato gli strumenti di valutazione per un concorso, senza poi averli mai utilizzati, e ha aggiunto non erano mai stati proposti nell'esperienza scolastica. La Dirigente ha accennato alla legge 107, facendo riferimento al comma 16 sull'educazione alle pari opportunità per la prevenzione delle violenze di genere. Abbiamo parlato delle polemiche sorte sulla cosiddetta "ideologia gender", delle preoccupazioni indotte nei genitori e della confusione creata sull'argomento da una frangia conservatrice ed integralista della società, per impedire un'educazione di genere più consapevole nelle scuole. Tutte sembravano sensibili al tema delle pari opportunità, in una società che spesso sfavorisce il genere femminile, e impone rigidi modelli a bambini e bambine, limitandone anche - ho sottolineato - la capacità ludico-simbolica. È stato evidenziato come centrale l'aspetto della socializzazione, in quanto bambini e bambine cominciano a socializzare, a fare le prime amicizie, a quell'età. Tutte sembravano interessate a partecipare, tranne la referente della scuola dell'infanzia, perché in esplicito disaccordo l'esplicitazione dell'educazione di genere. La riunione si è poi conclusa, con la possibilità di incontrarci il 30 marzo per un primo incontro di presentazione degli strumenti, che alcune temevano fossero troppo "tecnici", di difficile comprensione, per cui ho cercato di rassicurarle sulla semplicità del linguaggio utilizzato. La Dirigente è voluta rimanere con le insegnanti a "sondare gli animi", per parlare delle loro impressioni sulla presentazione del percorso. Mi ha detto poi che mi farà avere notizie.

30/03/2016, Primo incontro

Al primo incontro del percorso di autovalutazione formativa hanno partecipato sette insegnanti della scuola dell'infanzia, la Dirigente scolastica della scuola, ed Elena Mignosi, tutor di Dottorato ed esperta in valutazione formativa, che insieme a me ha presentato il lavoro, evidenziando alcuni aspetti fra i quali, in particolare, la valorizzazione della formazione nella professionalità docente a scuola dell'infanzia e della consapevolezza dell'educazione di genere che interpella personalmente ciascuna-o. E' stata sottolineata la riflessività del percorso, che si realizza attraverso il dialogo e il confronto tra diversi punti di vista sulle realtà osservate, in un clima non giudicante. Si è parlato delle fasi del percorso, che Elena Mignosi

ha contribuito a delineare; alla domanda di un'insegnante sui tempi dell'osservazione, lei ha risposto sottolineando la conoscenza dei contesti da parte delle insegnanti, e dunque la possibilità di attribuire i punteggi sulla base dell'esperienza. Il percorso si propone infatti in un'ottica di "promozione dall'interno", e la presenza di un punto di vista esterno, attraverso l'osservazione che sarà da me svolta in qualità di ricercatrice con esperienza in campo educativo, si offre come occasione di ulteriore confronto. Ho sottolineato come la discrepanza dei punteggi sia una risorsa perché, stimolando il confronto, consente l'esplicitazione dei criteri autovalutativi e di idee e modelli educativi. Le insegnanti mi sono sembrate piuttosto interessate al lavoro, da conciliare per alcune con altri impegni di formazione.

Successivamente ho presentato gli indicatori della scala AVSI e SOVASI che saranno utilizzati nel percorso, leggendo alcune parti delle descrizioni di essi (in particolare, l'indicatore sulla sensibilizzazione alle specificità dell'AVSI, sottolineando il valore attribuito alle specificità individuali), e dei criteri di attribuzione dei punteggi.

Durante l'incontro ho poi proposto l'utilizzo di un brainstorming sul tema dell'educazione di genere, a partire dalla domanda: "Ci sono differenze nell'educazione di bambine e bambini?". Sono state espresse dalle insegnanti queste idee:

- "I momenti di routine collegati all'igiene personale vanno differenziati per genere
- Non dovrebbe esserci differenza nell'educazione di bambine e bambini
- Esiste in pratica un minimo di differenza nell'educazione di bambine e bambini
- Vengono responsabilizzate di più le bambine, anche da parte dei genitori
- A volte le insegnanti permettono più ai bambini di trasgredire le regole (magari per indolenza, lo fanno però anche con le bambine)
- Il contesto sociale influenza la differenza di genere
- Le bambine sono più esuberanti
- I bambini piangono più delle bambine quando si separano dalla mamma (ma anche dal papà) all'arrivo a scuola
- Vivacità motoria delle bambine, si esprime soprattutto nel ballo; i bambini fanno prevalentemente sport (calcio, basket...)
- Bambini e bambine giocano allo stesso modo all'aria aperta
- Bambine e bambini sono ugualmente creativi
- Le bambine sono più affettuose e coccolone con le insegnanti

- Ci sono solitamente giochi diversi preferiti per bambini e bambine
- Spesso bambini e bambine giocano insieme”

Si evidenzia come siano state espresse idee e concezioni differenti, alcune delle quali più rispondenti a stereotipi di genere. È emersa l’idea che viene agita una differenziazione di genere nelle pratiche educative, influenzata dal contesto sociale, ma che non dovrebbe esserci, in quanto differenziare l’educazione dei bambini e delle bambine in quanto tali porta facilmente alla disuguaglianza di genere: in particolare, è stato detto che mentre le bambine vengono solitamente più responsabilizzate dei bambini, ai bambini viene richiesta meno collaborazione, sia da parte di chi insegna che dei genitori, e, secondo alcune docenti, viene maggiormente tollerata la trasgressione delle regole da parte loro. Mentre da una parte è stata espressa l’idea che bambine e bambini sono ugualmente creativi, dall’altra è stato considerato come le bambine siano più “esuberanti”, anche se la loro vivacità motoria si esprime soprattutto nel ballo, mentre per i bambini è stato sottolineato come siano più frequenti attività sportive, in particolare il calcio e il basket. Inoltre, mentre le bambine sono state definite più “coccolone e affettuose”, alcune insegnanti hanno concordato su una maggiore espressione di sofferenza delle bambine¹⁰⁶, con il pianto, nei confronti delle figure genitoriali, in particolare la madre, nelle fasi di separazione, durante l’inserimento scolastico. È stato affermato che solitamente bambine e bambini preferiscono giochi diversi, ma, al contempo, è stato constatato che spesso giocano insieme fra loro, anche all’aria aperta quando possono. Le tematiche principali hanno dunque riguardato la sfera emotiva e affettiva, il gioco, il comportamento degli adulti e l’influenza socio-culturale sull’educazione. Soltanto un’insegnante ha sottolineato come alla differenza sessuale biologica dovrebbero corrispondere, secondo lei, momenti di routine collegati all’igiene personale differenziati per genere.

In generale, tutte le insegnanti mi sono sembrate interessate al percorso, pur manifestando qualche perplessità rispetto all’utilizzo degli strumenti di autovalutazione, in quanto considerati piuttosto articolati, non di semplice e immediato utilizzo. Anche attraverso

¹⁰⁶ Interessante notare come in questo gruppo di insegnanti sia stata espressa un’idea diversa, sulla base dell’esperienza professionale, rispetto al gruppo di insegnanti dell’Istituto De Amicis, in relazione alle modalità di inserimento scolastico e separazione di bambini e bambine dalle figure genitoriali. Inoltre, durante l’incontro successivo ho proposto l’uso di un brainstorming, in cui è emersa, invece, l’idea che i bambini piangano più delle bambine durante l’inserimento scolastico. Mi sembra che si evidenzino, probabilmente, l’influenza del vissuto personale e professionale in queste idee divergenti, e l’esistenza, piuttosto, evidentemente, di differenze individuali nel comportamento di bambini e bambine.

la lettura di alcune parti della SOVASI e dell'AVSI, e di un chiarimento sulla modalità di utilizzo degli indicatori le insegnanti si sono successivamente rasserenate. Ci siamo date un appuntamento dopo un paio di settimane, anche per consentire loro la raccolta dati.

Svolgerò, inoltre, alcune giornate di osservazione nelle aule, per arricchire il confronto fra punti di vista diversi sui contesti osservati, sui quali si dialogherà insieme durante l'incontro di restituzione.

Protocollo osservativo

Presso l'Istituto Comprensivo Buonarroti ho svolto delle giornate di osservazione di contesto, che non ho invece svolto presso l'Istituto Comprensivo De Amicis, in quanto non previste ad inizio del percorso di ricerca. È successivamente, grazie alla maturazione di una consapevolezza e di un apprendimento dall'esperienza durante il lavoro, che ho potuto considerare l'opportunità di svolgere un'osservazione più approfondita nelle aule, non funzionale esclusivamente alla valutazione di contesto ma a cogliere, con una qualità di *attenzione fluttuante*, più elementi del contesto, e gli eventi educativi nel corso del loro svolgimento. Le osservazioni sono descritte in maniera narrativa in queste pagine.

26/04/2016

Sezione 3°

Verso le nove arrivo in aula, oggi sono presenti soltanto sette bambini. Un bimbo si mette subito a piangere. Quando chiedo alla maestra se e come ha comunicato ai bambini del mio lavoro, risponde di aver detto loro che sarei andata ad osservare "come si comportavano". Dico allora, d'accordo con l'insegnante, che non giudico come si comportano, e, presto, il bimbo si rasserena. Sarebbe stato opportuno concordare con le insegnanti una modalità per comunicare ai bambini la mia presenza a scuola.

La maestra invita i bambini a fare la preghiera. Poi fa l'appello, e chiede di contare i maschi e le femmine del gruppo¹⁰⁷. Mi sembra che i bambini vengano da lei ascoltati se interpellati. Successivamente, facendo vedere delle illustrazioni al pc, racconta loro la storia di un fagiolo che cresce sottoterra. Prende poi un contenitore con dei legumi, e mette sul tavolo fagioli, ceci e lenticchie secchi, per farne conoscere la differenza, e classificarli; quando una bimba, con difficoltà motorie e cognitive, li fa cadere dal tavolo, la maestra, con calma, chiede ai bambini di sistemarli. Poi propone l'esperienza del piantare un fagiolo nella terra, ciascuno in un contenitore di plastica; i contenitori vengono poi appesi a un filo, in attesa che crescano le piantine.

Sezione 2° (insegnante di sostegno, arrivata a Marzo nella scuola)

Sapendo che avrei svolto l'osservazione in questo giorno, la maestra C. ha preparato un'attività didattica per i bambini (lei di solito lavora prevalentemente con un bimbo con diagnosi di autismo). Sono presenti 12 bambini, dai tre ai cinque anni, ai quali propone un'attività di pittura molto strutturata: i bambini devono dipingere un prato verde, il cielo azzurro, e degli elementi (fiori, farfalle, coccinelle etc..) sul tema della primavera. Proponendo l'uso di diversi materiali artistici da condividere (colori, spugne, pennelli, carta etc), e tecniche di pittura, l'insegnante dà istruzioni precise sul "come" colorare, anche a chi non riesce a rispettare le indicazioni o si lamenta di aver "sbagliato". L'insegnante mi comunica che di solito propone disegni prestampati da colorare. Data la postura dell'insegnante che mi sembra un po' tesa, penso che probabilmente la mia presenza in aula può avere in qualche modo influito sulla spontaneità della relazione educativa. L'insegnante ha poi evidenziato come spesso, anche nella sua sezione, venga chiesto ai bambini di usare un libro-guida con proposte di attività didattiche da compilare¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Non mi è sembrata chiara la finalità di quest'attività, che potrebbe forse contribuire a evidenziare una polarità di genere fra maschi e femmine, posta in primo piano, e non accompagnata da una riflessione

¹⁰⁸ In diverse scuole dell'infanzia vengono utilizzati dalle insegnanti manuali-guide didattiche, che propongono spesso attività schematicamente preconfezionate, difficilmente adattabili in base alle specificità del gruppo di bambini e bambine con cui si lavora

Sezione 4°

Il clima mi sembra poco rilassato quando arrivo in aula. Il contesto non risulta particolarmente favorevole all'attività di gioco libero, che viene proposta prima che i bambini vadano a pranzo. Le due maestre parlano con i bambini a voce molto alta, passando rapidamente da momenti di rimprovero a momenti di riso allegria. Tutti i bambini, separatamente il gruppo dei bambini e il gruppo delle bambine, vengono accompagnati dal personale ausiliario in bagno a lavare le mani: alcuni poi, quelli che hanno portato il pranzo da casa, restano a pranzare in aula, altri vanno con l'insegnante Ma. in sala mensa, dove vado per osservare la routine: ci sono bimbi di diverse sezioni a tempo normale, ai quali le insegnanti propongono di fare la preghiera, e poi di stare in silenzio. Quando una bimba di una sezione chiede perché devono fare silenzio, noto un certo imbarazzo delle insegnanti, e mi chiedo se il silenzio a tavola sia un'abitudine¹⁰⁹ o una richiesta eccezionale in occasione dell'osservazione nell'ambito del percorso di autovalutazione. Dopo un quarto d'ora circa, concluso il tempo dell'osservazione, ho salutato cordialmente, con un arrivederci al prossimo incontro.

27/04/2016

Sono arrivata a scuola dell'infanzia alle nove e mezzo, dopo essere passata dalla segreteria amministrativa della scuola. Sono passata dapprima dalle varie sezioni per sapere come fosse strutturata la giornata scolastica. Ho chiesto inoltre dei chiarimenti sui dati raccolti dalle insegnanti attraverso la scala AVSI e SOVASI, e se volevano aggiungere qualche nota o commento per ulteriore chiarezza.

Alcune non avevano risposto ad un item riguardante il "linguaggio spontaneo", e, in un caso, è stato attribuito un punteggio minimo all'item sulle specificità individuali, e massimo invece all'item riguardante il clima sociale¹¹⁰: l'insegnante mi ha comunicato che lei lavora da appena due mesi presso l'istituto, come insegnante di sostegno, mentre fino a due anni fa

¹⁰⁹ Anche i momenti di routine possono rappresentare per i bambini importanti occasioni di socializzazione e di scambio verbale

¹¹⁰ Con le insegnanti abbiamo riflettuto successivamente insieme su come sia effettivamente difficile che si crei un buon clima sociale se non vengono valorizzate le specificità individuali di bimbi e bimbe

lavorava come maestra, dedicandosi all'intera classe, ed ha trovato difficoltà nel compilare gli items su un contesto scolastico che non le "appartiene", ossia per lei nuovo.

Sezione 2°

Quando sono arrivata in aula, i bambini stavano colorando un disegno a forma di rosa prestampato da regalare alle mamme per la festa della mamma. La maestra ha detto che i petali dovevano essere tutti dello stesso colore, e non dovevano essere lasciati spazi "vuoti", non colorati, ed ha sottolineato come in natura i fiori siano di un solo colore, aggiungendo come, in un'altra scuola, portasse le foto per mostrare gli oggetti da disegnare in "originale". Mi è sembrato ci fosse poca flessibilità¹¹¹ in questa proposta artistica.

Sezione 4°

I bambini stavano facendo un disegno per il compleanno di una tirocinante presente oggi in sezione. Successivamente - in "attesa" che la tirocinante proponesse un'attività - la maestra ha proposto ai bambini di disegnare liberamente. Quando alcune bambine hanno cominciato a cantare a voce alta, la maestra è intervenuta alzando la voce, chiedendo di non fare confusione. In aula, i materiali ludici e creativi sono pochi, e solitamente non utilizzabili dai bambini autonomamente.

Sezione 1°, Plesso via Ugo Bassi

Ai bambini vengono assegnati dall'insegnante i posti in cui stare seduti.

L'insegnante rimprovera una bambina, le dice di stare "composta"¹¹². L'insegnante fa l'appello, e ad ogni bimbo/a è assegnato un simbolo, accanto al quale ciascuno mette una piccola sagoma di carta che rappresenta un/una bambino/a: le sagome dei bimbi assenti

¹¹¹ Sarebbe, a mio parere, da evidenziare maggiormente a scuola dell'infanzia la creatività linguaggio ludico-creativo come mezzo espressivo e comunicativo.

¹¹² Lo stereotipo tradizionale ha associato alle bambine l'idea di docilità, obbedienza e "compostezza" nella postura e nei movimenti

vengono messe da un bambino, M., in dei contenitori rosa (bambine) e azzurro (bambini)¹¹³. La maestra legge poi una storia, sull'accoglienza di alcune farfalle da parte dei fiori, alla quale i bambini sembrano interessati e attenti; quando un bambino chiede di vedere un'illustrazione, la maestra risponde che le illustrazioni si vedono dopo la lettura¹¹⁴. Anche quest'insegnante mi comunica che fa fare spesso lavoretti o compilare schede prestampate del testo-guida¹¹⁵. Il linguaggio nonverbale e le specificità individuali dei bambini vengono, a mio parere, presi poco in considerazione durante quest'attività.

Sezione 2°, Plesso via Ugo Bassi

Al mio arrivo in aula, mi è sembrato che il clima fosse un po' teso. Un bimbo ha avuto una crisi di rabbia per un piccolo conflitto con una compagna più grande, e l'insegnante è intervenuta, mi è sembrato, senza riuscire a mediare efficacemente. Quando alcuni sono andati a casa, prima delle 13, l'insegnante ha esclamato con sorpresa come "tutti" oggi se ne stessero andando prima... In aula sono disponibili pochi materiali ludici, conservati in una scatola. L'insegnante mi ha mostrato con soddisfazione i libri che i bimbi compilano¹¹⁶

28/04/2016

Sezione 5°

Quando sono arrivata, l'insegnante mi ha accolto dicendomi che mi stavano aspettando - c'erano anche due tirocinanti, che hanno assistito alle attività scolastiche - e mi ha presentato ai bimbi come "dottoressa". Ho detto loro che frequento una scuola dei grandi che si chiama Università, per imparare a insegnare a scuola dell'infanzia, per questo sarei

¹¹³ Viene qui proposto l'utilizzo di sagome differenziate per genere da caratteristiche stereotipate (capelli lunghi – capelli corti; gonna – pantaloni etc...), e dei colori rosa e azzurro associati alla presenza delle bambine e dei bambini

¹¹⁴ A scuola dell'infanzia si possono proporre anche albi illustrati, che consentono una lettura simultanea di parole e immagini.

¹¹⁵ L'obiettivo principale dei manuali-guida mi sembra una "scolarizzazione" dei bambini, che, però, a mio parere, omologa le differenze e limita l'esplorazione creativa, emotiva e cognitiva negli anni della scuola dell'infanzia.

¹¹⁶ Per colorare questi libri, vengono spesso utilizzati il rosa e l'azzurro in maniera differenziata per genere

stata un po' in classe con loro. L'insegnante mi ha comunicato che in questo periodo dell'anno lei è intenta soprattutto a finire il programma del libro-guida con delle attività didattiche per i bambini.

L'insegnante ha poi detto ai bimbi che fra pochi giorni è la festa della mamma, ha fatto recitare una filastrocca sulla figura della mamma ed ha chiesto a ciascuno di dire il nome della propria mamma e di dire qualcosa su di lei, qualcosa che fanno insieme, "qualcosa di bello e qualcosa di brutto della propria mamma". Poi ha chiesto a ciascuno cosa piaceva delle mamme degli altri bambini, interrogandoli singolarmente chiedendo se la mamma di un bimbo/una bimba fosse simpatica/antipatica, bella/brutta... Poi l'insegnante ha chiesto loro di disegnare la mamma di un compagno. Un bimbo si è rifiutato, voleva disegnare la sua mamma. L'insegnante non ha acconsentito. Il clima mi è sembrato un po' teso, nonostante i bimbi parlassero del loro quotidiano, di relazioni per loro affettivamente significative.

Sezione 2°, Plesso via Ugo Bassi

Quando arrivo, l'insegnante chiede ai bambini di sedersi in cerchio; i bimbi mettono le sedie in cerchio; lei chiede loro di raccontare qualcosa che fanno con la loro mamma, dato che fra pochi giorni è la "festa della mamma". Alcuni bambini dicono di fare con le madri lavori domestici (ad es. lavare i piatti). Un bimbo dice che lui con la mamma lava il corpo, nominando i genitali; la maestra lo rimprovera urlando "Vergogna!", e non lo ascolta, mentre il bambino, dopo essersi messo il cappuccio in testa, dice altro, mentre la maestra dà la parola a una bambina¹¹⁷. Quando è stato il momento di parlare per un bambino, in particolare, la maestra gli ha chiesto se fosse maschio o femmina; lui, timidamente, ha risposto, "femmina"; la maestra ha esclamato "no! Tu sei maschio!"; lui è rimasto in silenzio¹¹⁸.

¹¹⁷ Mi chiedo se i bambini, in generale, vengano meno incoraggiati al dialogo rispetto alle bambine, dato che spesso si dice che sono meno capaci di comunicare verbalmente. In questa circostanza, probabilmente, un'impreparazione dell'insegnante ad ascoltare le parole, emotivamente significative, del bambino sul corpo e su un momento di cura primaria e intimità con la madre, ha fatto sì che l'insegnante preferisse "cambiare discorso".

¹¹⁸ Penso all'opportunità di una maggiore consapevolezza sull'educazione sessuale e di genere per le insegnanti, che consenta di affrontare serenamente queste tematiche.

Sezione 1°

Inizialmente, l'insegnante fa recitare ai bambini una filastrocca sulla scuola, che hanno imparato a memoria; successivamente, prende un microfono, e dice a un bambino, M., di cantare una canzone, mentre gli altri lo ascoltano, e poi fanno la "giuria", gli danno un "voto" (da 1 a 10). Alcuni, soprattutto i più piccoli, si distraggono.

Successivamente, l'insegnante propone ai bambini un'attività di gioco libero, sia di costruzioni che di gioco simbolico. Dopo poco dice loro che fanno "confusione". Nel tempo del gioco, i bambini mi sembrano finalmente rilassati, coinvolti nell'attività piacevolmente. Ho percepito le espressioni del viso più tranquille, bambini e bambine parlavano tra loro, anche quelli che mi erano sembrati più timidi e silenziosi. Ho detto all'insegnante come l'osservazione possa essere, anche per lei, uno strumento utile per cogliere elementi significativi del contesto; d'accordo con quest'idea, si è messa a guardare il gruppo che giocava. In pochi minuti, mi è sembrato che si sia creata una situazione più favorevole alla concentrazione ed espressione ludica infantile. Quando poi la maestra ha chiesto di riordinare, i bambini hanno raccolto i giocattoli, e quasi tutti mi sembravano più contenti che inizialmente, alcuni/e più sorridenti.

29/04/2016

Sezione 2°

Al mio arrivo, l'insegnante sta leggendo una storia, che i bambini ascoltano - mi sembra volentieri. Propone successivamente un disegno della storia, da fare prima a matita, e soltanto poi da colorare, con pennarelli a spirito o colori a matita. Mentre i bambini disegnano, chiedo alla maestra delle informazioni sul contesto, sui materiali e i giocattoli presenti in sezione. Mi dice che ne hanno abbastanza; sono però conservati tutti insieme in dei cassetti, in maniera non ordinata, che a mio parere non facilita l'utilizzo da parte dei bambini.

Sezione 3°

Quando arrivo in aula, i bambini si stanno dedicando al gioco libero, nel quale l'insegnante perlopiù non interviene. I bambini mi sembrano coinvolti nel gioco. Quando c'è una situazione di conflitto fra alcuni bambini, l'insegnante cerca di mediare. Successivamente chiede ai bambini di recitare delle filastrocche, che ha insegnato loro, guardando delle illustrazioni al pc. Subito dopo, propone un gioco di gruppo: seduti in cerchio, come se nel centro ci fosse un lago; l'insegnante mette per terra dei pesci di carta con calamite, che i bambini possono "pescare", a turno, con una canna da pesca (con calamita). Finito questo gioco, la maestra chiede ai bambini quali sono i loro cibi preferiti. Mi è sembrato si passasse un po' frettolosamente da un'attività all'altra. Sia l'insegnante che i bambini mi sono sembrati comunque piuttosto tranquilli.

Sezione 5°

Vado ad osservare il contesto durante un'attività di gioco, d'accordo con l'insegnante. I bimbi stanno seduti intorno a un grande tavolo, sul quale sono stati messi dall'insegnante tantissimi piccoli pezzi di costruzioni, che i bambini utilizzano per costruire varie forme, mentre l'insegnante li invita a fare anche la forma delle lettere, o a "copiare" il loro nome. L'insegnante elogia e fa una fotografia a chi riesce a scrivere il proprio nome. Successivamente mi dice che a fine anno sono tutti stanchi, bambini e insegnanti, e che lei di pomeriggio avrà anche altri impegni (partecipa a un corso di lingua dei segni Lis, e insegna catechismo). In tarda mattinata, vado con il gruppo di bambini e con l'insegnante in giardino, dove rimangono a giocare fino all'ora d'andare a casa.

Sezione 4°

Oggi è stato festeggiato il compleanno di un bambino, che ha portato la torta a scuola, e poi i bimbi sono stati a giocare in giardino. Quando arrivo, verso le 11,20 i bambini stanno giocando in aula: i giocattoli (costruzioni, peluches, bambole e altri giocattoli per il gioco simbolico) vengono tenuti conservati tutti insieme in una scatola, e l'insegnante non

interviene spesso per facilitarne attivamente l'utilizzo; dopo poco dice di mettere a posto i giocattoli, e di andare a lavare le mani per il pranzo. Separatamente, i bambini e le bambine vanno a lavare, in fila, le mani. Una bimba, rimasta in aula con i maschietti, sta dietro la porta. L'insegnante se ne accorge, mi dice che secondo lei è una bimba un po' "particolare", che non socializza con gli adulti, ma non ha difficoltà nel giocare con gli altri bambini; le chiede, a voce molto alta e senza avvicinarsi a lei, come sta; la bimba non le risponde. Quando le altre bimbe tornano in aula, tutti si siedono: alcuni con gli zainetti in spalla, ad aspettare d'andare a pranzo in sala mensa, stando chi in silenzio, chi a chiacchierare, per un quarto d'ora circa; altri a mangiare in aula il pranzo portato da casa.

9/5/2016 - Incontro di restituzione dei dati raccolti attraverso l'uso delle scale AVSI e SOVASI

L'incontro di restituzione dei dati raccolti dalle insegnanti e da me - facilitatrice del processo formativo - attraverso l'utilizzo di strumenti di osservazione e valutazione per la scuola dell'infanzia, si è aperto con una cornice introduttiva sulla filosofia riflessiva degli strumenti, non "perfetti" né "oggettivi" ma occasione di dialogo intersoggettivo per un miglioramento delle pratiche educative. Abbiamo parlato dell'opportunità di esplicitare i criteri di qualità e le idee implicite nell'attribuzione del punteggio agli indicatori, e di come l'interpretazione dei dati, fase centrale del percorso valutativo (Bondioli, Savio 2015), nasca nel confronto fra punti di vista diversi, in un clima non giudicante; ho ribadito come anche il mio punto di vista fosse situato, soggettivo, anche al fine di rasserenare da un'eventuale ansia di giudizio, e come la spontaneità delle dinamiche relazionali possa essere stata influenzata, in qualche misura, dalla mia presenza come osservatrice esterna partecipe. Ho cercato di sollecitare la partecipazione attiva di tutte le partecipanti, di chiedere chiarimenti, di riassumere alcuni punti, di tessere ponti di parole, che consentissero una condivisione di senso, fra le esperienze narrate. Il clima dell'incontro è stato, sin dall'inizio, di ascolto reciproco, pur nel riconoscimento di divergenze sulle idee in campo educativo.

Ho successivamente distribuito una copia dei grafici costruiti calcolando il punteggio medio fra le varie sezioni per ogni item utilizzato.

La discussione ha permesso di evidenziare limiti e risorse del lavoro educativo, in un’ottica di valorizzazione della professionalità docente. Sono state indicate le aree in cui le medie del punteggio attribuito erano uguali o poco discordanti, in quanto anche, probabilmente, i criteri erano stati intesi similmente, mentre sono stati analizzati i motivi delle maggiori discrepanze presenti nell’attribuzione del punteggio in alcuni indicatori. Fra queste, in particolare, per quanto riguarda l’item “Clima sociale. Impressione complessiva sulla qualità dell’interazione” della scala SOVASI, la discussione sulla discordanza di tre punti ha potuto far emergere un diverso significato attribuito all’item: un’insegnante ha esteso la definizione di clima sociale a tutti gli attori della scuola, non soltanto della sezione, includendo ad esempio la relazione insegnanti-genitori, che, a suo parere - e ha poi trovato un comune consenso nel gruppo - concorre alla costituzione di un buon clima anche all’interno della singola sezione; altre hanno inteso invece l’espressione “clima sociale” come sinonimo di relazione educativa insegnanti-bambini, senza considerare sufficientemente il rapporto fra pari.

È stato affermato che solitamente non si verificano situazioni di esclusione o marginalizzazione di bambini durante le attività; in alcune sezioni, inoltre, le insegnanti hanno dichiarato di essere solite invitare i bambini a partecipare alle attività, talvolta anche in maniera un po’ insistente in caso di rifiuto momentaneo di qualche bimbo verso il coinvolgimento nell’attività proposta.¹¹⁹

Ho sottolineato il fatto che le insegnanti abbiano attribuito il punteggio più basso agli items “sensibilizzazione alle differenze” e “consapevolezza delle specificità”, mentre il punteggio massimo è stato attribuito al “clima sociale”, domandando se, ed eventualmente come, a loro parere, potevano essere correlati questi due indicatori. Personalmente, infatti, come ho poi argomentato, ritengo che un buon clima sociale sia correlato con la qualità dell’esperienza individuale. Ho cercato di valorizzare, quindi, la capacità docente di uno sguardo inclusivo, di rivolgersi empaticamente al gruppo e di tenere al contempo in considerazione le specificità individuali di bambini e bambine.

La qualità della relazione educativa è stata collegata anche ad aspetti organizzativi e istituzionali, quali la possibilità di lavorare in compresenza con una collega, come già avviene

¹¹⁹ Ritengo possa essere un segno di attenzione al gruppo e al coinvolgimento di ciascuno nelle attività educative. Tuttavia mi sembra che spesso si chieda ai bambini principalmente un rispetto delle regole che un graduale fiducioso coinvolgimento, emotivamente partecipe, nelle attività.

per le ore centrali della giornata scolastica nelle sezioni a tempo normale, o di lavorare “a porte aperte”, creando un contesto di tipo più laboratoriale, in cui bambini di sezioni differenti possano avere a disposizione spazi più ampi e socializzare maggiormente. La compresenza delle docenti è stata descritta, e auspicata, come fattore che favorisce la possibilità di fare lavorare i bambini in piccoli gruppi, creando così un clima migliore, più tranquillo e adatto a dedicarsi alle attività ludico-creative.

Problema comune, segnalato da tutte, sembra essere una certa difficoltà nel gestire l’aggressività dei bambini, e nel comunicare con loro quando c’è “confusione”, “chiasso”: ho proposto di riflettere su possibili soluzioni al problema, ad esempio coltivare anche la consapevolezza docente del linguaggio non verbale nella comunicazione. In aggiunta, è stato detto che l’insegnante dovrebbe saper tollerare un tono di voce alto dei bambini quando giocano, pur favorendo una condizione di concentrazione nelle attività, che si può manifestare a volte anche con un silenzio creativo, in cui il bambino può immaginare e rappresentare delle storie.

Un’insegnante, invece, ha raccontato che, abituata a urlare e “senza più voce” ha comprato un microfono, che utilizza talvolta in aula per “farsi sentire” (dicendo “Shhhh” per far fare silenzio). Mi sembra particolarmente significativo che, nella sezione in cui insegna questa maestra, ho potuto osservare una trasformazione nella qualità del gioco simbolico dei bambini, diventato più articolato, sereno e piacevole, quando lei, tranquillamente, si è posta in una condizione di maggiore ascolto.

Ho commentato come l’instaurarsi di una relazione di vicinanza empatica si costruisca generalmente anche con la prossimità relazionale, la postura, il tono di voce, considerati significativamente anche nelle scale AVSI e SOVASI.

Tutte le insegnanti hanno detto di considerare basilare l’aspetto affettivo ed emotivo nel quotidiano con i bambini, ma sono state condivise soprattutto delle criticità: un’insegnante ha espresso una difficoltà nel manifestare tenerezza e affetto con i bambini, come se fosse sentito come una quantità di lavoro in più, “trovare un minuto per ciascuno” per fare delle coccole; un’altra insegnante ha dichiarato invece che i genitori dovrebbero portare i bimbi a scuola tenendoli per la mano, e mai in braccio, per renderli più “autonomi” nel distacco dalle figure genitoriali. Ho invitato quest’insegnante a esplicitare il perché della sua affermazione, e mi è sembrato che, oltre a ritenere opportuno, e ad assumere come

“ideale” un comportamento “distaccato” con i bambini, facesse riferimento a un’idea di bambino un po’ più grande rispetto all’età della scuola dell’infanzia.

Abbiamo poi riflettuto insieme sul valore della collaborazione con i genitori, anche per il benessere dei bambini, sia nell’esperienza della separazione dei bambini dalle figure genitoriali o familiari di riferimento, quando arrivano a scuola, che nella progettazione e svolgimento complessivo dell’esperienza educativa.

Il tema del gioco libero è sembrato di particolare interesse all’interno del gruppo: abbiamo discusso delle sue caratteristiche, in particolare della libertà di scelta dei giochi da parte dei bambini e delle bambine, e fatto cenno alle modalità dell’intervento dell’insegnante nel gioco, che favorisca la capacità ludico-simbolica. Sia in base all’osservazione che ho svolto nelle aule, sia in base allo scambio verbale con le insegnanti, è emerso infatti che le insegnanti intervengono raramente nel gioco, soltanto in situazioni di conflitto in corso fra i bambini, che richiedono la mediazione adulta.

Abbiamo parlato del gioco anche in un’ottica di genere. Un’insegnante ha raccontato di aver organizzato dei giochi da lei considerati “contro gli stereotipi di genere”, proponendo ai maschi di giocare con giocattoli tradizionalmente considerati “da femmina”, e alle femmine i giocattoli tradizionalmente considerati “da maschio”. Alcune insegnanti hanno raccontato come bimbi e bimbe giochino spesso insieme e con gli stessi giocattoli; altre hanno detto che solitamente giocano con giochi differenti. Idea comune è sembrata che tutti/e dovrebbero poter giocare con tutto, e poter partecipare alle stesse attività.

Per quanto riguarda l’item “Clima sociale. Impressione complessiva sulla qualità dell’interazione” della scala SOVASI, la discussione sulla discordanza di tre punti ha potuto far emergere un diverso significato attribuito all’item: un’insegnante ha esteso la definizione di clima sociale a tutti gli attori della scuola, non soltanto della sezione, includendo ad esempio la relazione insegnanti-genitori, che, a suo parere - e ha poi trovato un comune consenso nel gruppo - concorre alla costituzione di un buon clima anche all’interno della singola sezione; altre hanno inteso invece l’espressione “clima sociale” come sinonimo di relazione educativa insegnanti-bambini, senza considerare sufficientemente il rapporto fra pari.

È stato affermato che solitamente non si verificano situazioni di esclusione o marginalizzazione di bambini durante le attività; in alcune sezioni, inoltre, le insegnanti hanno dichiarato di essere solite invitare i bambini a partecipare alle attività, talvolta anche in

maniera un po' insistente in caso di rifiuto momentaneo di qualche bimbo verso il coinvolgimento nell'attività proposta.¹²⁰

Ho sottolineato il fatto che le insegnanti abbiano attribuito il punteggio più basso agli items "sensibilizzazione alle differenze" e "consapevolezza delle specificità", mentre il punteggio massimo è stato attribuito al "clima sociale", domandando se, ed eventualmente come, a loro parere, potevano essere correlati questi due indicatori.

Per quanto riguarda le attività musicali e la danza, si organizzano a scuola periodicamente attività specifiche, seppur in mancanza di spazi e strumenti sentiti come adeguati; è stato affermato che soltanto pochi genitori incoraggiano la partecipazione ad attività di danza per i bambini, altri, probabilmente più condizionati da un pregiudizio sociale, la ostacolano. Sono state raccontate la storia di un bimbo la cui mamma è stata incoraggiata dall'insegnante a iscriverlo a un corso di danza perché gli piaceva danzare, e la storia di un bimbo che, attualmente, sta partecipando alle prove per lo spettacolo di fine anno scolastico, nel quale i bambini "balleranno il tango", e la cui mamma ha riferito che il papà del bimbo vorrebbe, piuttosto, che da grande il figlio facesse il pugile, e, dunque, crescesse secondo un ideale di maschile forte e aggressivo. Si è riflettuto insieme, a partire da quest'esperienza, sugli stereotipi, sulla necessità di offrire una pluralità di modelli di genere, e sull'aspetto culturale delle discriminazioni e della violenza di genere.

Più libere da stereotipi sul maschile e femminile sono state definite invece l'area delle costruzioni e dell'attività artistico-manipolativa, di cui ho sottolineato la valenza espressiva in un ambiente contenitivo.

In questa scuola i materiali artistici e di costruzione, perlopiù, non sono fruibili autonomamente dai bambini e dalle bambine e vengono organizzate occasionalmente attività specifiche durante la settimana.

Per quanto riguarda la consegna di attività di manipolazione e grafico-pittoriche si predilige spesso una modalità direttiva, ad esempio proponendo di colorare disegni prestampati, o di disegnare e dipingere seguendo delle precise istruzioni dell'insegnante, che poco spazio lasciano all'espressione della creatività infantile. Vengono proposte, comunque, anche attività di disegno libero.

¹²⁰ Ritengo possa essere un segno di attenzione al gruppo e al coinvolgimento di ciascuno nelle attività educative. Tuttavia mi sembra che spesso si chieda ai bambini principalmente un rispetto delle regole che un graduale fiducioso coinvolgimento, emotivamente partecipe, nelle attività.

Ho evidenziato anche, nel restituire i dati da me raccolti attraverso l'osservazione, la possibilità di creare dei collegamenti tra le attività creative, la narrazione e il gioco di finzione.

L'indicatore sulla capacità di concettualizzazione e ragionamento, collegata allo svolgimento di attività di esplorazione logica, di esperienze senso-percettive e di narrazione delle routine, è stata messa in relazione anche con l'indicatore sul linguaggio spontaneo. Come ho potuto osservare nelle aule, alcune insegnanti hanno detto di lasciar parlare i/le bambini/e solo se da loro interpellati, senza coltivare la conversazione con, e fra, i/le bambini/e.

Un'intenzione di maggiore responsabilizzazione sociale verso le bambine, considerate più "mature", è stata affermata da parte di alcune insegnanti, mentre altre hanno detto di aspettarsi e chiedere le stesse modalità di collaborazione e rispetto delle regole a bambini e bambine.

Abbiamo riflettuto insieme sulla distinzione tra una responsabilizzazione sociale ed un'eccessiva responsabilizzazione dei bambini e delle bambine che non tenga sufficientemente conto degli aspetti evolutivi dei piccoli e dell'asimmetria della relazione educativa.

Successivamente, nell'ultima fase di lavoro, ho distribuito alle insegnanti il questionario sull'educazione di genere, che compileranno a casa individualmente, e che abbiamo letto insieme per chiarire eventuali dubbi. Ci siamo date appuntamento alla prossima settimana per la consegna del questionario, e abbiamo stabilito una data per il nostro prossimo incontro pomeridiano, di restituzione dei dati raccolti attraverso il questionario e di valutazione del percorso formativo.

30/05/16 Incontro di restituzione dei dati raccolti attraverso il questionario sulla percezione delle differenze di genere tra bambini e bambine nell'esperienza professionale docente

L'incontro, della durata di due ore circa, si è avviato con la presentazione da parte mia dei dati raccolti con il questionario sulla percezione delle differenze di genere in bambini e

bambine, e, successivamente, si è svolto un confronto e una riflessione condivisa sui dati emersi. Ho utilizzato una presentazione in power point per evidenziare aspetti emersi ma anche per stimolare il dialogo sugli strumenti utilizzati e sul percorso. Da una prima risposta delle insegnanti non sono emerse differenze nella percezione docente del comportamento di bambini e bambine. Come cause sociali delle differenze di genere sono state indicate le seguenti: Contesto familiare, il ruolo dei media, le condizioni socio-economiche, il livello di istruzione, le culture di provenienza, il ruolo tradizionale dell'“uomo” nella società, la condizione di “inferiorità” della donna “in altre culture”¹²¹. Successivamente, a una domanda più specifica sulle differenze di genere fra bambini e bambine riguardante l'area espressivo-comunicativa, sono state risposte diversificate: qualcuna ha espresso l'idea che non ci sarebbero differenze di genere ma dipenderebbe dal soggetto; altre hanno affermato che ci sono differenze, che le bambine sarebbero più affettuose ed espansive, esternerebbero di più le loro emozioni, “utilizzerebbero” il pianto in maniera strumentale, e sarebbero più mature nell'espressione linguistica, e che i bambini esprimerebbero invece oppositività e rabbia, e avrebbero più problemi di linguaggio. Anche per quanto riguarda l'area ludico-creativa sono state date diverse risposte: alcune hanno affermato che non ci sono differenze, e dipende dal soggetto; altre che ci sono differenze, perlopiù o “a volte”. In particolare è emersa l'idea che i bambini preferiscono “giochi liberi”, giochi di costruzioni, macchine, motori, transformers, animali, fare gare di lotta con pupazzi supereroi, attività di movimento, giocare con la palla, sono più irruenti e più buffi nel gioco motorio, e che le bambine, al contrario, sono più orientate verso il gioco di ruolo e simbolico (ruoli familiari, in particolare la mamma -incinta, con il figlio, che prepara il pranzo- la maestra, l'estetista...), preferiscono giocattoli quali stoviglie, bambole, amano giochi più tranquilli, amano danzare. Inoltre, per quanto riguarda il gioco di costruzioni, secondo alcune non ci sono differenze, secondo altre, invece, le bambine attribuiscono un valore simbolico alle costruzioni (ad es. cibo, casa, torri etc...) e i bambini assemblano; è stato tuttavia riconosciuto che anche i bambini attribuiscono talvolta un valore simbolico alle costruzioni (ad es. costruiscono pistole, robot etc). Anche sul tema dei libri, alcune docenti hanno affermato che non ci sono differenze, altre che ci sono, che le bambine prediligono favole, storie di principesse che i bambini “non gradiscono”. A proposito

¹²¹ Se da una parte questa risposta evidenzia la difficoltà a leggere le condizioni di disparità fra uomo e donna nella “nostra” società, dall'altra evidenzia uno stereotipo riguardante la subordinazione della donna nelle culture considerate “altre”, diverse da quella di provenienza della docente scrivente

della socializzazione, tutte hanno affermato che bambini e bambine socializzano durante il gioco (motorio, simbolico, attività creativo-manipolativa, puzzles, giochi di società etc), raramente o abitualmente/spesso, e durante le routines e i momenti di transizione, spesso o, secondo alcune docenti, quotidianamente. Successivamente, alla luce del percorso svolto, ho posto al gruppo alcune domande spunto di riflessione:

- “Come favorire un ascolto delle specificità individuali di bambini e bambine?
- È possibile favorire l’interazione fra bambini e bambine anche durante le attività ludico-creative? Come?
- L’osservazione e l’autovalutazione in chiave riflessiva e dialogica possono rendere più espliciti i propri assunti di partenza in campo educativo?
- È emersa l’idea che bambini e bambine “hanno gli stessi diritti”. Come può tradursi questo principio nella pratica quotidiana? Come arricchire le opportunità esplorative di tutti i bambini anche quando si presentano differenze legate all’educazione familiare o altro?
- Come coltivare maggiore consapevolezza sugli stereotipi e modelli di genere impliciti in educazione?
- Nella costruzione di uno strumento di osservazione e valutazione di contesto che tipo di item/ambiti inserireste oltre quelli proposti?”

3.4 - Analisi dei dati raccolti attraverso gli strumenti AVSI e SOVASI

Dopo che sono stati raccolti individualmente i dati attraverso gli indicatori delle scale AVSI e SOVASI, ho calcolato la media fra il punteggio attribuito a ciascun indicatore dal gruppo di insegnanti in tutte le sezioni coinvolte e da me in quanto valutatrice esterna alla scuola. Presenterò le medie, rappresentate attraverso i grafici, per un confronto fra le discordanze e le concordanze nel punteggio e commentando alcuni dati particolarmente significativi.

L’attribuzione di significato ai dati raccolti, da parte delle insegnanti e da parte mia, attraverso l’utilizzo degli indicatori scelti delle scale di osservazione AVSI e SOVASI, è avvenuta collettivamente durante gli incontri di restituzione. Dopo un confronto dei punteggi attribuiti individualmente a ciascun item, che ha permesso l’avviarsi di una riflessione condivisa,

abbiamo riflettuto insieme sulle discrepanze e sulle concordanze nel punteggio in relazione al calcolo di una media fra i punteggi attribuiti nelle diverse sezioni. È stato interessante notare come, quando le scelte delle insegnanti e le mie nel punteggio sono state molto diverse, spesso sono stati interpretati diversamente i criteri di attribuzione del punteggio. Altre volte, invece, l'abitudine delle insegnanti a lavorare nei determinati contesti, non ha consentito di cogliere aspetti invece per me rilevanti: ad esempio, la relazione educativa, nell'item 3 della scala AVSI presso l'Istituto De Amicis è stata considerata nella valorizzazione della sua spontaneità, trascurando la competenza nell'interazione con i singoli bambini e nel favorire le relazioni fra pari, che ho invece considerato, in linea con la filosofia dello strumento, prioritaria. Il confronto, in ogni caso, è servito ad esplicitare idee e criteri impliciti nelle pratiche educative e nella valutazione. Altre volte, invece, proprio la quotidianità del lavoro educativo, la conoscenza più approfondita dei contesti, ha consentito alle insegnanti di evidenziare aspetti che, in quanto valutatrice esterna, non avevo colto.

La discussione sui dati ha riguardato le seguenti tematiche: a partire dagli indicatori della scala AVSI, l'inserimento scolastico, la relazione educativa, la responsabilizzazione sociale dei bambini, l'organizzazione dei gruppi, la sensibilizzazione alle differenze, il gioco di finzione; a partire dagli indicatori della scala SOVASI, l'accoglienza e il commiato dei bambini, la pulizia personale, la concettualizzazione e il linguaggio spontaneo, le attività artistiche, musica e danza, le costruzioni, il gioco libero, la consapevolezza delle specificità, il clima sociale.

Istituto Comprensivo De Amicis

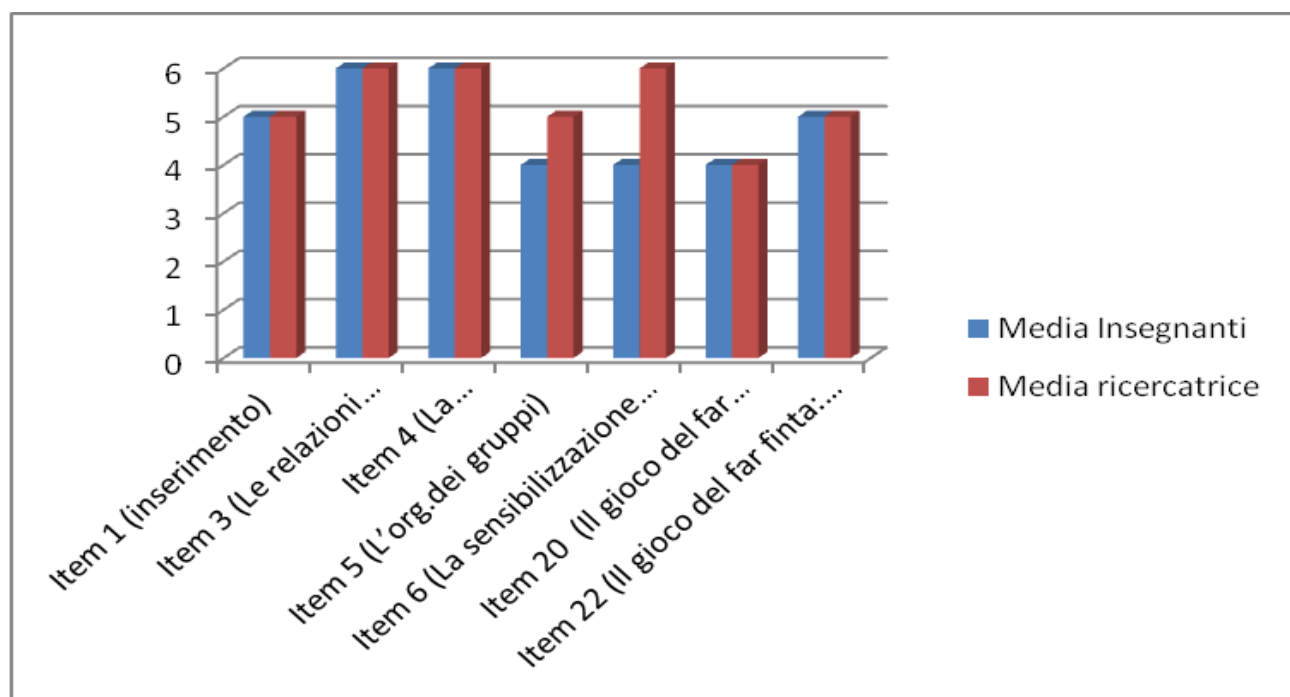
Per quanto riguarda l'item riguardante l'inserimento dei bambini, ho avuto difficoltà nell'attribuire un punteggio soltanto raccogliendo informazioni dalle insegnanti, non avendolo potuto osservare ad inizio anno scolastico. È stato affermato comunque che non c'è un progetto concordato sull'inserimento, che spetta soltanto all'insegnante la decisione se lasciare entrare i genitori in aula i primi giorni.

Riguardo all'item 5 sui raggruppamenti, quasi sempre i bambini fanno attività in grande gruppo, soprattutto perché manca la possibilità di strutturare degli angoli per permettere loro di giocare o fare attività creative in piccoli gruppi.

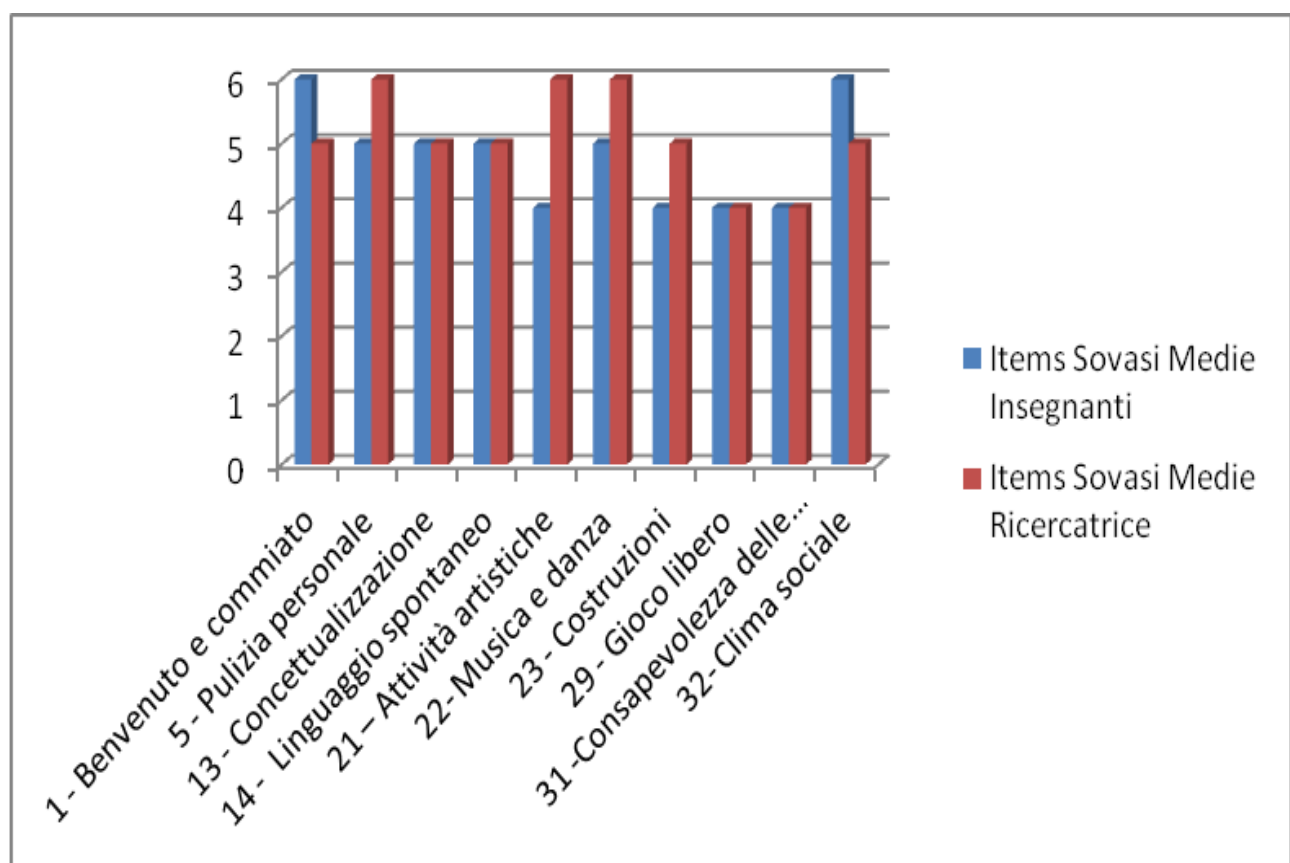
Concordante è risultato il punteggio medio attribuito dalle insegnanti e da me agli items riguardanti la relazione educativa e il gioco simbolico.

In merito agli items relativi alle attività artistiche e alla musica e danza (item 21 e 22 scala SOVASI) la discordanza nel punteggio è stata occasione di confronto e di dialogo. Ad alcuni indicatori SOVASI (5, 21, 22, 23) ho attribuito un punteggio maggiore rispetto alle insegnanti, che a mio parere hanno sottovalutato la qualità delle pratiche. Laboratori artistici e creativi vengono organizzati frequentemente; durante i laboratori di movimento tutti, bambini e bambine, partecipano con coinvolgimento alle attività.

Per quanto riguarda la scala SOVASI, una delle maggiori difficoltà registrate sia la consapevolezza delle specificità individuali (item 31): infatti il punteggio medio è risultato 3, sia fra le insegnanti che per me, più basso di altri. Interessante è notare come invece un punteggio più alto sia stato attribuito dalle insegnanti al clima sociale (item 32) in maniera dunque forse poco inclusiva delle specificità. Il punteggio da me attribuito all'item sul clima sociale è stato motivato dalla correlazione esistente fra ascolto delle soggettività e qualità della socializzazione fra pari.



Medie Punteggio Indicatori AVSI

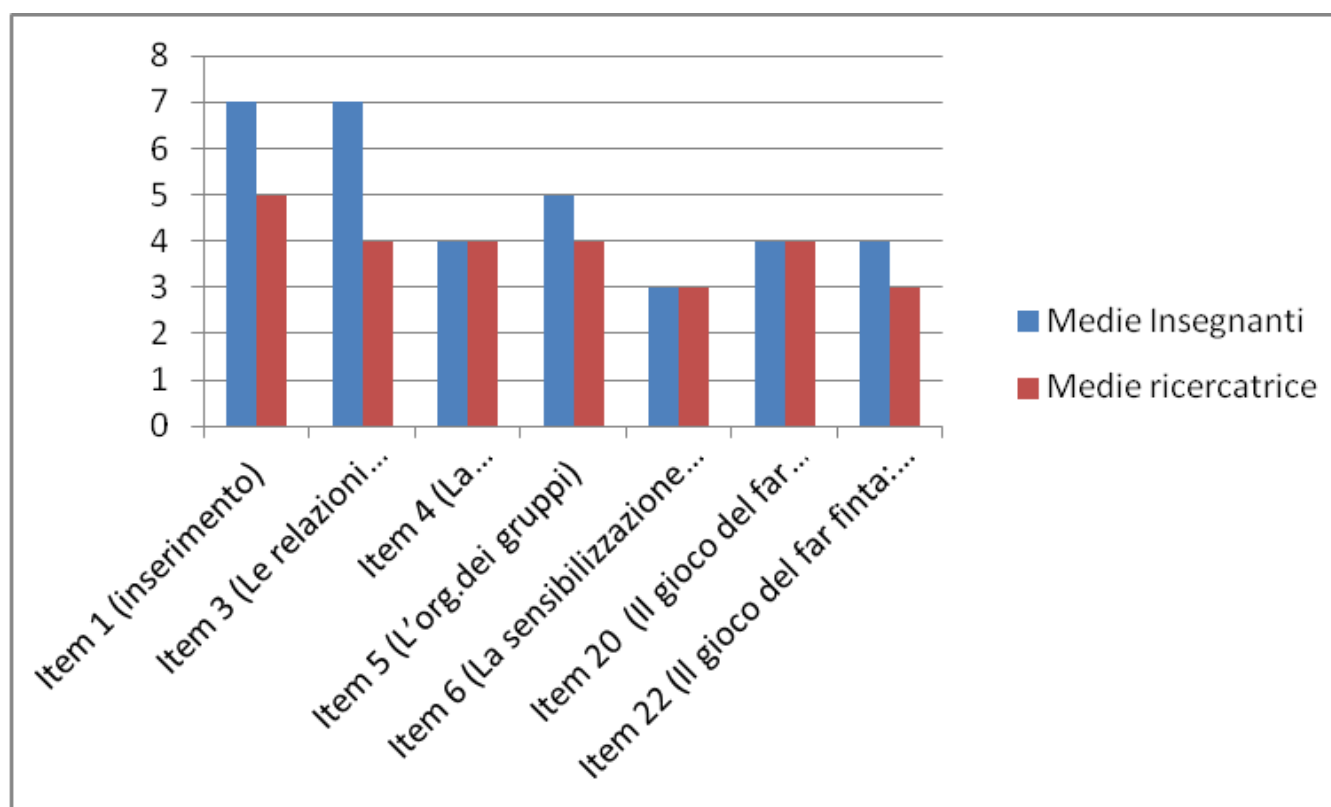


Medie Punteggio Indicatori SOVASI

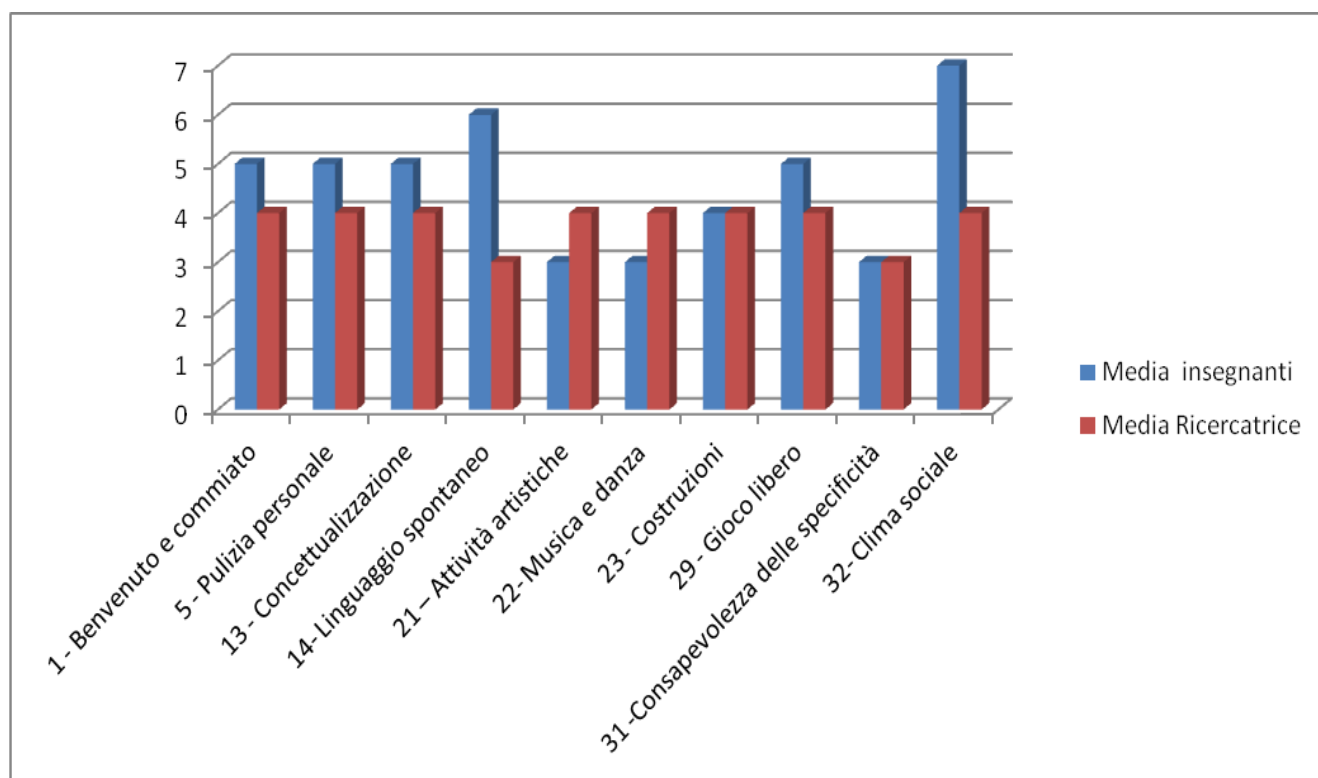
Le insegnanti hanno assegnato un punteggio più alto agli items relativi al clima sociale e al linguaggio spontaneo; questi sono anche gli indicatori in cui si registra una maggiore discrepanza fra la media delle insegnanti e la media della ricercatrice, con tre punti di differenza. In entrambi i casi, la discrepanza è stata occasione di dialogo ed esplicitazione dei criteri di valutazione: nell'item 32, sul clima sociale, un'insegnante ha esteso la definizione di clima sociale a tutti gli attori della scuola, altre hanno inteso invece l'espressione "clima sociale" come sinonimo di relazione educativa insegnanti-bambini, senza considerare sufficientemente il rapporto fra pari. È emerso inoltre che, data il numero di elevato di bambini per insegnante, è difficile che possano lavorare in piccolo gruppo, e che le insegnanti riescano a mediare spesso adeguatamente e serenamente le relazioni fra bambini; l'atmosfera mi è sembrata a volte calma e rilassata. Per quanto riguarda l'indicatore 14 sul linguaggio spontaneo, mi è sembrato che non si incoraggiasse la conversazione spontanea, e che non si ascoltassero risposte articolate dai bimbi; il punteggio 6 attribuito dalle insegnanti sembra associato all'immediatezza della comunicazione verbale delle insegnanti con i bambini, piuttosto che ad una cura premurosa nel favorire il dialogo. L'indicatore sulla capacità di concettualizzazione e ragionamento (item 13) collegata allo svolgimento di attività di esplorazione logica, di esperienze senso-percettive e di narrazione delle routine, è da mettere a mio parere in relazione anche con l'indicatore sul linguaggio spontaneo (item 14). Come ho potuto osservare nelle aule, alcune insegnanti hanno detto infatti di lasciar parlare i/le bambini/e solo se da loro interpellati, senza coltivare la conversazione con, e fra, i/le bambini/e.

Un solo punto di discrepanza è emerso per tutti gli altri indicatori, tranne che per l'indicatore relativo alle costruzioni e alla consapevolezza delle specificità, per cui la media risulta uguale. Mi interessa evidenziare che il punteggio più basso, 3, risulta proprio nell'item 31, che considera un aspetto centrale per il percorso di ricerca, ossia l'educazione alle differenze (etniche, culturali, sessuali). La prima ragione di attribuzione del punteggio è stata l'assenza di materiali non sessisti e multirazziali (giocattoli, libri). Per quanto riguarda le attività artistiche (item 21), musica e danza (item 22), le insegnanti hanno attribuito in media un punteggio minimo (3) in quanto si organizzano raramente attività creative che non seguono un modello preciso e musicali.

Medie AVSI



Medie SOVASI



- 3.5 – Analisi dei dati raccolti attraverso i questionari

3.5.1 - Questionario sulla percezione delle differenze di genere nel comportamento di bambini e bambine

Leggerò i dati raccolti attraverso il questionario sulla percezione delle differenze nel comportamento di bambini e bambine sulla base dell'esperienza professionale docente, evidenziando alcuni aspetti per me maggiormente significativi emersi dalle risposte delle insegnanti. Comincerò dal prendere in esame il lavoro svolto presso l'Istituto De Amicis, e, successivamente, presso l'Istituto Buonarroti. Infine presenterò i dati raccolti attraverso il questionario presso la scuola dell'infanzia comunale Iodeia Felicio a Curitiba.

Il lavoro nelle due scuole palermitane si è svolto con alcune differenze, motivate da un mio apprendimento dall'esperienza in corso e da una flessibilità della ricerca anche in base alle esigenze del gruppo di lavoro. In particolare, presso l'Istituto De Amicis la consegna del questionario è avvenuta nella fase conclusiva del percorso e, non avendo potuto concordare un ulteriore appuntamento a causa dei tanti impegni delle insegnanti, durante l'ultimo incontro non c'è stato tempo sufficiente per una restituzione adeguata dei dati raccolti, bensì soltanto per riflettere insieme sul percorso e sullo strumento co-costruito. Diversamente, più consapevole della necessità di un tempo disteso per il confronto e la riflessione, presso l'Istituto Buonarroti ho potuto svolgere - ritenendolo di particolare importanza anche grazie all'esperienza svolta presso l'Istituto De Amicis ma anche grazie ad una maggiore disponibilità di tempo da parte delle insegnanti - un incontro dedicato alla restituzione dei dati raccolti e alla somministrazione del questionario metavalutativo. Per un approfondimento ulteriore, i dati sono presentati in Appendice.

Nonostante le differenze che caratterizzano le risposte dei tre gruppi di docenti, sottolineo alcune costanti nelle risposte date, che riguardano stereotipi e pregiudizi di genere ma anche una poca consapevolezza del ruolo docente nell'educazione di genere e la necessità di una maggiore esplicitazione di impliciti di genere per accrescere l'intenzionalità educativa.

Ho somministrato il questionario alle insegnanti dell'Istituto De Amicis dopo aver svolto con loro il percorso di autovalutazione, con l'utilizzo degli strumenti AVSI e SOVASI. Il questionario, in forma anonima, è stato compilato dalle insegnanti a casa, fuori dall'orario scolastico, e mi è stato consegnato in orario mattutino, in modo che potessi avere il tempo

per rielaborare le risposte prima del successivo incontro pomeridiano, durante il quale ho restituito i dati raccolti. La maggior parte delle insegnanti ha dichiarato di comportarsi nello stesso modo con bambini e bambine. Tuttavia, nelle successive risposte, sono emersi stereotipi di genere sui maschi e sulle femmine.

Fra i fattori d'influenza nella differenza fra bambini e bambine, sono stati indicati, in primo luogo, la famiglia, e la società; soltanto un'insegnante ha citato più in generale "chi si prende cura" dei bambini (nonni, baby sitter...) senza però includere la scuola e le insegnanti. Sembra dunque mancare una consapevolezza del ruolo docente nell'educazione di genere, che, dunque, sembrerebbe agita del tutto in maniera implicita da queste insegnanti. Attraverso il dialogo scaturito dalla restituzione dei dati, alcune hanno poi narrato episodi riguardanti l'educazione di genere, riconoscendo valori impliciti nel loro comportamento. Per quanto riguarda l'espressione delle emozioni, soltanto un'insegnante ha dichiarato di non notare differenze fra bambini e bambine; le altre hanno rappresentato le bambine come più deboli e passive, ma anche capaci di dialogare, e i bambini più attivi, aggressivi. Secondo un'insegnante, per natura i bambini "affrontano gli ostacoli combattendoli fisicamente e il loro stato emozionale è poco verbalizzato", le bambine utilizzerebbero invece maggiormente il pianto come richiesta di aiuto. Una insegnante ha affermato che la differenza va divenendo meno marcata. Mi sembra interessante sottolineare la varietà di risposte date, che lascia spazio per il confronto e per innescare un cambiamento. Mi sembra evidente, infatti, che un'idea di maschile violento e di femminile passivo e tendente a subire può avere una ricaduta educativa discriminante sia sui bambini che sulle bambine. Similmente, per quanto riguarda la comunicazione, due insegnanti hanno affermato che bambini e bambine comunicano allo stesso modo; due insegnanti, invece, hanno descritto i bambini come più sintetici e meno dialoganti, e le bambine come più capaci di verbalizzare in maniera articolata e "appariscente". Anche in questo caso, penso ci sia il rischio che aspettative differenziate per genere da parte delle insegnanti contribuiscano alla riproduzione di comportamenti stereotipati da parte di bambini e bambine. Alla domanda sulla capacità linguistica, tre insegnanti su quattro hanno, tuttavia, risposto che non ci sono differenze fra bambini e bambine; un'insegnante ha dichiarato che soltanto qualche volta ci sono differenze, che dipendono anche da stimoli ambientali. Nell'area del gioco, metà delle risposte delle insegnanti esprimono che ci sono differenze, metà che non ce ne sono. Eppure, viene ammesso che ogni giorno o spesso bambini e bambine giocano insieme. Alla domanda sulla

scelta esclusiva di giochi da parte di bambini o bambine, invece, quasi tutte hanno dichiarato che non ci sono giochi svolti esclusivamente da bambini o bambine, tranne una che ha associato ai bambini giochi di azione e di tipo motorio, alle bambine il gioco del far finta (giocare a rappresentare la mamma o personaggi dei cartoni animati). Anche alla domanda più specifica sull'uso dei giocattoli, tre insegnanti hanno dichiarato che non ci sono differenze fra bambini e bambine, un'insegnante ha risposto che ci sono differenze, e che i bambini Ad esempio quando costruiscono, "a volte progettano fucili, pistole e giocano a rincorrersi; le bambine con le sedioline giocano alla scuola ma coinvolgendo anche i compagni. Per i bambini qualsiasi oggetto sferico può trasformarsi in una palla da calciare.". Emerge, ancora una volta, dalle risposte di un'insegnante, un'idea di maggiore dinamismo maschile e maggiore collaborazione femminile. Sul gioco motorio, chi ha dichiarato che ci sono differenze fra bambini e bambine, ha espresso l'idea di una maggiore attività ("corrono più velocemente e tendono a scontrarsi") dei bambini e maggiore passività ed espressione dell'affettività delle bambine. Più chiaramente, alla domanda n.11 sulle specifiche categorie di giocattoli, soltanto un'insegnante ha dichiarato che non ci sono differenze fra scelte dei bambini e delle bambine, le altre hanno rappresentato una realtà rispondente a stereotipi di genere ("C Sì. Le bambine preferiscono i giocattoli legati all'esperienza delle proprie mamme: oggetti da cucina, o usati per la cura dei capelli. I Bambini le automobiline per riprodurre gare di autoscontro o di guida - D. Le bambine, o meglio alcune bambine, utilizzano spesso bambole e bamboletti e si "trasformano" in mamme d'oggi, con cellulare in mano... coinvolgono a volte i bambini che diventano i papà. I bambini richiedono la pista con le automobiline.) Si nota, in questo caso, la novità del gioco dei bambini con le bambole nel ruolo paterno, ma l'idea che emerge dalla risposta della docente, è che siano comunque le bambine a coinvolgere i bambini nel gioco con le bambole. Sui libri, la maggior parte delle insegnanti ha affermato che non ci sono differenze fra libri per bambini e per bambine, una che le bambine preferiscono libri, ad esempio, sulle principesse, i bambini sui dinosauri, "creature surreali e molto potenti". All'ultima domanda, sulla socializzazione fra bambini e bambine nelle routine e nei momenti di transizione, è emerso che ogni giorno o spesso socializzano fra pari. Sembrerebbe, dunque, che, spontaneamente, bambini e bambine tendano a giocare e a socializzare fra loro.

Allo stesso modo, anche presso l'Istituto Buonarroti ho somministrato alle insegnanti il questionario dopo il percorso autovalutativo svolto con gli strumenti AVSI e SOVASI. Dopo aver raccolto i dati, li ho restituiti collettivamente durante un incontro pomeridiano, occasione di dialogo e riflessione condivisa. Come presso l'Istituto Buonarroti, mentre dalla risposta alla prima domanda del questionario, emerge l'idea che tutte le insegnanti si comportano ugualmente con bambini e bambine, altre risposte evidenziano concezioni educative differenziate per genere.

Sembra emergere forse da alcune risposte poca coerenza fra il comportamento dichiarato e le idee educative espresse.

Vengono considerati diversi fattori d'influenza nelle differenze fra bambini e bambine: il contesto familiare, il ruolo dei media, le condizioni socio-economiche, il livello di istruzione, le culture di provenienza, il ruolo tradizionale dell'"uomo" nella società, la condizione di "inferiorità" della donna "in altre culture". Se da una parte quest'ultima risposta evidenzia la difficoltà ad ammettere disparità fra uomo e donna nella società di appartenenza, dall'altra mi sembra esprimere un pregiudizio riguardante la subordinazione della donna nelle culture considerate "altre", non occidentali.

Alla domanda riguardante l'area espressivo-comunicativa, è stato risposto in vario modo: qualcuna ha espresso l'idea che non ci sarebbero differenze fra le capacità di bambini e bambine, altre hanno affermato che ci sono differenze (le bambine sarebbero più affettuose ed espansive, esternerebbero di più le loro emozioni, "utilizzerebbero" il pianto in maniera strumentale, e sarebbero più mature nell'espressione linguistica, e che i bambini esprimerebbero invece maggiormente oppositività e rabbia, e avrebbero più problemi di linguaggio). Voglio sottolineare come anche in questo gruppo di insegnanti, come presso l'Istituto Comprensivo De Amicis con cui ho lavorato precedentemente, esista un pregiudizio di genere che attribuisce ai bambini maggiore dinamismo e aggressività e alle bambine capacità di dialogo e di verbalizzare le emozioni, anche, secondo un'insegnante, manipolando attraverso il pianto ("utilizzare il pianto"). Quest'idea mi sembra non riconoscere la possibilità per le bambine di esprimere autenticamente la loro sofferenza ed essere ascoltate, né per i bambini, i quali esprimerebbero meno le emozioni. Se è vero che talvolta i bambini sentono di poter esprimere più legittimamente la rabbia e le bambine i sentimenti di affetto per gli altri, ciò implica una maggiore attenzione da parte degli adulti affinché siano decostruiti gli stereotipi

di genere e i comportamenti dei bambini e delle bambine non siano risposte indotte dalle aspettative adulte.

Per quanto riguarda l'area ludico-creativa solo una risposta evidenzia che non ci sono differenze fra bambini e bambine, altre esprimono invece l'idea che ci sono differenze, perlopiù o soltanto "a volte". Quando viene affermata la presenza di una differenza fra bambini e bambine, si tratta di idee che rispondono agli stereotipi tradizionali di maschile e femminile. È stato affermato che i bambini preferiscono "giochi liberi", giochi di costruzioni, macchine, motori, transformers, animali, fare gare di lotta con pupazzi supereroi, attività di movimento, giocare con la palla, che sono più irruenti e più buffi nel gioco motorio, e che le bambine, al contrario, sono più orientate verso il gioco di ruolo e simbolico (ruoli familiari, in particolare la mamma -incinta, con il figlio, che prepara il pranzo- la maestra, l'estetista...), preferiscono giocattoli quali stoviglie, bambole, amano giochi più tranquilli, amano danzare. Sulla socializzazione fra bambini e bambine durante il gioco, due insegnanti hanno risposto che avviene raramente, tre che avviene spesso, due che avviene abitualmente. Ciononostante, soltanto un'insegnante ha risposto che non ci sono giochi esclusivamente dai bambini o dalle bambine. Sollevo questo aspetto, presente anche nelle risposte delle insegnanti della scuola De Amicis, considerandolo fra i più problematici, in quanto il fatto che bambini e bambine giochino insieme a scuola sembra non intaccare l'idea comune di giochi esclusivamente per bambini o per bambine.

Nel gioco di costruzioni, due risposte non evidenziano differenze fra bambini e bambine; secondo altre, invece, le bambine attribuiscono maggiormente un valore simbolico alle costruzioni (ad es. cibo, casa, torri etc...) e i bambini semplicemente assemblano; è stato tuttavia riconosciuto da un'insegnante che anche i bambini attribuiscono talvolta un valore simbolico alle costruzioni (ad es. costruiscono pistole, robot etc). Nel gioco motorio, cinque risposte evidenziano che non ci sono differenze fra bambini e bambine, due che esistono differenze.

Anche sul tema dei libri, tre docenti hanno affermato che non ci sono differenze, due che ci sono differenze, che le bambine prediligono favole, storie di principesse che i bambini "non gradiscono"; due insegnanti non hanno risposto.

A proposito della socializzazione, tutte hanno affermato che bambini e bambine socializzano durante il gioco (motorio, simbolico, attività creativo-manipolativa, puzzles,

giochi di società etc), raramente o abitualmente/spesso, e durante le routine e i momenti di transizione, spesso o, secondo alcune docenti, anche quotidianamente.

Ribadisco come anche dal lavoro in questa scuola emerga dunque una contraddizione fra l'idea di sfere di gioco separate fra bambini e bambine e l'idea di una socializzazione spontanea, che implica un dialogo emotivamente significativo e un coinvolgimento in attività ludico-creative, fra bambini e bambine. Ritengo che la legittimazione adulta sia rilevante affinché bambini e bambine possano sentirsi più liberi di esprimere le proprie emozioni, di comunicare, di giocare esplorando creativamente. Penso che, al fine di una maggiore apertura al cambiamento e al riconoscimento delle soggettività infantili, l'autovalutazione riflessiva basata sull'osservazione sia uno strumento particolarmente utile nella formazione docente per percepire e conoscere le modalità di gioco e di interazione di bambini e bambine.

3.5.2 – Questionari di metavalutazione: la valutazione del percorso e la valutazione della prima versione dello strumento per un'educazione di genere

L'elaborazione delle risposte al questionario metavalutativo sul percorso svolto presso l'Istituto Comprensivo De Amicis ha consentito una lettura più approfondita di commenti e critiche sul processo espresse dalle insegnanti. Tutte le partecipanti si sono dichiarate d'accordo con la filosofia degli strumenti utilizzati e con i criteri di attribuzione del punteggio. Non sono stati indicati termini poco chiari né eventuali altri fattori utili per meglio esplicitare l'educazione di genere. Tutte le insegnanti hanno affermato che la compilazione degli strumenti non risulta essere imbarazzante, e che non hanno incontrato particolari difficoltà nel percorso, eccetto un'insegnante che ha dichiarato che alcuni indicatori potrebbero essere più semplici, più "snelli" nella descrizione. Tutte hanno riconosciuto una utilità del percorso al fine di una riflessione sull'educazione di genere. In particolare, chi ha articolato maggiormente la risposta ha risposto che il lavoro è servito ad approfondire le varie problematiche (punti di vista dei bambini, dei genitori, carenza di alcuni giochi...) e che "le riflessioni sulle differenze di genere e sul rispetto reciproco andrebbero estese a tutti gli ambiti della vita pubblica e privata".

Ho proposto al gruppo di insegnanti dell'Istituto Comprensivo De Amicis anche un questionario di valutazione sulla prima bozza dello strumento per un'educazione di genere co-costruita durante il percorso svolto con loro. Anche in questo caso, le insegnanti hanno dichiarato di essere d'accordo con la filosofia dello strumento e con i criteri di attribuzione del punteggio. Sono state suggerite dalle insegnanti le modifiche di alcuni termini, e, in generale, lo strumento è stato ritenuto chiaro, utile alla riflessione su vari aspetti educativi e di semplice utilizzo. In particolare, è stato commentato che, nell'indicatore 3.2, il "libero accesso" ai e l'"ampia varietà" dei giocattoli non sarebbero condizioni realizzabili nelle scuole pubbliche per l'infanzia, a causa di una mancanza di risorse economiche. Sono emerse inoltre alcune tematiche che non erano state esplicitate durante il percorso. È stata evidenziata l'importanza socialmente attribuita alla comune precoce differenziazione dell'aspetto (capigliatura, abbigliamento etc) maschile per i bambini e femminile per le bambine.

Un'insegnante ha dichiarato inoltre che la compilazione dello strumento potrebbe risultare imbarazzante a causa di "retaggi culturali", nonostante il suo utilizzo favorisca il confronto in maniera non giudicante. È stato sottolineato che, per quanto riguarda l'organizzazione di eventi specifici formativi, non dipenda dalle singole insegnanti ma dall'istituzione e dal sistema scolastico.

Anche presso l'Istituto Comprensivo Buonarroti, attraverso il questionario metavalutativo sul percorso, tutte le insegnanti hanno dichiarato di essere d'accordo con la filosofia degli strumenti utilizzati. Alcune risposte hanno evidenziato che gli strumenti hanno permesso di riflettere ed osservare meglio i bambini e, inoltre, che è giusto che sin dalla scuola dell'infanzia attraverso le attività ludiche si creino dei contesti tali da evitare differenze di genere.

Riguardo altri fattori utili per esplicitare l'educazione di genere, soltanto un'insegnante ha risposto che ci sarebbero altri fattori, in particolare la qualità degli arredi per le cure di routine; in generale i questionari sono sembrati abbastanza completi e particolareggiati.

La maggioranza delle insegnanti non ha incontrato difficoltà particolare durante il percorso: un'insegnante ha dichiarato che una difficoltà è dovuta al fatto che non conoscendo tali strumenti la compilazione "non è avvenuta nel migliore dei modi", nel senso che è stata ritenuta non semplice, e un'altra insegnante ha segnalato la difficoltà nella decodificazione di alcuni termini tecnici. Sull'utilità del percorso al fine di una riflessione sull'educazione di genere, tutte hanno risposto in maniera positiva, articolando e motivando le risposte,

riportate in appendice nella tesi. Alcuni aspetti emersi sono l'opportunità offerta per riflettere su di sé e sul metodo di lavoro, sull'osservazione e sulle differenze di genere, "portando chiarimenti nel difficile compito di educatore". È stato affermato che il lavoro è stato utile per esplicitare un implicito "dato per scontato", per rendersi conto che "il mondo del bambino è sempre in continua evoluzione" e per socializzare e argomentare e confrontarsi, attraverso la valutazione, su un ambito di cui poco si parla eppure sentito come significativo; il percorso è stato ritenuto utile perché, grazie alla possibilità di confrontarsi con il gruppo, ha offerto una "bella opportunità di arricchimento e crescita personale". Le risposte date mi sembrano particolarmente interessanti e di conferma rispetto all'utilità del lavoro per un'educazione di genere riflessiva e più consapevole, considerando anche un'iniziale diffidenza verso il percorso a causa delle polemiche ideologiche sul "*gender*" nella società, che, evidentemente, hanno trovato un chiarimento grazie alla riflessione e alla condivisione di informazioni durante il percorso formativo con le insegnanti. È stato sottolineato, inoltre, il valore del lavoro sia per il piano di crescita personale che professionale.

Cap. 4 – Il percorso di ricerca con le insegnanti nella città di Curitiba in Brasile

Dal mese di Aprile al mese di Giugno 2017 ho svolto un lavoro di ricerca con le insegnanti di una scuola dell'infanzia comunale in Brasile, nella città di Curitiba, capitale dello Stato Federale del Paraná, situato a sud del paese, al confine con il Paraguay e con l'Argentina. Nella città di Curitiba, caratterizzata, come tutto il Brasile, da profonde differenze culturali e disuguaglianze sociali, in un tessuto plurale e complesso, è presente un'alta percentuale di discendenti europei (tedeschi, italiani, polacchi, ucraini), e una percentuale più bassa, rispetto ad altri Stati del Brasile, di persone di origine africana e indigene. Nonostante la popolazione sia caratterizzata da un intreccio inestricabile di diversità, sono assai comuni episodi di violenza razzista, a livello sia politico-istituzionale che in forma di discriminazioni e violenze quotidiane, di criminalità urbana. Il Brasile, è, inoltre, il paese nel mondo in cui vengono uccise più donne, e sono molto gravi le diverse forme di violenza di genere contro le donne e contro la comunità LGBT (Accioly Lins, Fonseca Machado, Escoura, 2016). Oltre la violenza razzista e sessista, è presente in Brasile una gravissima violenza economica che marginalizza estremamente le persone più povere (che spesso vivono nelle baraccopoli dette favelas, e molte persone vivono per strada): è il Paese con la maggiore disuguaglianza fra ricchi e poveri. In questo contesto così articolato e complesso ho lavorato in un quartiere della periferia di Curitiba, piuttosto disagiato da un punto di vista socio-economico, e sono stata accolta dall'intera comunità scolastica. Sia durante gli incontri con le insegnanti che durante le ore di osservazione che ho svolto nelle aule, ho cercato di mantenere una postura di ascolto e di discrezione, in maniera flessibile rispetto alle specificità del contesto. Il tema dell'educazione di genere è sembrato di particolare interesse sia alle insegnanti con cui ho lavorato che alla coordinatrice didattica e alla Dirigente scolastica, nella consapevolezza della necessità di prevenire le violenze di genere sin dalla scuola dell'infanzia, nel rispetto delle pari opportunità di tutti i bambini e di tutte le bambine, e dei diritti umani.

4.1 – Cenni sulla normativa Brasiliana sulla valutazione e sull'educazione alle differenze

La frequenza dei servizi per l'infanzia è diventata un diritto sociale infantile con la Costituzione del 1988, in cui l'educazione infantile è stata riconosciuta come un dovere dello Stato, grazie a un processo di ridemocratizzazione del paese, caratterizzato dai movimenti comunitari e delle donne, dalle lotte per i diritti, anche da parte dei professionisti dell'educazione.

Fra gli anni 70 e 80 in Brasile si è cominciato a discutere di qualità dei servizi educativi e di valutazione, ma soltanto negli anni '90¹²², il tema diventa di maggiore interesse per gestori e utenti dei servizi, nelle ricerche accademiche e nei movimenti sociali per l'educazione.

Nel 1995 il COEDI (*Coordenacao Geral de Educacao Infantil*)/MEC (*Ministerio da Educacao*) ha pubblicato i *"Critérios para um atendimento em creches"*¹²³ *que respeite os direitos fundamentais das crianças*", per un'offerta educativa che rispetti i diritti infantili, e si interroghi sulle politiche e sulle pratiche quotidiane. Nel 1996 è stata approvata la legge n. 9.394/96 che ha definito l'educazione infantile¹²⁴ in Brasile come prima tappa dell'educazione "basica", che precede l'istruzione obbligatoria, estendendo il diritto all'educazione a tutti i bambini, già dalla nascita.

Nel 2005 è stato pubblicato dal MEC il documento *"Politica Nacional de Educacao Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a educacao"*, in cui c'è un riferimento alla valutazione delle politiche, delle proposte pedagogiche valutate dalle istituzioni scolastiche con il coinvolgimento della comunità scolastica. Nel 2006 sono stati pubblicati i *"Parametros Nacionais de Qualidade para a Educacao Infantil"*, in cui sono espressi i fondamenti per la definizione dei parametri di qualità per l'educazione infantile, e i *"Parametros basicos de infraestrutura dos estabelecimentos de educacao infantil"*, sulla qualità dell'edilizia scolastica, in relazione al progetto pedagogico.

Il documento del 1995 è confluito nel documento del 2006, *"Parametros Nacionais de Qualidade para a Educacao Infantil"* che è stato tradotto, e dettagliato, in forma di strumento

¹²² È del 1988 la nuova Costituzione Federale, il cui articolo 227 riguarda l'educazione infantile

¹²³ La ricerca è stata condotta da Fulvia Rosemberg e Maria Malta Campos

¹²⁴ Dal punto di vista legale, l'Educazione Infantile ha come finalità lo sviluppo integrale dei bambini da zero a cinque anni di età, nei suoi aspetti fisici, affettivi, cognitivi, linguistici e sociali, in maniera complementare all'azione della famiglia e della comunità (Legge n.9.394/96 art. 29)

di autovalutazione, *“Indicadores da qualidade na educacao infantil”*,¹²⁵ pubblicato nel 2009 dal Mec (*Ministerio da Educacao*), rivolto a coordinatori, personale amministrativo, insegnanti, famiglie affinché riflettano in maniera partecipata sugli indicatori proposti, per un miglioramento delle pratiche educative: vi si afferma una concezione di qualità negoziata e basata sui diritti, le necessità e le possibilità di ogni unità educativa, per una società più democratica, pacifica e solidale, in linea con i principi espressi nella *“Constitucao Federal e no Estatuto da Crianca e do Adolescente”* (ECA), fra i quali la valorizzazione delle differenze di genere, etnico-razziali, religiose, culturali, e relative alle persone con disabilità.

Lo strumento è stato costruito per essere utilizzato, in maniera volontaria, dai servizi educativi per l’infanzia, e il suo utilizzo può essere incoraggiato dalla *“Segreterias de Educacao e Conselhos Municipais de Educacao”*, in quanto la valutazione dovrebbe favorire strategie educative adeguate alle diverse fasi di sviluppo vissute dai bambini; in particolare, viene specificato che l’organizzazione di tempi e spazi in educazione “non deve anticipare contenuti o routine proprie di gruppi di bambini più grandi” (UFPR, Università Federale del Paraná, 2015, p. 21 22).

Nello stesso anno è stato pubblicato dal Mec, in collaborazione con l’Unesco, il documento *“Politica de educacao infantil no Brasil: relatorio de avaliacao”*, in cui è presente il tema della qualità educativa. È nel 2011 che il Mec ha incaricato un Gruppo di Lavoro di contribuire alla definizione delle politiche sulla valutazione dei servizi educativi: i lavori hanno prodotto la pubblicazione del documento *“Politica de educacao infantil no Brasil: relacao de avaliacao”*, in cui si afferma la necessità di una valutazione partecipativa e democratica e di una collaborazione fra scuole, università, enti di ricerca e associazioni nel fare e promuovere la ricerca educativa. Nel 2013 è stata istituita la “Commissione di specialisti in educazione infantile”, con il coordinamento della *“Diretoria de Avaliacao da Educacao Basica”* (DAEB), per implementare la valutazione dell’educazione infantile brasiliana dell’ INEP (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagogicas*), che ha creato un “Gruppo di lavoro di valutazione dell’educazione infantile”.

L’attuale Piano Nazionale di Educazione (PNE), 2014-2024, esplicita le sfide relative al tema della valutazione e della qualità, dichiarando strategie specifiche fra le quali la realizzazione biennale della valutazione partecipata, basata sui parametri nazionali di qualità,

¹²⁵ Il documento è stato elaborato sotto il coordinamento del MEC (*Ministerio de Educacao*), con la partecipazione della *“Secretaria da Educacao Basica, da Acao Educativa, da Fundacao Orsa, da Undime e do Unicef”*.

con l'obiettivo di creare un sistema di monitoraggio e accompagnamento per il miglioramento della qualità dei servizi educativi. In Brasile sono attivi forum di ricerca che contribuiscono alla discussione pedagogica sui servizi educativi, favorendo la partecipazione sociale e dialogando con le istituzioni: nel 2006 una ricerca dal titolo "*Consulta sobre qualidade de educacao infantil*", è stata realizzata dalla "Campagna nazionale per il diritto all'educazione", in collaborazione con il Movimento MIEIB (*Movimento Interforuns de Educacao Infantil do Brasil*), "il cui obiettivo principale è stato ascoltare i protagonisti, dentro e fuori le istituzioni, inclusi i bambini, nel tentativo di conoscere le loro concezioni sull'educazione infantile e le loro opinioni sui criteri di qualità in questa tappa dell'educazione" (UFPR p25). Diversi convegni e seminari sono stati organizzati e promossi dal Mec, dalla Fondazione Carlos Chagas e Nuclei di studio e ricerca sull'infanzia e l'educazione infantile, dell'UFPR/NEPIE, per contribuire, a livello locale e nazionale, al dibattito su valutazione e qualità nei servizi educativi per bambini fino ai sei anni, con attenzione al panorama internazionale della ricerca in relazione al tema. Il documento DCNEI "*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educacao Infantil*" del 2009, esplicita che la valutazione "dello sviluppo dei bambini" non ha obiettivi di "selezione, promozione o classificazione" (art.10, Brasil, 2009a p.5), bensì formativi, e ribadisce gli obiettivi dell'educazione in relazione all'infanzia, ossia favorire i diversi linguaggi espressivo-comunicativi e la socializzazione, nel rispetto del "diritto alla sicurezza, alla salute, alla libertà, alla fiducia, al rispetto, alla dignità, al gioco, alla convivenza e all'interazione con altri bambini" (p.18). Nel documento vengono dichiarati che l'Educazione Infantile deve rispettare "principi etici (autonomia, responsabilità, solidarietà e rispetto verso il bene comune, verso l'ambiente e verso le differenti culture, identità e singolarità), politici (diritti di cittadinanza, all'esercizio della capacità critica e al rispetto dell'ordine democratico), estetici (sensibilità, creatività, ludicità, libertà di espressione nelle diverse manifestazioni artistiche e culturali)" (p16). Vi si afferma che la proposta pedagogica delle istituzioni deve offrire - garantendo la partecipazione, il dialogo e l'ascolto delle famiglie, nel rispetto e valorizzazione delle diverse forme di organizzazione - condizioni e risorse perché i bambini usufruiscano dei diritti civili, umani e sociali, nel rispetto della democrazia e con la liberazione di relazioni di oppressione generazionale, socioeconomica, etnico-razziale, di genere, e culturale. Il DCNEI del 2009 riconosce inoltre la dignità del bambino come persona, la protezione e prevenzione contro qualsiasi forma di violenza - fisica o simbolica - e maltrattamento all'interno dell'istituzione o agita dalle famiglie (art.8)

Sia il documento *“Indicadores de qualidade na educacao infantil”* che il DCNEI, pubblicati nel 2009, sono stati – insieme alla ricerca svolta dal gruppo di ricerca italiano che ha messo a punto il modello di valutazione riflessiva e alla documentazione di ricerca prodotta nell’ambito del progetto di respiro internazionale, brasiliano e italiano, *“Formazione di rete in Educazione Infantile: valutazione di contesto”*¹²⁶ – fra le fonti utilizzate per la costruzione di una proposta per l’elaborazione o revisione di strumenti di valutazione in educazione infantile, *“Contributi per la politica nazionale. La valutazione in educazione infantile a partire dalla valutazione di contesto”*¹²⁷, pubblicata nel 2015 da MEC, SEB (*Secretaria de educacao basica*), e COEDI (*Coordenacao geral de educacao infantil*), in collaborazione con l’UFPR (Universidade Federal do Paraná), con il coordinamento di Rita de Cassia Freitas Coelho (Coordinatrice generale di Educazione Infantile COEDI/DICEI/SEB/MEC, e di Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho (UFPR, settore Educazione).

Savio e Bondioli (2017, p.82-90) si sono interrogate sulle problematiche emerse durante la ricerca italo-brasiliana, sulla “permeabilità e tenuta dell’approccio in rapporto alle prospettive socio-culturali anche “straniere” con cui entra in contatto” - che sono risultate confermate dalla ricerca svolta in collaborazione fra Italia e Brasile – sollevando un interrogativo su “come le esperienze e gli strumenti italiani di valutazione del contesto avrebbero potuto illuminare e rendere conto della qualità di realtà con impianto, tradizioni pedagogiche e problematiche assai diverse, evitando il rischio di una “colonizzazione” culturale”. Le autrici hanno segnalato “il rischio che i parametri di qualità propri degli strumenti italiani proposti potessero essere vissuti come standard cui adeguarsi, anziché, come prevede il modello, come stimoli per la riflessione e la discussione sulla propria e specifica “identità educativa”.”

¹²⁶ De Souza G., Moro C., Scalabrin Coutinho A., a cura di, *Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto*, Appris Editora, Curitiba, 2015

¹²⁷ Alla ricerca hanno collaborato equipe dell’UFPR (Gizele de Sousa, Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho come ricercatrici; Etienne Baldez Louzada Barbosa e Patrícia Teixeira Krueger come assistente alla ricerca; Ana Julia Lucht Rodrigues come segretaria; Franciele Ferreira Franca, nella gestione finanziaria), dell’ UDESC (Universidade de Estado de Santa Catarina), (Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e Julice Dias come ricercatrici; Aline Helena Mafra come assistente alla ricerca), dell’UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) (Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Ines Mafra Goulart come ricercatrici; Sandro Vinicius Sales dos Santos, come assistente alla ricerca), e dell’ UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) (Daniela Guimares e Patricia Corsino come ricercatrici; Marina Castro come assistente alla ricerca). Il progetto è stato realizzato con la consulenza di Anna Bondioli e Donatella Savio (Università di Pavia) e la collaborazione di Elena Mignosi (Università di Palermo), Elisabet Ristow Nascimento, Arleandra Cristina Talin do Amaral e Gioconda Ghiggi

I “Contributi per la politica nazionale” (Curitiba, 2015, p.64-74) sono caratterizzati da un approccio riflessivo, partecipativo e democratico alla valutazione del contesto nelle sue dimensioni organizzative (temporali, spaziali, materiali, relazionali), attento all’inclusione delle differenze etniche, culturali e di genere, per “garantire a ciascun bambino opportunità adeguate al suo sviluppo, crescita e apprendimento”

Il testo è suddiviso, per “necessaria organizzazione”, in tre aree principali, suddivise a loro volta in ambiti, e fra loro interconnesse:

- Area 1: esperienze relazionali e sociali (Inserimento; Relazioni e comunicazione con le famiglie; Diversità e differenze; Cura di sé, cooperazione e partecipazione)
- Area 2: proposte e contesti (Interazioni; Giochi; Rappresentazioni artistiche; Narrative, apprezzamento e interazione attraverso la lingua orale e scritta; Relazioni spaziali e con il mondo fisico e naturale)
- Area trasversale: organizzazione, riflessione e socializzazione (Osservazione; programmazione; valutazione)

Mi interessa qui evidenziare in particolare che nell’area riguardante le esperienze relazionali e sociali è compreso il tema delle “Diversità e differenze”: si ritiene necessario che ogni istituzione per l’infanzia consideri le “particolarità e differenze fra i bambini e i suoi gruppi di origine e offra opportunità affinché ogni bambino, dalla nascita, abbiano le stesse condizioni di cura ed educazione e, allo stesso tempo, combatta situazioni e tendenze al pregiudizio, stigmatizzazione e discriminazione etnica, razziale o culturale, in quanto rispettare le singolarità dei soggetti è condizione basilare per una pratica educativa egualitaria e pluralista “. Si sottolinea inoltre che già “da molto piccoli i bambini si appropriano di significati sociali costruiti storicamente e culturalmente e che molte volte determinano condizioni diseguali per i differenti gruppi linguistici, sociali, etnico-razziali, di genere, che possono definire relazioni caratterizzate da gerarchie e oppressioni. Una relazione più collaborativa e sinergica fra la famiglia e l’istituzione di educazione infantile favorisce che i bambini, dai primi anni, costruiscano le loro appartenenze identitarie valorizzando il proprio corpo e le proprie caratteristiche fisiche e culturali.”. Si pone attenzione anche a uno sguardo critico relativamente alla scelta di materiali ludici e artistici e libri che permettano di rappresentare le differenze linguistiche, etniche, socioeconomiche, religiose e di genere, per la decostruzione di pregiudizi e discriminazioni e per un quotidiano che favorisca l’inclusione e

il riconoscimento delle singolarità. Aspetto importante viene ritenuta l'autostima dei bambini per lo sviluppo delle proprie potenzialità.

Vorrei evidenziare come queste proposte siano in linea con un panorama internazionale per la promozione e il rispetto dei diritti e delle specificità infantili, determinato da un percorso storico che ha avuto una tappa importante nella Convenzione Onu per i Diritti dell'Infanzia e Adolescenza (1989). Per quanto riguarda, in particolare, il nesso fra educazione, cura, autostima infantile, socializzazione, identità di genere, prevenzione di violenze e discriminazioni, sono stati pubblicati recentemente diversi documenti internazionali, fra i quali il testo dell'OMS, "Linee guida per l'educazione sessuale e di genere".

Una revisione delle DCNEI del 2009 è stata pubblicata nel 2013, nell'ambito delle *"Diretrizes curriculares nacionais da educacao basica"*, nella cui introduzione è esplicitato che "L'educazione deve favorire lo sviluppo nella sua pienezza, in condizioni di libertà e dignità, rispettando e valorizzando le differenze" (Brasil, 2013, p 4). Nel testo, si afferma, "in sintonia con i movimenti nazionali e internazionali un nuovo paradigma sui servizi per l'infanzia", cominciato nel 1959 con la Dichiarazione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia e Adolescenza, e diventato riferimento per i movimenti sociali per il diritto all'educazione infantile.

Per quanto riguarda la valutazione¹²⁸, nel documento del 2013 si afferma che "le istituzioni di Educazione Infantile, in un'ottica di garanzia dei diritti, sono responsabili della creazione di procedure per la valutazione del lavoro pedagogico e dei *traguardi* dei bambini. La valutazione è strumento di riflessione sulla pratica pedagogica nella ricerca di migliori vie per orientare l'apprendimento dei bambini. Essa deve incidere su tutto il contesto di apprendimento: le attività proposte e il modo in cui sono state realizzate, le istruzioni e i sostegni offerti ai bambini individualmente e in gruppo, il modo in cui l'insegnante ha risposto ai comportamenti e interazioni dei bambini, i raggruppamenti che i bambini hanno formato, il materiale offerto e lo spazio e il tempo garantito per la realizzazione delle attività." (Brasil, 2013, p. 95) L'osservazione del quotidiano e l'analisi critica della documentazione educativa sono considerate come condizioni per "comprendere come il bambino fa suoi modi di agire, sentire e pensare culturalmente costruiti." (Brasil, 2013, p. 95) e per riorganizzare le attività in modo più adeguato alle necessità infantili.

¹²⁸ La valutazione, in base alla legge 9.394/96 deve avere la finalità di accompagnare e ripensare il lavoro educativo svolto

Nel documento del 2013 un capitolo è dedicato all'educazione ai Diritti Umani¹²⁹, che per la sua realizzazione e consolidazione, viene dichiarato, necessita della partecipazione e cooperazione di un'ampia varietà di soggetti e istituzioni: "tutti gli attori dell'educazione devono partecipare al processo di implementazione dell'Educazione ai Diritti Umani. Questo significa che tutte le persone, indipendentemente dal loro sesso, dall'origine nazionale ed etnica, dalle loro condizioni economiche, sociali o culturali, dalle loro scelte religiose, dall'orientamento sessuale, identità di genere, età, disabilità o alta abilità, disturbi dello sviluppo, hanno la possibilità di usufruire di un'educazione non discriminatoria, e democratica."¹³⁰

Ricordiamo che attualmente il clima culturale e politico del Brasile è molto cambiato, ed è diventato particolarmente difficile, anche in campo educativo, rispetto agli anni precedenti, in quanto, come scrivono De Souza e Bondioli, "nel 2016 in Brasile si è verificata un'interruzione della politica democratica mediante la strategia denominata "impeachment" della Presidente Dilma Rousseff; di conseguenza, durante il 2016 sono state modificate sia le équipes del Ministero dell'Educazione, sia le prospettive e le politiche rivolte a tutta l'educazione brasiliana"¹³¹

Anche per quanto riguarda l'educazione di genere e alle pari opportunità, è venuto meno un sostegno da parte dell'attuale governo brasiliano.

Il lavoro di decostruzione degli stereotipi nell'educazione di bambini e bambine può nascere dalla consapevolezza della disparità di opportunità educative per maschi e per femmine, nella storia dell'educazione fino ai nostri giorni. Vera Lucia de Oliveira Gomez (2005, p.39) nel riferire il lavoro svolto con educatrici della prima infanzia e bambini a scuola nello Stato di Rio Grande do Sul, evidenzia come, oltre l'apparente equità nel comportamento

¹²⁹ Brasil, Diretrizes sobre Educacao em Direitos Humanos, 2012

¹³⁰ Viene inoltre dichiarato: "Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressa em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania" (p.516)

¹³¹ De Souza G., Bondioli A., *Introducción al monográfico Dossier – Pesquisa em Avaliação de Contexto na Educação Infantil: compartilhamento de experiências Brasil e Itália* in RELAdEI 6.1-2 Evaluación de contextos en Educación Infantil, Enero-Junio 2017, p.21

delle insegnanti con bambini e bambine, da alcune dichiarazioni siano emerse, durante una ricerca, stereotipi tradizionalmente dominanti sul maschile e femminile, che influenzano nel quotidiano la costruzione dell'identità di genere: *“Os meninos sao mais agitados que as meninas, sao menos tolerantes que as meninas. As meninas compreendem mais quando tu explica as coisas, os meninos nao né, tem que falar mais de uma vez porque elem querem usar a forca”*. L'autrice commenta successivamente che *“Nesse processo, as diferencias socialmente construidas acabam sendo condsideradas naturais e, como tal, inscrita no biologico e legitimadoras de uma relacao de dominacao.”*

Secondo Schreiber e Grauer (2017, p.118) *“É importante que se contemplem as discussões de gênero na Educação Infantil para que não seja reforçado um posicionamento que normatiza, disciplina e controla comportamentos infantis, reforçando estereótipos específicos para cada gênero.”*

In questi decenni, sottolinea Ana Lúcia Goulart de Faria (2006, p.8-9), ricerche scientifiche sull'educazione di genere, già nella prima infanzia, hanno mostrato la possibilità di *“altre forme di costruzione culturale del maschile e femminile”*.

Il dialogo fra ricerca pedagogica e istituzioni risulta essere di prioritario per la creazione di un'educazione democratica e di qualità per tutte e tutti.

Per fare un esempio significativo nel contesto brasiliano, la proposta curricolare della *Rede Municipal de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 68) relativamente all'Educazione Infantile indica l'importanza di *“[...] proporcionar brincadeiras diversas e jogos, através da organização do espaço, de brinquedos, de objetos e enredos, de modo que meninos e meninas tenham possibilidade de experimentar diferentes brincadeiras, independentemente do sexo”*.

Anche a Curitiba, città in cui ho svolto parte della mia ricerca, il Comune promuove l'educazione ai diritti umani, che include l'educazione alle differenze di genere, nelle scuole.

4.2 - Il percorso di ricerca presso l'Istituto Iodeia Felicio di Curitiba

L'Istituto Iodeia Felicio, in cui ho svolto la mia ricerca, è situato in un quartiere della periferia di Curitiba, il quartiere residenziale Sitio Cercado, con particolari difficoltà socio-economiche, caratterizzato da fenomeni collegati alla marginalità sociali, quali la mancanza di servizi adeguati e frequenti episodi di violenza urbana.

In questo contesto territoriale, l'istituto si offre come fondamentale servizio ai bambini e alle famiglie del quartiere, tanto che, dopo l'inaugurazione nel 2012, la rinviata apertura della scuola al 2014, per mancanza di agibilità dell'edificio, è stata vissuta con disagio e aspettative da parte genitori dei bambini del quartiere, carenze di strutture scolastiche ed educative, come si evince dal Piano Politico Pedagogico dell'Istituto.

La scuola può accogliere 222 bambini ed è formata da otto gruppi classe di bambini da uno a cinque anni, di nido e scuola dell'infanzia, che si trovano in un unico plesso, facilitando così la collaborazione fra le insegnanti per garantire un senso di continuità didattica ai bambini e alle famiglie. Si realizzano inoltre attività con la prima classe di una scuola primaria, per promuovere la continuità anche nel passaggio alla scuola primaria. Se da una parte è certamente un segnale positivo di integrazione fra i servizi scolastici, d'altra parte emerge una povertà dell'offerta educativa nel quartiere, in cui esistono pochi servizi offerti ai cittadini, e poche scuole, per cui le famiglie non operano una scelta anche in base all'offerta educativa, ma operano una scelta obbligata in base alla comodità, alla vicinanza della scuola a casa. Nonostante il quartiere sia particolarmente difficile da un punto di vista socio-economico, le famiglie partecipano attivamente all'organizzazione scolastica, in un'ottica di corresponsabilità educativa, sia attraverso la partecipazione a riunioni con il personale scolastico, sia collaborando nella gestione di eventi e feste durante l'anno scolastico.

Il corpo docente è formato da 27 insegnanti, che hanno un'età compresa fra i 22 e i 58 anni. Tutte svolgono un orario di servizio integrale. Quasi tutte le insegnanti svolgono un orario di lavoro dalle 7 alle 17 o dalle 8,30 alle 18, tranne una che svolge un orario parziale dalle 7,30 alle 11,30.

In ogni sezione sono presenti tre insegnanti al nido e due alla scuola dell'infanzia.

Il nido accoglie bambini da 0 a 3 anni, la scuola dell'infanzia di quattro e cinque anni.

Il Piano Pedagogico, elaborato con il coordinamento della coordinatrice pedagogica e con la partecipazione delle insegnanti e della comunità scolastica, prevede l'organizzazione di

riunioni con le famiglie, con cadenza bimestrale, ma anche incontri durante la settimana in caso di necessità: quotidianamente, la coordinatrice è disponibile per dialogare con le famiglie.

La programmazione delle attività e la preparazione dei materiali necessari sono organizzate settimanalmente dalla insegnanti durante otto ore dedicate al lavoro di studio e programmazione. È prevista una formazione in servizio, con la partecipazione di una pedagoga, e la partecipazione a seminari pedagogici promossi dal Comune di Curitiba.

Il percorso di ricerca dottorale si è svolto nel periodo da Aprile a Giugno 2017, e ha coinvolto dieci insegnanti di scuola dell'infanzia, disponibili e interessate a partecipare, e al tema dell'educazione di genere. Le insegnanti hanno diverse età, dai 22 ai 58 anni, con un'età media di 37 anni; hanno diversa formazione (diploma, laurea, post-laurea), e diversa durata di esperienza in servizio professionale (da cinque mesi a dodici anni), e presso l'Istituto Iodeia Felicio (da sei mesi a quattro anni).

Dopo un'iniziale incontro di presentazione del percorso e dello strumento del questionario sulla percezione delle differenze di genere nel comportamento di bambini e bambine secondo l'esperienza professionale docente, ho svolto diverse giornate di osservazione nelle aule, con la finalità di osservare le pratiche di educazione di genere. Ho utilizzato, invece, con le insegnanti, lo strumento del questionario da me costruito, utilizzato anche presso le scuole palermitane, e un questionario metavalutativo sullo strumento per l'educazione di genere, co-costruito a Palermo, per raccogliere idee e commenti in relazione ad esso. I dati da me raccolti attraverso l'osservazione e i questionari sono stati poi restituiti nel corso di una riunione a cui hanno partecipato il gruppo di docenti, la coordinatrice e la Dirigente scolastica della scuola. Nel complesso, mi sono sentita accolta calorosamente a scuola, e ciò ha fatto sì che il lavoro si svolgesse serenamente e la mia presenza a scuola fosse accettata, mi è sembrato, serenamente, anche dai bambini e dalle bambine, che interagivano occasionalmente con me, incuriositi dal mio essere "straniera" e dal mio parlare l'italiano e in maniera per loro un po' buffa il portoghese brasiliano. Gli aspetti relazionali, emotivi e affettivi sono stati significativi al fine di una comprensione da parte mia degli eventi e delle dinamiche educative che andavano accadendo. Ho cercato di mantenere, il più possibile, un atteggiamento di ascolto empatico e di non giudizio, favoriti dal clima di dialogo presente nella scuola, anche fra le insegnanti, sia in momenti formali come riunioni, che in momenti più informali, favoriti, ad esempio, dalla presenza di una sala ricreativa per le docenti, le

educatrici e il personale scolastico, in cui ogni giorno è possibile recarsi in un momento di pausa per prendere un caffè o per mangiare qualcosa e chiaccherare un po' con le colleghe che di volta in volta si incontrano. In questa situazione, ho potuto dialogare con il personale scolastico, magari in momenti conviviali, nei quali le insegnanti mi hanno raccontato ulteriori dettagli ed esperienze preziosi per una maggiore comprensione del contesto. Mi ha colpito la capacità di resilienza e di creatività delle insegnanti, che hanno poche risorse a loro disposizione, ma sono capaci di costruire giocattoli e creare condizioni ludiche con poco. In alcune aule delle aree di gioco vengono organizzate secondo stereotipi di genere (ad esempio, con l'allestimento dell'angolo per giocare al "salone di bellezza" e dell'angolo per giocare all'"officina meccanica"), che, pur non essendo rivolti esclusivamente a bambine o bambini, vengono più spesso frequentati in maniera differenziata per genere. Ho potuto osservare che ci sono alcuni bambini e bambine che preferiscono gli stessi giochi e che giocano insieme, socializzando serenamente sia durante le attività che le routines. Tutte le insegnanti hanno dichiarato di essere d'accordo con la filosofia dello strumento sull'educazione di genere. Riporterò i risultati della ricerca attraverso la descrizione narrativa dell'esperienza.

4.2.1 - Report narrativo scuola dell'infanzia di Curitiba "Iodeia Felicio"

Primo giorno

Durante il primo appuntamento a scuola, A., la coordinatrice, mi ha dato un caloroso benvenuto, e mi ha parlato della scuola, spiegandomi che accoglie bambini da uno a cinque anni, e raccontandomi del quartiere in cui si trova, difficile da un punto di vista socio-economico. Successivamente ho potuto osservare lo svolgimento delle attività ludiche in giardino.

Fra le prime impressioni che ho avuto, mi è sembrato che alcuni bimbi e bimbe fossero capaci di giocare piacevolmente con le diverse attrezzature e socializzando fra loro, mentre le maestre stavano vicino a loro, senza intervenire nelle attività se non su richiesta dei bambini.

Nella scuola c'è una certa povertà di materiali (libri, per colorare si fanno i turni, in sottogruppi, pochi giocattoli e non variamente scelti), ma le maestre costruiscono giocattoli con materiali riciclati. Si utilizzano creativamente i materiali disponibili. In giardino, bimbi e

bimbe mi sono sembrati creativi nell'esplorazione. Il giardino è strutturato, con attrezzature da gioco, e molto spazioso. Le aule, invece, non hanno degli angoli ben strutturati e accoglienti. La giornata scolastica è strutturata quotidianamente in una sequenza regolare di eventi e attività:

- Accoglienza
- Colazione
- Appello
- Lettura
- Cerchio di conversazione
- Attività ludiche
- Pranzo
- Gioco in giardino
- Riposino
- Merenda
- Lavare denti
- Attività ludica, tutti i gruppi insieme nel giardino
- Cena
- Uscita

Secondo giorno

Sez. maestra Ju. e maestro C.(sostituto)

Durante la lettura con C., maestro supplente, perlopiù le bambine stanno sedute da una parte, i bimbi, un po' più "movimentati", da un'altra¹³². Una bimba mi sembra distratta, non tanto partecipe all'attività. Il maestro racconta poi una storia su un orso, e successivamente bimbi e bimbe rappresentano la storia della Bella Addormentata (una bimba rappresenta "la bella", un bimbo il principe).

La maestra J. propone un'attività separando in sottogruppi bambine e bambini: le bambine fanno la *minhoca* (animale invertebrato simile al verme) con la vocina esile, i bambini i leoni con la vocina, che vogliono mangiare la *minhoca* che fugge. Poi ruoli invertiti

fra maschi e femmine, ma mi sembra che vengano rappresentati con meno entusiasmo. J. parla con tono alto.

Poi, tutti insieme cantano “La storia del serpente”, filastrocca con trenino. I bimbi, le bimbe, quando vengono scelti passano sotto le gambe degli altri che formano il trenino. Il clima è di vivacità.

Sez. Pre 2 B – maestra Ma.

Accoglienza ore 8. Alcune bimbe parlano con me, alcuni bimbi giocano con le costruzioni e animali, dinosauri. Bimbe leggono nell’area lettura. Una bimba che piange non trova risposta dalla maestra, che ha messo i giocattoli al centro della stanza; bimbi e bimbe perlopiù giocano separatamente.

In cerchio, si fa una presentazione: ci si passa un brucio di peluche e si dice qualcosa (i bimbi sono invitati a darmi il benvenuto). Mi presento. Bimbe e bimbi quasi non parlano. Arriva la maestra B., della sezione. Continua l’attività di presentazione. Poi prende dei quaderni con le scritte dei genitori e i disegni dei bimbi su un libro che hanno portato e letto a casa con le famiglie.

Vanno poi in bagno.

In cerchio, la maestra sceglie una bimba e un bimbo aiutanti del giorno. Cantano una canzoncina sui giorni della settimana.

Sez. Pre 2 A – maestra R.

La maestra legge una storia su alcune pecorelle diverse fra loro; il suo tono e la sua postura mi sembrano rilassati e affettuosi, i bimbi tranquilli. In cerchio, mimano poi il gesto del sentire freddo e del vestirsi, e cantano una filastrocca dei “soldati” in marcia. Arriva la maestra J., R. continua a leggere la storia delle pecorelle (dice “è estate, e tutti si devono togliere le giacche; “è inverno” e si vestono, poi di nuovo estate...). Bimbi/e si distraggono un po’, Rita smette di leggere la storia.

Nell’aula, c’è un angolo “rosa”, con foto di modelle e donne considerate “belle” e famose (anche “negre”) e giochi di casa – cucina. La maestra R. prende corde per giocare fuori. Chiama prima i bimbi “che si comportano bene”. Fanno un gioco motorio, un percorso a

“ostacoli”. Un bimbo che soffre di un leggero ritardo, fa tante volte il percorso, poi la maestra lo rimprovera.

Poi, viene organizzato un tiro alla fune. Rita non coinvolge una bimba che si è seduta accanto a me. I bimbi che vincono sono contenti, gli altri un po’ tristi.

Sez. Pre 1° - maestra S.

Trovo i bambini nel cortile esterno dell’aula. Un bambino lecca il ferro e si tocca i genitali. Poi mi si siede accanto, e si gira i lacci delle scarpe; mi sembra triste. Mi si appoggia per un momento, poi comincia a girare lentamente a quattro zampe su se stesso. Poi va a toccare la pancia della maestra, lei parla con una maestra. Bimbi e bimbe giocano con le costruzioni all’aperto. La maestra mi sembra poco attenta alla richiesta del bambino.

Arriva la maestra J., che la volta scorsa non c’era. Mi saluta giovialmente. Il clima generale è piuttosto agitato. Il bimbo V. , che non ha trovato risposta dalla maestra, fa pipì nel piccolo cortile, e nessuno se ne accorge. Poi gioca con un bastoncino, e si siede accanto a me. Gli allaccio le scarpe. Sbadiglia. Sembra solo, seppur seduto accanto a me, e canticchia piano. Anche altri mi sembrano un po’ soli, le relazioni mi sembrano poco mediate dalle insegnanti.

Sez. Pre 1C – maestre I. e Je.

Cantano una canzoncina prima del pranzo, mentre la maestra Ines dà ai bambini dell’amuchina per pulire le mani. Vanno a pranzo.

Terzo giorno, 10 Maggio

Maestra Je. (bimbi 3-4 anni)

Ore 7,30 - Orario dell’accoglienza. Ci sono pochi bimbi, il clima è tranquillo. Bimbi e bimbe giocano insieme (gioco simbolico con animali e costruzioni). È l’ora anche della colazione, chi vuole prende il latte e una “briosce”, e si siede al tavolino a fare colazione con

gli altri. E' un momento di socializzazione tranquilla. La maestra gioca con delle bimbe a rappresentare l'ambiente domestico e familiare. Bimbi e bimbe verbalizzano durante i giochi: le bimbe giocano più con le bambole; i bimbi con dinosauri e animali (mettendoli in fila, esplorandoli). C'è un clima di ascolto, favorevole al gioco. Un bimbo gioca con aerei di legno. Una bimba, appena arrivata, piange, la maestra cerca di consolarla. Un altro bimbo mi si avvicina con un dragone in mano, poi una bimba con un bambolotto, e con un cagnolino piccolo che mette su una macchinina. Un bimbo, vicino, mi mostra un dinosauro, dice che è il più forte. Una bimba con il ciuccio in bocca, prende le macchinine, poi il drago, facendo un verso "feroce", rivolto ai bambini vicini: si rincorrono, vengono fermati. Un bimbo piange, la maestra gli dice di non piangere, non lo consola; lui si distende per terra e gioca con degli animali (leone) mentre un po' ancora piange. Le bimbe giocano con bambole, cucina, macchinine; una guarda un libretto.

Un bimbo piange tanto all'arrivo, vuole la mamma, la maestra lo consola, lo prende in braccio, lo adagia sul materasso della zona morbida, e gli parla poco. Lo lascia sul materasso mentre lei va a dare la colazione ad altri bimbi. Sembra possibile l'autonomia di bimbi e bimbe, e la socializzazione fra pari. Anche un bimbo gioca con la cucina. Il bimbo sul materasso, sta ancora lì, imbronciato; la maestra gli fa una carezza, di passaggio; lui sta disteso e si guarda intorno, e guarda un castello disegnato nella parete.

Una bimba mi viene vicino con un piccolo videogioco marca Barbie, dicendo "Barbie". Sta ferma, non gioca. La maestra le chiede se vuole fare colazione, lei non vuole; si guarda i fiocchetti degli stivali.

Il bimbo che giocava col drago mi viene accanto con un libretto, interagiamo un momento sorridendo. Si avvicina una bimba con un cagnolino peluche in braccio, mi dice "*que bonitinho!*"

La bimba che aveva il videogioco "barbie" comincia a giocare, si mette in una culla per bambola portata vicino a me da un'altra bimba; poi ci mette pupazzi.

Il bimbo che piangeva va in bagno; quando torna in aula, va a giocare con le costruzioni con le bimbe. Una bimba gioca con un giocattolo fatto con un filo, alla cui estremità c'è un pomodoro disegnato su legno; lei lo usa come fosse uno yoyo, la maestra le dice che il filo va infilato in dei buchi della forma. La bimba lascia il giocattolo e prende una bambola, ci gioca: fa finta di avvicinarle un dito in bocca, e che la bambola la morde; poi la "culla", le "fa fare

pipì”, la mette in piedi; si accorge che la bambola ha un buco anche nella pancia, come ombelico; si allontana.

Altre bimbe giocano con un bambolotto, vicino a me. La maestra dice di conservare le bambole e gli altri giocattoli.

E’ appena arrivata la maestra I., che si siede per terra sul tappeto con i bimbi in cerchio, canta una canzoncina. Cambia il clima relazionale, ora caratterizzato dall’”allegria” delle canzoncine cantate con il tono di voce più alto dell’insegnante. Anche i bimbi cominciano a cantare, poi chiacchierano in cerchio. Mi sembra ci sia un po’ meno disponibilità adulta all’ascolto per le bimbe che per i bimbi. I. dice che domenica è il giorno della mamma. Viene proposta un’attività in cerchio. La maestra fa cominciare il gioco ad un bimbo che porta una maschera da Spiderman. Ciascun bambino prende un cartoncino con scritto il nome di un/una compagno/a che riceve un suo abbraccio. La maestra commenta che una bimba (la bimba che giocava con il videogioco Barbie) è bella.

Bimbi e bimbe si agitano un po’, I. li rimprovera. Un bimbo piange, lei dice che non crede sia un pianto autentico. Poi prende delle grandi bambole di stoffa, una “nera” e una “bianca”. Dice ai bimbi che non si sono comportati bene e che per questo la bambola è triste. Fa passare in cerchio a ciascuno/a le bambole perché i bambini le stringano come in un abbraccio.

Sez. Pre2B – maestre B. e Ma. - ore 10,30

Disegnano tranquilli, pochi bimbi sulle sedie intorno a due banchetti, colorano con colori a matita. Fanno disegni e scritte per la festa della mamma. La maestra B. ha proposto un lavoretto, che fanno in piccoli gruppi a turno, e che consiste in un disegno libero, dove poi l’insegnante aggiunge del *glitter* colorato.

Sez. Pre2A – maestra Ju.

Attività di gioco all'aperto. Bimbi e bimbe usano stoffe e vestiti come travestimenti: le bimbe indossano vestiti con ampie gonne lunghe, che consentono meno il movimento, i bimbi corrono e giocano di più.

Durante il pranzo, in sala mensa le insegnanti e le assistenti, e chiacchierano soprattutto fra loro. I bimbi e le bimbe socializzano, tranquillamente.

Riunione con le insegnanti

Erano presenti nove insegnanti, la Dirigente scolastica e la coordinatrice pedagogica della scuola. Ho presentato loro il lavoro che ho svolto in Italia, e gli strumenti per il percorso loro proposto: il questionario metavalutativo sullo strumento autovalutativo sul genere, e il questionario sulla percezione delle differenze di genere nel comportamento di bambini e bambine. Ne abbiamo letto insieme alcune parti esemplificative, e ho poi chiesto loro se avessero domande, dubbi, perplessità. Ho sottolineato che i questionari andavano compilati in maniera anonima, e che erano invitate a esprimere individualmente e liberamente il proprio punto di vista. Tutte sono sembrate interessate al percorso, e al tema dell'educazione di genere, e hanno dato la loro disponibilità a partecipare alla ricerca. La coordinatrice, esperta in valutazione formativa, ha chiarito ulteriormente alcune caratteristiche della valutazione di contesto nelle equipe di insegnanti, volta al dialogo costruttivo. Ci siamo date un appuntamento per la raccolta dei questionari, e uno successivo, per una riunione di restituzione dei dati da me raccolti attraverso l'osservazione e i questionari, e di confronto intersoggettivo sul lavoro.

Quarto giorno, 25 Maggio

Osservazione sala Pre2B – con maestra Ma. (maestra di nido, in sostituzione di L.) – ore 8

In quest'aula è allestito un angolo come "salone di bellezza", perlopiù per il gioco delle bimbe, con giocattoli di colore rosa, e immagini di modelle alle pareti. Bimbi e bimbe giocano perlopiù separatamente: i bimbi, con gioco da tavolo, con un camion, un pupazzo di Braccio di Ferro e altri pupazzi che "fanno la lotta"; alcune bimbe fanno tranquillamente ancora colazione; quando giocano, usano i pupazzi "miniponi", un video gioco, e la zona del "salone di bellezza". Alcune vanno nella zona lettura; altre sembrano non far niente... dopo un po' socializzano fra loro. Bimbi e bimbe cominciano a giocare poi un po' insieme con giocattoli misti conservati in una grande scatola (con personaggi vari, anche in forma di animali).

Quinto giorno, 31 Maggio

Aula Pre I, maestra S. – ore 8, Attività di gioco libero

Una bimba si guarda allo specchio, con rossetto. Poi va a giocare alla cucina, un'altra bimba, fa finta di metterle "meglio" il rossetto.

Un bimbo vicino a me gioca con una macchinina. Dei bimbi e una bimba, giocano con costruzioni; si avvicinano a me, un bimbo vuole un pezzo delle costruzioni con cui sta giocando la bimba, le dice di darglielo e di andare a giocare alla cucina. Lei butta per terra i pezzi con cui stava giocando, e dice, come con rassegnazione e rabbia, "vado a giocare alla cucina!". Bimbe stanno giocando alla cucina, altre disegnano.

Bimbi giocano con costruzioni e macchinine.

Una bimba dorme in un cantuccio creato con un materassino e una tendina.

Alcune bimbe giocano con bambolotti, a dare la pappa.

Un bimbo comincia a piangere come disperatamente, è arrivato da poco; la maestra si rivolge a me dicendomi che si comporta così "quando è contrariato".

Una bimba si avvicina a due bimbi che giocano con le costruzioni, fra cui il bimbo che aveva detto a un'altra bimba di giocare con la cucina, il quale le dice che non può giocare; lei chiede il perché, le risponde che deve andare "alla cucina". Lei prende dei pezzi di costruzioni,

viene a giocarci accanto a me, e mi fa vedere quello che ha fatto. La bimba poco prima, mi aveva fatto vedere le scarpe rosa che le ha regalato suo padre.

Il bimbo che piangeva, fa colazione, poi va a giocare con costruzioni e macchinine.

Due bimbi litigano (vogliono entrambi un piccolo giocattolo in legno), la maestra non media in questa situazione; quando si accorge della lite va a rimproverare un momento i bimbi e poi si allontana.

Due bimbe, accanto a me, stanno giocando con le costruzioni. Una di loro dice, all'altra bimba e a me, che vuole fare un castello. Lo costruiscono, piatto, bidimensionale.

Arriva la maestra J.

Il bimbo V. si avvicina a me con una routine di costruzioni, me la fa rotolare vicino, poi la mette dentro una macchinina e ci gioca, e ogni tanto mi guarda.

Un bimbo gioca con la cucina, usando anche pezzi di costruzioni in maniera simbolica. Due bimbe guardano un libretto di principesse e canticchiano.

La maestra dice a un bimbo di stare seduto, mentre l'altra dice ad altri di andare a fare pipì.

V. si rannicchia accanto a me, e mi sembra un po' "perdersi" mentre sta lì. Mi accorgo che ha le scarpe messe al contrario, lo dico alla maestra, e gliele metto bene. Lui riprende a giocare con due routine di legno che ha tenuto; le lancia per terra, accanto a me, prende un foglio bianco e si siede a disegnare.

Bimbe giocano insieme ancora con cucina e bambole (giocano a fare il bagnetto alle bambole e a portarle dentro una scatola come fosse una culla).

Due bimbi prendono dei giocattoli della cucina, e si nascondono dietro una tenda.

La maestra dice all'improvviso di conservare i giocattoli. Il bimbo V. gioca con una collana dentro una tazza, poi con un filo, che mette in bocca.

Le bimbe vengono accanto a me, a chiacchierare tranquillamente.

Le insegnanti fanno l'appello, con una filastrocca; ciascuno/a fa una smorfia e mette in un cartellone il cartoncino col proprio nome.

La maestra J. conta bimbe e poi bimbi, e propone una "gara" a quanti sono di più: esclama "Le bambine hanno vinto", e le bimbe esultano. Intanto V. piange, sta per terra disteso, mentre la maestra J. legge una storia.

Aula Pre I A – maestra D.

Quando arrivo, la maestra sta rimproverando i bambini.

Le bimbe e pochi bimbi, subito, mi corrono incontro e mi fanno domande sul mio lavoro, sulla nazionalità, sulla lingua che parlo.

Intorno ad uno specchio, sono incollate immagini di modelle ritagliate dai giornali.

La maestra dice a una bimba di cantare una canzone, al centro di un cerchio formato dai compagni. La bimba canta.

Propone il gesto, da imitare, del “cucire la bocca”, poi legge una storia sul fare il pane. Poi faranno insieme l’impasto per il pane.

Una bimba piange tanto, si è fatta un po’ male a un dito, mi sembra voler essere consolata.

Ad un certo punto arrivano le donne che collaborano nel fare le pulizie, l’attività si interrompe e i bimbi con le insegnanti cambiano aula. La maestra D. non va subito nell’aula; c’è la maestra L., che rimprovera alcuni perché non stanno fermi aspettando mentre lei allestisce la sala per il gioco.

(La maestra D., nella sala per la colazione del personale, prima mi ha detto che secondo lei i bambini sono più attivi ed esigono più attenzioni...)

Aula Pre I B

C’è la maestra F., che lavorava nel nido, e per quest’anno sostituirà la maestra della sezione, perché la figlia di questa non sta bene. A scuola si sta preparando la festa *Junina*. I bimbi in aula stanno vedendo nel tablet la danza “della *quadrilha*”, un ballo tradizionale tipico di questa festa, che si balla in coppie, un maschio e una femmina. Lo stanno imparando per ballarlo durante la festa.

Aula Maestre M. E. e Ju.

Un gruppo di bimbi e bimbe è con M. E. nel cortile: dei bimbi sono coinvolti nel gioco simbolico, giocano con costruzioni, alcuni utilizzandole come fossero un videogioco altri come fossero una pistola.

Delle bimbe si travestono da principessa.

Una bimba vuole giocare con costruzioni con un bimbo che non vuole giocare con lei; la maestra media nel conflitto. Una lavagna è nel cortile, due bimbe scrivono, disegnano.

Bimbi corrono, altri giocano alla lotta.

Nello stesso cortile, arrivano anche i bimbi delle aule delle maestre B. e F.. Possono giocare tutti insieme. La maestra B. porta anche altri giocattoli per il gioco libero. Le bimbe usano pupazzetti e animali; i bimbi usano giocattoli quali un aereo, un videogioco, un grande martello, e giocano a lanciarsi un dischetto di plastica.

Nel gruppo di M.E., una bimba si traveste con un vestitone, e si fa ammirare il cappello di paglia tipo contadino.

Anche dei bimbi poi disegnano nella lavagna. Alcuni/e, bimbi e bimbe, del gruppo di B. e F., giocano insieme.

Un gruppo di bimbi va nel giardino con B.: una bimba cade e piange, la maestra la consola un po', la bimba poi continua a piangere.

Alcune bimbe giocano con una macchina grande di legno, che è uno dei giocattoli e attrezzi nel giardino.

Sesto giorno

Aula Pre I C – maestre I. e Je. – ore 8

C'è in aula la maestra J.

Alcune bimbe ridono e canticchiano. Alcune, e un bimbo, giocano a "tuffarsi" nel tappetone per terra, altre giocano con le bambole.

Qualcuno sta ancora facendo colazione, con calma.

Un bimbo si riposa su un materasso (è anche zona lettura), su cui poi gioca a saltare; si distende, si rialza, va dai compagni.

C'è in aula una tirocinante che sta a chiacchierare con delle/dei bimbi/e. Una bimba piange, la maestra la porta per la sala tenendola per un braccio. Un'altra bimba viene rimproverata perché corre nell'aula; poi si mette a "quattro zampe", si va a mettere sotto un tavolo, si avvicina ad altre bimbe per giocare.

Due bimbe giocano con la "lavatrice", e anche con un pupazzo a forma di dinosauro.

Una bimba piange, e, consolata dalla tirocinante, si rasserenava subito.

Bimbe giocano alla cucina, altri/e con piccole costruzioni, stando seduti/e al tavolo.

Un bimbo sale sulla schiena di un altro, che sta camminando a “quattro zampe”; una bimba va ad aiutarlo, poi chiede aiuto alla tirocinante.

Un bimbo sta un po’ nella zona cucina, ma non gioca, prende un giornalino, lo tira a terra. La maestra gli dice di metterlo a posto.

Un bimbo mi chiede silenziosamente di aiutarlo a togliere la giacca, poi va a prendere un giocattolo a forma di dinosauro e chiacchera con altri.

La bimba che piangeva sta distesa sul materasso, va a prendere il ciuccio, passandomi accanto, nascondendolo, sorridendomi; sta col ciuccio in bocca.

Al bimbo che prima piangeva, la maestra J. mette una maglietta “di Spiderman”.

Bimbi giocano con dinosauri e animali (tigre, leone...) Una bimba si riposa nel materasso; altri fanno ancora colazione.

La bimba che piangeva va a giocare (col ciuccio ancora in bocca), con le costruzioni.

Una bimba cammina per la sala, saltella, si ferma, mi guarda. Bimbi/e chiacchierano, alcune bimbe tengono in mano delle bambole.

Arriva la maestra I., saluta affettuosamente allegramente, chiacchera, con tono di voce piuttosto alto. Un bimbo va a mettere a posto una bambola.

Bimbi giocano con macchinine nella zona “meccanico”.

Le maestre dicono di conservare i giocattoli. Bimbe recitano una filastrocca.

Si mettono tutti in cerchio (I. coccola un bimbo, J. un altro)

Cantano la canzone della festa *junina* “Le ragazze della città sono carine e danzano bene”.

I. legge poi un libro su un dragone, e, dopo la lettura, chiede forte ai bimbi se è piaciuta la storia; rispondono in coro “Sìiiii”

Aula Pre I B - Maestre E. e A.

La maestra A. canta una canzone con vocali diverse (tutta in a, e, i, o, u), poi con le parole.

Fa l’appello, con i bimbi conta gli assenti. Poi cantano la canzone “*As mocinhas da cidade*”, e altre canzoncine.

Arriva la maestra E.. A quell'ora ogni giorno vengono fatte le pulizie, e i bimbi cambiano aula per un po'. E. legge una storia. Il titolo è "Ai!", ed è la storia di un porcospino nei cui aculei si infilano una mela, noci, carta, un fiore, e non riesce più a entrare nel suo nido, né a togliere le cose dagli aculei. Poi arriva una capra che mangia, col suo permesso, le cose, e il porcospino è più leggero, e può entrare nella sua casa/tana. Durante la lettura, c'è un clima di serenità.

Successivamente i bimbi giocano. Viene proposta dalle insegnanti una fase di gioco libero, e, per chi preferisce, di giocare con delle palline colorate. Il clima in aula è tranquillo e favorevole al gioco.

Bimbi giocano con la cucina, bimbe con le bambole. Una bimba mi dà una bambola "nera", mi dice che è sua figlia, e poi aggiunge che sua mamma "ha un bebè nella pancia".

Bimbi e bimbe mi danno tante palline colorate. Un bimbo mi dà delle palline rosa, mi dice che sono rosa, e ne è contento; poi prende una copertina, dice che è per il bebè, la piega, la conserva.

Si va poi, tutti insieme, nel cortile. La maestra A. fa fare un cerchio. Cantano la filastrocca del "serpente che scende giù dal monte per cercare un pezzettino", in fila. Per ultimi, nell'attività vengono coinvolti dalla maestra la bimba che giocava con me con la bambola, e il bimbo che giocava contento con le palline rosa.

Pre I – A – maestre J. e S.

Nell'aula c'è una zona "salone bellezza" con foto di modelle.

Bimbi e bimbe vanno a giocare in cortile:

le bimbe, con passeggini e bamboletti; un bimbo gioca facendo finta di riparare la ruota di un triciclo. I bimbi e alcune bimbe vanno su tricicli e giocano con camioncini.

Riunione conclusiva con le insegnanti

Erano presenti tutte le insegnanti che hanno partecipato al percorso, la Dirigente scolastica, e la coordinatrice. Ho restituito i dati raccolti attraverso l'osservazione e il questionario sulla percezione sulle differenze di genere nel comportamento di bambini e

bambine, presentando una panoramica e sottolineando alcuni aspetti emersi dalle risposte che mi sembravano possibili spunti di riflessione. Le insegnanti hanno sottolineato come le risposte date fossero basate maggiormente sui gruppi di bambini con cui lavorano attualmente, non sull'intera esperienza professionale. Fra i fattori sociali d'influenza nel comportamento infantile, è stata evidenziata la famiglia, e alcune insegnanti hanno raccontato degli episodi per loro problematici, di divergenza con i genitori di bimbi e bimbe, riguardante l'educazione di genere. Tutto il gruppo ha affermato che nelle aule le zone di gioco sono preparate per bambini e bambine, che scelgono liberamente i giocattoli, come giocare; a me è sembrato che, su questo, ci fosse poca consapevolezza sulla progettazione dell'allestimento delle aule in maniera a volte differenziata per genere.

Nel restituire le risposte al questionario, ho evidenziato che ci sono notevoli differenze fra le risposte date, e che i diversi punti di vista individuali arricchiscono il dialogo. Durante la discussione, è stato sottolineato che alcuni stereotipi di genere sono indotti dalla cultura. Si afferma inizialmente che non c'è differenza nell'espressione delle emozioni da parte di bambini e bambine, poi che esistono distinzioni nel comportamento, per influenza soprattutto della famiglia. Ho raccontato di aver osservato una dinamica di gioco, in cui un bimbo ha detto a una bimba di non giocare con le costruzioni, con cui stava giocando anche lui, perché non sono "da femmina", e di andare a giocare con la cucina. Emotivamente le insegnanti mi sono sembrate partecipi, interessate. La Dirigente scolastica ha commentato come esista un modello di donna che si occupa delle faccende domestiche, sottolineando l'opportunità di una pluralità di modelli di genere per bambini e bambine. Un'insegnante, D., ha raccontato di quando il padre di un bimbo non voleva che il figlio giocasse con le bambole. Ho aggiunto quanto sia importante la collaborazione fra scuola e famiglie in un'ottica di corresponsabilità educativa. La coordinatrice, A., ha detto che a livello municipale esiste un corso di formazione sui diritti umani, per le scuole, che include anche tematiche di genere; si è parlato del valore di un'educazione di genere più consapevole da parte delle insegnanti e dell'opportunità di un formatore esperto esterno alla scuola, che favorisca il confronto con le famiglie nella società brasiliana.

4.3 – Analisi dei dati raccolti attraverso i questionari

Questionario sulla percezione docente delle differenze di genere nel comportamento di bambini e bambine

Nella scuola dell'infanzia Iodeia Felicio di Curitiba ho sottoposto il questionario alle insegnanti verso la fine del periodo di osservazione che ho svolto nelle aule. I dati raccolti sono stati poi restituiti nel corso dell'incontro conclusivo, descritto nel report narrativo.

Analizzerò alcuni aspetti principali emersi dalle risposte.

Alla prima domanda del questionario, otto insegnanti hanno dichiarato di comportarsi nello stesso modo con bambine e bambini, due di comportarsi diversamente, in particolare nel fare andare bambine e bambini al bagno a turno separatamente. Un'insegnante ha esplicitato che utilizza nelle attività di gioco le bambole per le bambine, le macchinine per i bambini. Alla seconda domanda, sei insegnanti hanno risposto che esistono cause sociali nella differenza fra bambini e bambine (famiglia, cultura patriarcale), tre che non ce ne sono, una insegnante non ha risposto. Per quanto riguarda l'espressione delle emozioni, sei insegnanti hanno dichiarato che non esistono differenze fra bambini e bambine, quattro che ci sono differenze (ad es. "Normalmente le bambine piangono e i bambini litigano per richiamare l'attenzione"). A proposito dell'area espressiva-comunicativa, nove insegnanti hanno dichiarato che non ci sono differenze fra bambini e bambine, una che ci sono differenze ma che dipendono molto dagli insegnanti. Questo aspetto mi sembra interessante, ossia la consapevolezza del ruolo docente nell'educazione di genere. Per quanto riguarda la capacità linguistica, sette insegnanti hanno espresso l'idea che non ci sono differenze fra bambini e bambine, due insegnanti che ci sono differenze (ad es. "Le bambine sono più agili e attente alle necessità del gruppo, hanno più autonomia relativamente all'apprendimento"), un'insegnante non ha risposto. L'area del gioco libero, è stata considerata ugualmente per bambini e bambine da sei insegnanti, quattro hanno invece scritto che ci sono differenze (in particolare, "I bambini preferiscono giocare con macchinine, palla, e le bambine preferiscono sempre bambole e cucina."; "molte volte proprio i bambini si dividono in gruppi per giocare, ad esempio: le bambine nel salone di bellezza e i bambini con giochi di costruzioni. Ma non in tutte le situazioni si differenzia per genere, in quanto spesso bambini e bambine giocano insieme"; "I bambini giocano di più alla lotta, con le macchinine, a giochi più aggressivi, e le

bambine preferiscono giochi più tranquilli, bambole, casetta etc.). Nonostante le grandi differenze riscontrate nell'area del gioco, otto insegnanti hanno dichiarato che bambini e bambine giocano quotidianamente/abituamente insieme, secondo un'insegnante giocano spesso insieme, un'insegnante non ha risposto. Alla domanda sui giochi esclusivamente svolti da bambini o bambine, cinque insegnanti hanno risposto che non ci sono giochi esclusivamente svolti da bambini o bambine, quattro insegnanti hanno risposto che ce ne sono (fra le risposte: "La differenza più notevole ancora succede con la cucina e con le bambole"; "I bambini giocano sempre a calcio, le bambine giocano con la casetta" "Bambini: lotta e armi. Bambine: nessuno"); un'insegnante non ha risposto. Difficoltà nel rispondere è stata incontrata nella domanda successiva, sull'uso dei giocattoli per il gioco simbolico, alla quale quattro insegnanti non hanno risposto, cinque hanno risposto che non ci sono differenze, soltanto una ha dichiarato che ci sono differenze. Per quanto riguarda il gioco di costruzioni, sette insegnanti hanno dichiarato che non ci sono differenze di genere, due che ce ne sono ("Bambine: supereroine, Hello Kitty, parrucchiera, e altri. Bambini: dinosauri, "guardia e ladri" etc;" "Le bambine costruiscono casa delicate e i bambini armi, spade etc") una non ha risposto. Mi sembra interessante evidenziare come, in particolare sull'area del gioco, siano state espresse alcune affermazioni poco coerenti fra loro: da una parte sono state evidenziate differenze di genere, dall'altra la maggior parte delle insegnanti ha dichiarato che non ci sono differenze nell'utilizzo dei giocattoli. Ciò potrebbe far riflettere sulla necessità di fare chiarezza sugli impliciti educativi, per un'educazione di genere più consapevole. Per quanto riguarda il gioco motorio, otto insegnanti hanno dichiarato che non ci sono differenze fra bambini e bambine, un'insegnante che ce ne sono ("Esiste sempre una differenza, nonostante tutti siano incentivati a partecipare al gioco del calcio, alla danza e alle altre attività di movimento"), un'insegnante non ha risposto. Mi sembra di particolare interesse la risposta appena riportata perché mi sembra basata sull'osservazione delle pratiche educative, e sulla constatazione che effettivamente bambini e bambini possono comportarsi in maniera differente - nonostante condizioni educative che favoriscano le pari opportunità - per motivi qui non esplicitati, ma comunque determinati da fattori socio-culturali; non escludo tuttavia la possibilità di un elemento di giustificazione nell'argomentazione sulle differenze fra bambini e bambine. Mi sembra che quest'affermazione possa indicare una necessità di rispettare le singolarità, le scelte individuali, ma anche di creare le condizioni per un'educazione di genere senza stereotipi.

Anche nella domanda riguardante i libri, alcune insegnanti che hanno evidenziato una differenza fra libri per bambini e libri per bambine, hanno messo in discussione l'efficacia educativa degli stereotipi, affermando, ad esempio, che tutti i libri "finiscono per piacere sia ai bambini che alle bambine" ("La maggior parte delle storie narrate propone personaggi in cui prevalgono gli stereotipi maschile e femminile"; "Soltanto nei personaggi, ma finiscono per piacere sia ai bambini che alle bambine"); c'è anche chi ha affermato che "Si percepisce che al leggere storie per l'infanzia, se il libro parla di principesse, i bambini non si interessano"; due insegnanti non hanno risposto; quattro insegnanti hanno risposto che non ci sono differenze nei libri per bambini e per bambine. Tutte le insegnanti, infine, hanno dichiarato che i bambini e le bambine socializzano quotidianamente/spesso nelle attività di routine e nei momenti di transizione, in maniera spontanea. Come nelle scuole di Palermo, è emersa la quotidiana socializzazione fra bambini e bambine, nonostante le diverse idee espresse dalle insegnanti sulle differenze nel comportamento di bambini e bambine.

Facendo un confronto fra i dati raccolti a Palermo e a Curitiba, si evidenzia che l'80% delle insegnanti, sia italiane che brasiliane, ha dichiarato di comportarsi allo stesso modo con bambine e bambine, tuttavia, dalle successive risposte al questionario sono emerse idee e percezioni differenti e stereotipate del comportamento di bambini e bambine. Per quanto riguarda la sfera espressivo-comunicativa, il 64% delle insegnanti italiane e il 90% delle insegnanti brasiliane ha risposto che non ci sono differenze fra bambini e bambine mentre soltanto circa la metà delle docenti, sia italiane che brasiliane, ha risposto che non ci sono differenze fra bambini e bambine nell'espressione emotiva. Poco più della metà delle insegnanti italiane e brasiliane ha dichiarato che bambini e bambine hanno le stesse capacità di verbalizzazione. La maggior parte delle insegnanti italiane ha dichiarato che ci sono differenze nel gioco libero e simbolico di bambini e bambine, mentre circa la metà delle insegnanti brasiliane ha dichiarato che ci sono differenze nel comportamento ludico di bambini e bambine: il 73% delle italiane e il 40% delle brasiliane ha osservato che ci sono differenze fra maschi e femmine nel gioco libero, mentre il 64% delle italiane e il 40% delle brasiliane ha dichiarato che ci sono giochi che vengono svolti "esclusivamente" dai bambini o dalle bambine. Per quanto riguarda il gioco motorio il 64% delle insegnanti italiane e il 70% delle brasiliane ha risposto che non ci sono differenze; chi ha risposto che ci sono differenze ha dichiarato che le bambine amerebbero di più la danza e giochi più tranquilli rispetto ai maschi, mentre i maschi preferirebbero giocare a calcio e giochi più dinamici. Questi dati

riguardante l'area ludico-simbolica rilevano una maggiore presenza di stereotipi sul gioco nei gruppi di docenti italiane; ritengo che potrebbero essere determinati anche da una maggiore consapevolezza nelle insegnanti italiane della presenza di stereotipi di genere, culturalmente determinati, impliciti nelle pratiche, e non soltanto da un'eventuale minore presenza di stereotipi di genere nel contesto brasiliano.

Il questionario indaga le percezioni di genere più che le concezioni; certamente questi aspetti, tuttavia, risultano essere interconnessi.

Questionario metavalutativo sulla bozza dello strumento

Presso la scuola dell'infanzia Iodeia Felicio di Curitiba, ho presentato durante una riunione con le insegnanti, la coordinatrice didattica e la Dirigente scolastica, la bozza dello strumento costruito attraverso il lavoro con le insegnanti a Palermo. Successivamente ho somministrato il questionario di valutazione della bozza, adattato per il contesto brasiliano, per raccogliere idee e commenti sulla costruzione dello strumento per un'educazione di genere. I temi sono stati trattati in maniera più ampia e dialogando durante l'incontro di restituzione dei dati raccolti sulla valutazione dello strumento.

Tutte le insegnanti si sono trovate d'accordo con la proposta dello strumento e con la sua struttura.

Alla domanda se le insegnanti ritenevano ci fossero eventuali altri fattori da aggiungere allo strumento per il contesto brasiliano sono state date risposte differenti: sei insegnanti hanno risposto negativamente in quanto lo strumento sarebbe considerato ben costruito e utile; tre insegnanti non hanno risposto; un'insegnante ha risposto che andrebbero aggiunti altri fattori. Riporto due risposte come esempi differenti: "No, così viene ben descritto il nostro contesto"; "Penso di sì, perché la questione di genere è molto polemica e complicata. Ci vorrà molto tempo perché le persone siano trattate semplicemente come esseri umani". Viene riconosciuta dunque la problematicità dell'educazione di genere nel contesto brasiliano, ma non vengono indicati specifici fattori che contribuirebbero a meglio esplicitarla. Per quanto riguarda i termini, sono stati ritenuti da tutte chiaramente comprensibili. La

maggior parte delle risposte sulla compilazione dello strumento evidenziano un'abitudine e disponibilità a considerare le questioni di genere, due risposte esprimono una resistenza e un possibile imbarazzo nel riflettere sull'educazione di genere. Alcune affermazioni rispetto all'educazione di genere esprimono idee discordanti: ad esempio, "Pensare, scrivere e parlare su questo tema ci mantiene attente per meglio comprendere e comportarci con i nostri bambini"; "è un tema che siamo abituate a considerare nel nostro quotidiano"; "l'educazione di genere non fa parte del nostro contesto".

Penso che, oltre le diverse soggettività docenti, l'interpretazione dei dati possa scaturire dal tessere insieme delle "verità" parziali che descrivono aspetti del contesto scolastico in cui ho lavorato. In particolare, se è vero che l'educazione di genere viene considerata, e a volte in maniera dicotomica fra attività e routine dei bambini e bambine, è anche vero che non è presente una riflessione sul genere, ma l'educazione di genere viene agita perlopiù sulla base dei valori tradizionalmente dominanti nella comunità di appartenenza e nella società. Mi sembra interessa rilevare inoltre la valutazione dello strumento come non giudicante: "Lo strumento non è una critica a ciascuno può rispondere come considera la questione di genere professionalmente"; "Lo strumento non è offensivo, considera giustamente questioni relate al genere, in maniera pratica e facile da comprendere".

Per un approfondimento sulle risposte ai questionari, i dati sono presenti in Appendice alla tesi.

Conclusioni

Durante i diversi percorsi di lavoro e attraverso l'utilizzo degli strumenti e del confronto intersoggettivo, sono emerse, sia a Palermo che a Curitiba, alcune idee di bambina e di bambino e alcuni modelli di genere impliciti nelle pratiche educative, a mio parere, determinati dalle esperienze personali e professionali vissute dalle insegnanti, e da altri fattori socio-culturali. Nelle risposte ai questionari¹³³ l'80% delle insegnanti ha invece dichiarato di comportarsi allo stesso modo con bambini e bambine.

In particolare, per quanto riguarda la sfera espressivo-comunicativa, la maggior parte delle insegnanti ha risposto che non ci sono differenze fra bambini e bambine; le altre insegnanti hanno risposto che ci sono differenze, ricorrendo a stereotipi: ad esempio, l'idea che le bambine siano più affettuose ed espansive, esternino di più le loro emozioni, "utilizzino" il pianto, siano più mature nell'espressione linguistica, si aiutino e si prendano cura di chi è in difficoltà, e che, invece, i bambini esprimano invece maggiore oppositività e rabbia, "tendano a scontrarsi", e abbiano maggiori difficoltà nel linguaggio verbale. Per quanto riguarda l'espressione delle emozioni, invece, soltanto circa la metà delle docenti, sia italiane che brasiliane, hanno espresso l'idea che non ci sono differenze fra bambini e bambine.

Riguardo l'area linguistica, poco più della metà delle insegnanti ha espresso l'idea che bambini e bambine hanno le stesse capacità di verbalizzazione. Per quanto riguarda l'area ludico-creativa¹³⁴, la maggior parte delle insegnanti ha dichiarato che ci sono differenze nel gioco libero e simbolico di bambini e bambine; le altre insegnanti hanno affermato che le preferenze e le modalità del gioco e l'espressione creativa dipendono dal soggetto. Fra le insegnanti che hanno espresso l'idea che "perlopiù" esistono delle differenze nel comportamento ludico di bambini e bambine, in particolare è stato affermato che i bambini preferirebbero il gioco libero, giochi di costruzioni, macchine, *transformers*, animali, fare gare di lotta, personaggi supereroi e attività di movimento, e che sarebbero più irruenti e/o più buffi nel gioco motorio, mentre le bambine sarebbero più orientate verso il gioco di ruolo e simbolico, preferirebbero i ruoli familiari, in particolare giocare a rappresentare la mamma, la maestra, l'estetista, e giocattoli quali stoviglie, bambole etc.

Il dato, che rileva una maggiore presenza di stereotipi sul gioco nei gruppi di docenti italiane, potrebbe essere determinato anche da una maggiore consapevolezza nelle insegnanti italiane della

¹³³ Per un'analisi delle risposte ai questionari v. il paragrafo 4.3

¹³⁴ Certamente le aree indagate sono strettamente interconnesse fra loro. Ad esempio, il gioco è anche un mezzo espressivo e comunicativo

presenza di stereotipi impliciti nelle pratiche. Il questionario, infatti, indaga le percezioni di genere più che le concezioni, pur ammettendo che la capacità di percezione e osservazione possa certamente essere influenzata dalle diverse concezioni riguardanti i maschi e le femmine. Per quanto riguarda il gioco di costruzioni e il gioco motorio la maggior parte delle insegnanti ha dichiarato che non ci sono differenze; chi ha risposto che ci sono differenze ha dichiarato che le bambine amerebbero di più la danza e giochi più tranquilli rispetto ai maschi, mentre i maschi preferirebbero giocare a calcio e giochi più dinamici. Al contempo, dalla quasi totalità delle insegnanti è stato osservato che bambini e bambine socializzano quotidianamente o spesso fra loro, sia durante le attività ludiche (gioco motorio, simbolico, attività creativo-manipolativa, puzzles, giochi di società etc), che durante le routines (ad esempio, il pranzo) e i momenti di transizione (ad esempio, nei momenti di attesa fra un'attività didattica e l'altra). Si evidenzia dunque una contraddizione fra gli stereotipi di genere affermati dalla maggior parte delle insegnanti, e l'osservazione della spontanea interazione e libera socializzazione fra pari.

L'articolazione del questionario ha consentito l'espressione di idee riguardanti il genere, e di alcune contraddizioni nelle risposte a domande differenti, che possono forse essere interpretate come conseguenza di poca consapevolezza sull'educazione di genere, oppure come resistenze ad esprimere pienamente il proprio punto di vista sui contesti scolastici e sulle pratiche educative.

Emerge come siano stati espressi punti di vista e idee differenti, che sono state, nelle tre scuole, a Palermo e a Curitiba, motivo di dialogo e di esplicitazione dei modelli tacitamente espressi nelle pratiche, sia per quanto riguarda gli aspetti relazionali (la relazione educativa, le relazioni fra pari, le relazioni fra scuola e famiglie), che materiali¹³⁵ (ad esempio, l'allestimento delle aule, i giocattoli e i libri utilizzati).

Mentre è sembrato più evidente che gli aspetti materiali siano culturalmente determinati, è servito più tempo perché emergesse, da alcune docenti, l'idea che anche gli aspetti relazionali e simbolici sono influenzati da fattori sociali: alcune insegnanti a Palermo avevano sottolineato inizialmente un carattere di "spontaneità", ad esempio, nella relazione educativa, che ostacolerebbe la possibilità di un apprendimento e di una formazione docente proprio sugli aspetti relazionali, che sappiamo essere così significativi in educazione¹³⁶.

¹³⁵ Sottolineo l'intreccio fra aspetti relazionali e materiali

Inoltre, mentre sono stati riconosciuti comunemente come fattori d'influenza sull'educazione di genere la società e le famiglie, è mancata, in linea di massima, l'espressione di una consapevolezza del ruolo della scuola e delle proposte educative nel rafforzare o indebolire gli stereotipi di genere. Un esempio di discriminazione di genere nel gioco fra pari è rappresentato da questa situazione di gioco fra bambini e bambine da me osservata nella scuola brasiliana: "Dei bimbi e una bimba giocano con le costruzioni; si avvicinano a me; un bimbo vuole un pezzo delle costruzioni con cui sta giocando la bimba, le dice di darglielo e di andare a giocare con la cucina. Lei butta per terra i pezzi con cui stava giocando, e dice, come con rassegnazione e rabbia, <<vado a giocare alla cucina!>>. Diverse bimbe stanno giocando alla cucina, altre disegnano. Bimbi giocano con costruzioni e macchinine. Una bimba dorme in un cantuccio per il risposino. Alcune bimbe giocano con bambolemi, a dare la pappa. Un bimbo, appena arrivato in aula, piange; la maestra si rivolge a me dicendomi che si comporta così "quando è contrariato". Una bimba si avvicina ai due bimbi che giocano con le costruzioni; il bimbo che aveva detto alla compagna di giocare con la cucina, dice anche a questa bimba che non può giocare, lei chiede il perché, le risponde che deve andare "alla cucina". Lei prende dei pezzi di costruzioni, viene a giocarci accanto a me e poi, direi con soddisfazione, mi fa vedere quello che ha costruito."

In questo caso, l'insegnante era in aula ma poco attenta alle dinamiche relazionali e di gioco.

Questa descrizione osservativa di un momento di quotidianità scolastica mi pare possa evidenziare, comunque, l'interiorizzazione precoce di stereotipi e pregiudizi di genere e la necessità di ascolto e consapevolezza da parte delle insegnanti per poter mediare affinché non vengano riprodotti, nelle pratiche educative quotidiane, stereotipi discriminanti.

In una tale prospettiva la possibilità di far ricorso ad uno strumento autovalutativo può costituire una significativa opportunità per avviare processi di autoconsapevolezza a livello individuale, di gruppo e per individuare bisogni formativi.

Lo strumento per l'educazione di genere è stato costruito, durante il percorso di Dottorato, in¹³⁷ un'ottica di migliorabilità degli strumenti valutativi.

Attraverso l'autovalutazione di contesto, l'insegnante diventa ricercatore, soggetto attivo nel fare ricerca, nel conoscere e analizzare i contesti in cui lavora e di cui fa parte; il lavoro di gruppo viene considerato in maniera corale, basato sul riconoscimento delle differenze, sull'ascolto, sulla

¹³⁷ Lo strumento sarà provato in altri contesti scolastici, in collaborazione con le insegnanti. Già a gennaio 2018 lo strumento dovrebbe essere provato a Pavia, nell'ambito di un corso di formazione della Prof.ssa Savio per un gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia

mediazione fra divergenze, sull'osservazione dei contesti scolastici e sulla interpretazione condivisa dei dati raccolti. Non si tratta infatti di definire delle verità 'oggettive', ma di riconoscere la parzialità dei punti di vista sulle pratiche educative e l'importanza del dialogare insieme per creare condizioni migliori per una crescita globale, più armoniosa e più serena possibile, dei bambini e delle bambine.

Appendice A

Criteri di valutazione AVSI e SOVASI e dati raccolti individualmente

L'AVSI: il sistema

Scale	Sottoaree
A. L'esperienza educativa	A1. Le esperienze relazionali e sociali (item 1-7) A2. Le attività educative (item 8-31) A3. Le routine (item 32-35) A4. Spazi (item 36-38) A5. Tempi (item 39-40)
B. Le attività professionali	B1. Promuovere l'esperienza educativa (item 1-6) B2. Socializzare l'esperienza educativa (item 7-10)
C. Gli adulti e i loro rapporti	C1. L'organizzazione del lavoro (item 1-7) C2. Rapporti in rete (item 8-14)
D. Le garanzie	D1. Testi programmatici (item 1-3) D2. Il personale (item 4-7) D3. La struttura (item 8-12) D4. I servizi all'utenza (item 13-17)

SCALA A. L'esperienza educativa

A1. Le esperienze relazionali e sociali
Item 1. L'inserimento
Item 2. L'accoglienza e il commiato
Item 3. Le relazioni adulto/bambino
Item 4. La responsabilizzazione sociale dei bambini
Item 5. L'organizzazione dei gruppi
Item 6. La sensibilizzazione alle differenze
Item 7. L'integrazione del bambino handicappato
A2. Le attività educative
<i>A2.1. Attività per lo sviluppo corporeo</i>
Item 8. Attività per lo sviluppo corporeo: materiali e allestimento ambientale
Item 9. Attività per lo sviluppo corporeo: tempi
Item 10. Attività per lo sviluppo corporeo: ruolo dell'adulto
<i>A2.2. Attività per lo sviluppo linguistico</i>
Item 11. Attività per lo sviluppo linguistico: materiali e allestimento ambientale
Item 12. Attività per lo sviluppo linguistico: tempi
Item 13. Attività per lo sviluppo linguistico: ruolo dell'adulto
<i>A2.3. Attività per lo sviluppo delle capacità creative ed espressive nell'ambito grafico-manipolativo-pittorico</i>

A3. Le routine
Item 32. Pasti e merende
Item 33. Riposo e relax
Item 34. Pulizia personale
Item 35. Altre routine
A4. Spazi
Item 36. L'organizzazione e l'utilizzo pedagogico dello spazio-sezione
Item 37. L'organizzazione e l'utilizzo pedagogico degli spazi extra-sezione
Item 38. L'organizzazione e l'utilizzo pedagogico dello spazio esterno
A5. Tempi
Item 39. Scansione e ritmi della giornata
Item 40. Le transizioni

Scala A. L'esperienza educativa

A1. Le esperienze relazionali e sociali

La scuola dell'infanzia è prima di tutto un luogo di relazioni umane, dove il rapporto tra adulti e bambini e dei bambini tra loro rappresenta il filo rosso che attraversa e caratterizza qualsiasi intervento educativo. Si tratta di una trama estremamente complessa e caratterizzata dall'intrecciarsi di più componenti: aspetti verbali e non verbali, significati comunicati e dinamiche relazionali, dimensioni individuali e sociali ecc. È evidente che un clima relazionale positivo, accogliente e rispettoso delle individualità, pur in una dimensione di socialità, è una base sicura per una buona scuola. È l'insegnante ad avere la responsabilità maggiore della rete relazionale, del suo rapporto con ogni singolo bambino, con il gruppo, ma anche del rapporto dei bambini tra loro, sia nei momenti di routine sia nel corso delle attività educative. È dunque importante che la qualità dei rapporti tra adulti e bambini e dei bambini tra loro sia oggetto di progettazione concordata tra gli insegnanti sia rispetto a quei momenti che più palesemente chiedono un impegno in tale direzione (l'inserimento, l'accoglienza e il commiato), sia rispetto ai diversi aspetti che influenzano il clima relazionale quotidiano (le relazioni adulto-bambino, la responsabilizzazione dei bambini, l'organizzazione dei gruppi, la sensibilizzazione alle differenze). Inoltre, poiché il carattere trasversale della dimensione relazionale la espone a un rischio di minor visibilità, è anche fondamentale che la dichiarazione esplicita degli intenti educativi e la progettazione concordata su queste basi siano puntualmente affiancate dall'osservazione sistematica delle dinamiche che effettivamente si presentano nelle concrete situazioni scolastiche: gli esiti di tale osservazione devono essere oggetto di analisi e confronto collegiale e quindi dimensione di monitoraggio permanente della progettazione educativa.

A1. Le esperienze relazionali e sociali

1. L'inserimento

Le modalità che caratterizzano il primo contatto del bambino e del genitore con il contesto scolastico incidono fortemente sulla possibilità che tale rapporto si sviluppi all'insegna della fiducia, curiosità, disponibilità, collaborazione. Perciò è molto importante curare con attenzione il momento dell'inserimento, tenendo presente che occorre impegnarsi tanto sul versante del bambino che su quello dei genitori. Infatti, per molte famiglie, si tratta della prima, vera esperienza di separazione; l'insegnante si trova a dover favorire il distacco e insieme a far da ponte, a mantenere la connessione tra casa e scuola, avvalendosi di una professionalità garantita dalla progettazione precisa e costantemente verificata dei modi - duttili e al tempo stesso professionali - e dei tempi - lunghi e personalizzati - dell'inserimento.

1.

- I bambini, fin dai primi giorni della frequenza, vengono accolti tutti insieme dagli insegnanti.
- Non è consentito ai genitori di trattenersi.
- Uguali modalità vengono adottate per eventuali inserimenti singoli durante l'anno.
- Ai genitori vengono fornite esclusivamente informazioni organizzative (orario, calendario, corredo del bambino...) in modo informale all'atto dell'iscrizione da chi la accoglie.

3.

- I bambini "nuovi" vengono inseriti tutti contemporaneamente il primo giorno di scuola.
- Gli insegnanti consentono ai genitori dei bambini "nuovi" di trattenersi per la prima parte della mattinata.
- Uguali modalità vengono adottate per eventuali inserimenti singoli durante l'anno.

- È previsto un incontro preliminare e collettivo degli insegnanti con i genitori per dare informazioni soprattutto di carattere organizzativo.

5.

- All'inizio dell'anno scolastico i bambini "nuovi" vengono divisi in due gruppi per essere inseriti in due momenti diversi e successivi.
- Gli insegnanti chiedono ai genitori la disponibilità a fermarsi a scuola con i bambini per la prima settimana di frequenza.
- Stessa richiesta viene fatta per gli inserimenti individuali nel corso dell'anno.
- È previsto un incontro preliminare e collettivo degli insegnanti con i genitori per dare informazioni di carattere organizzativo ma anche in merito alle attività didattiche.

7.

- All'inizio dell'anno i bambini "nuovi" vengono divisi in piccoli gruppi per essere inseriti in momenti diversi e successivi.
- Gli insegnanti chiedono ai genitori la disponibilità a fermarsi a scuola con i bambini per la prima settimana di frequenza e anche di più, a seconda dalle esigenze manifestate dai singoli bambini.
- Stessa richiesta viene fatta per gli inserimenti individuali nel corso dell'anno e per i rientri a scuola dopo lunghi periodi di assenza (oltre un mese).
- In un incontro preliminare con tutti i genitori gli insegnanti forniscono informazioni organizzative e relative alle attività didattiche, ma anche in merito alle ragioni e ai modi che caratterizzano le loro scelte rispetto all'inserimento; a tale scopo viene preparato e distribuito materiale illustrativo (ad es. opuscoli sulla progettazione educativa, video sulla giornata educativa).
- Inoltre sono previsti colloqui individuali con i genitori prima, durante e al termine del periodo di inserimento per far fronte a qualsiasi difficoltà e esigenza loro e dei loro bambini.

- Nell'affrontare l'inserimento si tiene conto anche della necessità di predisporre spazi e materiali "accoglienti" (per es. angoli morbidi per i bambini ma anche per i genitori).

9.

- Modalità e tempi dell'inserimento sono oggetto di una progettazione esplicita e concordata tra gli insegnanti. Il progetto mira a favorire un inserimento dei bambini e dei genitori nel nuovo contesto scolastico che sia graduale e monitorato sulle esigenze individuali.
- Periodicamente si verifica l'adeguatezza del progetto osservando i comportamenti dei bambini e dei genitori durante l'inserimento
- e lo si modifica di conseguenza.

A1. Le esperienze relazionali e sociali

3. Le relazioni adulto-bambino

La relazione adulto-bambino è dimensione cruciale di gran parte dei momenti e delle attività che caratterizzano la scuola dell'infanzia, tanto da poter affermare che la qualità dell'esperienza scolastica è in larga misura connessa alla qualità di questa relazione. L'insegnante ha il compito di coltivare tale qualità sviluppando un'attenzione sensibile, accogliente, rispettosa e stimolante nei rapporti con ogni singolo bambino, nonché contemporaneamente di mettere in relazione i coetanei per favorire processi di co-costruzione di un repertorio di significati condivisi.

1.

- Gli adulti tendono a ignorare i bambini che propongono loro domande o osservazioni, e a volte li zittiscono.
- Quando intervengono, si rivolgono prevalentemente al grande gruppo e soprattutto per rimproverare e dare istruzioni ai bambini su come comportarsi nelle varie occasioni (durante un'attività, nei momenti di routine, nei momenti di conflitto...). Questi interventi hanno forma verbale per lo più negativa ("...non si può", "...non si deve"), il tono di voce è spesso alto e duro, la mimica severa oppure indifferente.
- Gli adulti si rivolgono a piccoli gruppi o al singolo bambino quasi esclusivamente quando si tratta di sedare conflitti.
- I bambini vengono "coccolati" o presi in braccio solo in occasioni particolari (per es. perché si sono fatti male). Oppure, alcuni adulti sono esageratamente affettuosi, non tengono conto nelle loro effusioni degli eventuali segni di insofferenza del bambino.
- Gli adulti non prestano particolare attenzione e non partecipano alle attività e alle interazioni dei bambini.

3.

- Gli adulti rispondono quasi sempre ai bambini che propongono loro domande o osservazioni, ma tendono a non proseguire l'interazione.
- Quando intervengono, si rivolgono tanto al grande gruppo quanto ai piccoli gruppi e al singolo bambino per dare istruzioni ma anche spiegazioni circa i comportamenti che i bambini devono tenere nelle varie occasioni (nelle attività, nei momenti di routine, nei momenti di conflitto...). Questi interventi hanno forma verbale prevalentemente positiva ("...potete... dovete comportarvi così perché...), il tono di voce è il più delle volte tranquillo, la mimica sorridente anche se a tratti distaccata.
- I bambini vengono "coccolati" e presi in braccio solo quando manifestano problemi, difficoltà, scontenti, prestando una certa attenzione a eventuali loro segni di insofferenza.
- Gli adulti a volte sono attenti alle attività e alle interazioni dei bambini, e vi partecipano occasionalmente solo su richiesta dei bambini stessi.

5.

- Gli adulti rispondono sempre ai bambini che li interpellano e rilanciano le loro domande o osservazioni in modo da proseguire l'interazione.
- Quando intervengono tendono a privilegiare l'interazione col singolo bambino, rispondendo ma soprattutto sollecitando domande e risposte dai bambini relativamente a qualsiasi curiosità da loro manifestata, oltre che ai comportamenti da tenere nelle varie occasioni (nelle attività, nei momenti di routine, nei momenti di conflitto...).
- Si ha l'abitudine di rilanciare quanto i bambini dicono, il tono di voce è tranquillo e coinvolto, la mimica sorridente e accogliente.
- I bambini vengono "coccolati" non solo nei momenti di difficoltà e sempre in sintonia con le loro esigenze e/o insofferenze.
- Gli adulti sono attenti osservatori delle attività e delle relazioni dei bambini e tendono a parteciparvi ogni volta e solo quando i bambini lo richiedono.

7.

- Gli adulti spesso interpellano per primi i bambini stimolando la produzione di domande e osservazioni, che rilanciano in modo da proseguire l'interazione.
- Gli adulti si fanno mediatori dei rapporti tra bambini, proponendosi come "buoni" modelli per stimolarne le competenze sociali: quando intervengono, si rivolgono più spesso ai singoli bambini riportando i loro interventi ai compagni, per sollecitare nel gruppo il confronto, la negoziazione, la co-costruzione e la condivisione di "saperi" oltre che di scelte di comportamenti da tenere nelle varie occasioni (nelle attività, nelle routine, nei conflitti).
- Gli interventi adulti hanno forma verbale non solo di rispecchiamento (ripetizione in forma interrogativa degli interventi dei bambini) ma anche di proposta rispettosa dei contenuti e delle idee manifestati dai bambini. Il tono di voce è tranquillo e coinvolto, la mimica incuriosita oltre che allegra e accogliente.
- I contatti fisici tra adulti e bambini si manifestano ad ogni occasione interattiva, con grande sensibilità e rispetto per le esigenze e eventuali insofferenze infantili.
- Gli adulti sono attenti osservatori delle attività e delle relazioni dei bambini, tendono a parteciparvi attivamente anche indipendentemente dalla richiesta infantile e rispettando l'eventuale rifiuto. Con tale partecipazione, l'adulto tende a mostrare in prima persona modalità comportamentali più evolute di quelle manifestate dai bambini, proponendosi come modello da imitare.

9.

- Le relazioni tra adulti e bambini sono oggetto di una progettazione esplicita e concordata tra gli insegnanti. Il progetto mira a proporre un atteggiamento relazionale attento, accogliente, affettuoso, rispettoso e insieme stimolante e propositivo verso il singolo bambino in relazione con il gruppo.
- Periodicamente si verifica l'adeguatezza del progetto osservando le dinamiche relazionali tra adulto e bambino-bambini,
- e lo si modifica di conseguenza.

A1. Le esperienze relazionali e sociali

4. La responsabilizzazione sociale dei bambini

La progressiva responsabilizzazione sociale dei bambini nella scuola dell'infanzia deve essere promossa nell'ambito di una progettualità educativa che problematizzi e definisca le modalità con cui vengono determinate le regole e con cui viene assicurata la disciplina, l'attribuzione di incarichi/compiti che impegnano i bambini nella gestione di alcune attività di gruppo o di alcuni oggetti/materiali di uso sociale, le possibilità di autogestione di alcune esperienze e le opportunità che si danno ai bambini di libertà di scelta sui contenuti, i modi e i tempi delle attività.

1.

- Le regole di convivenza sociale non sono negoziate coi bambini, né condivise e spiegate loro.
- Non si cerca di fare capire i motivi e l'utilità di determinate regole (ad esempio turni, cura dei materiali, ecc.).
- La disciplina è spesso garantita dall'adulto attraverso modalità autoritarie (es. urla, intimidazioni, minacce...).
- I bambini non vengono responsabilizzati nello svolgimento di attività quotidiane (riordino, preparazione della tavola, ecc.).

3.

- Gli insegnanti a volte spiegano i motivi delle regole e cercano di renderle comprensibili ai bambini, ma nessuna regola è negoziata con loro.
- A volte vengono usate modalità autoritarie per garantire la disciplina.
- Solo occasionalmente vengono assegnati incarichi ai bambini per responsabilizzarli nella gestione di alcune routine e/o attività quotidiane (es. per la preparazione del pranzo, per la cura dell'acquario...).

5.

- La maggior parte delle regole è definita discutendo coi bambini.
- I bambini sono coinvolti nel trovare la soluzione ai problemi di convivenza sociale e di utilizzo di spazi e materiali.
- Le regole sono sempre spiegate ai bambini.
- Non si utilizzano modalità autoritarie e si fa spesso ricorso ad un criterio di utilità evidente per assicurare la disciplina.
- A rotazione e quotidianamente vengono assegnati incarichi ai bambini per responsabilizzarli nella gestione di alcune routine ed attività.

7.

- Tutto ciò che è compreso al punto 5 e in più ai bambini sono date ampie opportunità di autogestire le attività in relazione alla capacità di stabilire regole autonome e di concertarle.
- Ai bambini viene data ampia libertà di scelta rispetto ai contenuti, ai tempi e alle modalità delle attività: l'adulto svolge una funzione di regia educativa e interviene in modo non direttivo per promuovere lo sviluppo delle attività.

9.

- Tutto ciò che è compreso al punto 7 e in più esiste un progetto educativo esplicito, preciso e concordato da tutti gli insegnanti sulle modalità di responsabilizzazione sociale dei bambini. Tale progetto educativo, che mira alla crescita delle capacità di auto-controllo e di negoziazione sociale delle regole, tiene conto della necessità che le esperienze proposte si arricchiscano, si articolino e si affinino in relazione allo sviluppo degli interessi e delle potenzialità di ogni singolo bambino.
- Periodicamente si verifica l'adeguatezza del progetto osservando il comportamento dei bambini nei contesti pensati per promuoverne la responsabilizzazione sociale,
- e lo si modifica di conseguenza.

A1. Le esperienze relazionali e sociali

5. L'organizzazione dei gruppi

L'organizzazione dei gruppi è funzionale alla creazione di relazioni stabili tra bambini e tra adulto e bambini. La dimensione e composizione dei gruppi devono favorire le interazioni individualizzate tra insegnante e bambini e la trasmissione orizzontale degli apprendimenti. La dimensione e composizione dei gruppi sono variabili ambientali che influenzano in modo significativo le condotte di adulti e bambini e, quindi, devono essere pianificate in funzione dei progetti, dei modi e dei contenuti dell'attività.

L'item mira ad accertare se la formazione dei gruppi risponde a criteri espliciti e condivisi da tutti gli insegnanti e se tali criteri sono sottoposti periodicamente a verifica.

1.

- Per molto tempo della giornata i bambini svolgono attività in grande o grandissimo gruppo: gioco libero dell'intero gruppo-scuola in salone o in giardino in diversi momenti della giornata (nel periodo dell'entrata, prima e dopo pranzo, ecc.).
- Le routine non sono svolte limitando la dimensione dei gruppi (non si va in bagno a piccoli gruppi).
- Le attività didattico-educative sono sempre svolte a gruppo allargato (durante la compresenza degli insegnanti non ci si suddivide in sottogruppi e si svolge la stessa attività tutti insieme).

3.

- Prevale l'attività a grande gruppo, anche se in alcuni momenti della giornata ci si suddivide in sottogruppi (attività di laboratorio, ecc.).
- Ai bambini non è offerta la possibilità di allargare l'esperienza sociale variando in alcuni casi la composizione e la dimensione dei gruppi (eccessiva rigidità e chiusura),
- oppure ai bambini non è concesso di permanere con agio entro situazioni sociali sufficientemente stabili (ricomposizione dei gruppi troppo frequente).

5.

- La divisione in sottogruppi durante il periodo di compresenza degli insegnanti è una pratica regolare.
- In più, nel periodo in cui è presente una sola insegnante, il gioco libero è realizzato in uno spazio organizzato per favorire la divisione in sottogruppi (angoli strutturati).
- Vi sono attività di laboratorio a piccolo gruppo.
- Le routine vengono svolte limitando il più possibile la dimensione dei gruppi (es. non troppi bambini che dormono tutti insieme, non si va in bagno con tutto il gruppo-sezione, ecc.).
- Si realizza un equilibrio tra variabilità e stabilità dei gruppi.

7.

- Tutto ciò che è compreso al punto 5 e in più la dimensione e composizione dei gruppi sono aspetti della strategia metodologica, cioè i gruppi sono formati in rapporto alle finalità dell'intervento educativo: esistono criteri di formazione dei gruppi in relazione al progetto in corso ed ai contenuti ed alle modalità dell'attività.
- Si creano le occasioni perché, in alcuni momenti, i bambini possano isolarsi o giocare con un compagno senza essere disturbati dagli altri.

9.

- Tutto ciò che è compreso al punto 7 e in più esiste un progetto educativo esplicito, preciso e concordato da tutti gli insegnanti sui criteri di organizzazione dei gruppi. Tale progetto mira a favorire le interazioni individualizzate e la trasmissione orizzontale degli apprendimenti.
- Periodicamente si verifica l'adeguatezza del progetto osservando il comportamento dei bambini nei differenti contesti sociali delle attività,
- e lo si modifica di conseguenza.

A1. Le esperienze relazionali e sociali

6. La sensibilizzazione alle differenze

La scuola dell'infanzia è un luogo eminentemente sociale e per la maggior parte dei bambini rappresenta la prima, effettiva occasione di incontro e confronto con il diverso da sé: con bambini appartenenti ad altre culture sempre di più, ma anche e massicciamente con le variegata sfumature di un'umanità fatta di individui di età, sessi, fattezze, personalità ecc. diverse. Su questo sfondo, è senz'altro importante promuovere nei bambini l'accettazione curiosa delle differenze dell'altro come via per comprendere e arricchire le proprie peculiarità individuali, in quanto atteggiamento capace di favorire la maturazione culturale tanto soggettiva che collettiva.

1.

- Non vi sono segni di differenze culturali nei materiali messi a disposizione dei bambini: bambole e giocattoli, libri e immagini alle pareti, musiche e strumenti musicali, ecc. non rappresentano tradizioni culturali, etnia, età, sessi diversi ma piuttosto si riferiscono in modo privilegiato ad uno di essi (ad es. solo alle tradizioni culturali italiane o regionali, alla razza bianca, all'età infantile o della maturità, al sesso maschile o femminile, ecc.).
- Non vengono svolte attività educative mirate a proporre e stimolare i bambini sulle differenze culturali.

3.

- C'è qualche segno occasionale relativo alle differenze culturali nei materiali messi a disposizione dei bambini. Questi segni riguardano quasi esclusivamente le differenze sessuali (ad es. ci sono bambole sia di sesso maschile che femminile) e di etnia (ad es. ci sono libri in cui compaiono uomini/donne sia bianchi che neri).
- Occasionalmente vengono proposte ai bambini attività educative centrate sulla sensibilizzazione alle differenze culturali, intesa prevalentemente come acquisizione di informazioni su

costumi e tradizioni di altri popoli (ad es. raccogliamo informazioni sui diversi tipi di abitazione dei diversi popoli e poi le disegnamo).

5.

- Nei materiali messi a disposizione dei bambini ricorrono regolarmente segni di differenze culturali relative a tradizioni, sessi, età della vita.
- Regolarmente vengono proposte ai bambini attività che hanno come filo conduttore le differenze culturali intese non esclusivamente come differenze razziali, e che mirano a far assumere e comprendere altri punti di vista piuttosto che a far acquisire informazioni “esotiche” (ad es. facciamo finta di essere i nostri nonni... cosa ci cuciniamo?... Facciamo finta di essere un bambino che lascia la sua casa per andare in un Paese lontano, con una lingua diversa... cosa ci succede?).
- Durante l'anno vengono celebrate le festività tradizionali di tutte le etnie rappresentate nel gruppo di bambini. In queste occasioni i genitori vengono invitati a partecipare attivamente all'organizzazione di feste inter-etniche.

7.

- Gli adulti raccolgono e rilanciano regolarmente gli spunti offerti dai bambini per rilevare e riflettere sulla specificità culturale di ognuno.
- Su queste basi, con i bambini, vengono scelti e messi a disposizione materiali di diverso tipo che insistono sulle differenze culturali intese appunto come specificità individuali (ad es. vengono allestiti cartelloni con immagini di uomini/donne, bambini/bambine, anziani/anziane, alti/bassi, magri/grassi, timorosi/coraggiosi, ecc., di diverse razze).
- Sempre con i bambini e sulla base di loro interessi vengono concordati percorsi di attività educative che ripropongono ad ampio raggio quest'approccio alla specificità culturale e che mirano a far assumere e comprendere diversi e specifici punti di vista (ad

es. sulla base dell'interesse manifestato per un nuovo gioco, si ricercano e si giocano i giochi preferiti da ognuno, dai bambini e dalle bambine, dai nonni, dai fratelli/sorelle più/grandi/piccoli di ognuno, dalle rispettive famiglie, ecc.).

- I famigliari vengono invitati a partecipare e contribuire attivamente alla realizzazione di tali percorsi (ad es. i genitori per spiegare e provare “i loro giochi” con i bambini; i nonni per raccontare le loro storie in dialetto, ecc).

9.

- La sensibilizzazione alle differenze culturali è oggetto di una progettazione esplicita e concordata tra gli insegnanti. Il progetto mira a proporre l'idea della differenza culturale come specificità individuale e a sensibilizzare i bambini in questo senso favorendo processi di decentramento e empatia, a partire proprio dalle “culture” individuali di cui sono portatori gli specifici bambini. Esso tiene conto della necessità che le esperienze proposte si arricchiscano, si articolino, si affinino in relazione allo sviluppo degli interessi e delle potenzialità di ogni singolo bambino.
- Periodicamente si verifica l'adeguatezza del progetto osservando i comportamenti dei bambini nei contesti pensati per promuovere la sensibilizzazione alle differenze culturali,
- e lo si modifica di conseguenza.

A2. Le attività educative

A2.5. Il gioco del far finta

20*. Il gioco del far finta: materiali** e allestimento ambientale

I materiali adatti alla sollecitazione del gioco del “far finta” sono innumerevoli. Caratteristica di questo tipo di gioco è infatti la ri-funzionalizzazione degli oggetti quotidiani operata dai bambini e il loro venir piegati alle esigenze ludiche. Va però tenuto presente che le prime manifestazioni di questo tipo di gioco sono favorite dalla presenza di giocattoli “repliche” di oggetti quotidiani (bambole, stoviglie, mobili in miniatura, ecc.), soprattutto se organizzati tematicamente in modo da evocare scenari riconoscibili (casa, ambulatorio del dottore, ecc.). Successivamente andrà sostenuta la capacità infantile più evoluta di conferire nuovi significati a oggetti, persone, situazioni, proponendo materiali anche non strutturati (ad es. teli per il gioco dei travestimenti) e scenari fantastici. Va tenuto conto che gli spazi per questo tipo di gioco devono essere protetti e consentire lo svolgimento di attività per piccoli gruppi. Data la priorità conferita ai significati simbolici di oggetti e situazioni, l’allestimento degli stessi scenari e la loro modificazione nel tempo possono essere progettati e realizzati con i bambini costituendo un’occasione preziosa di condivisione tra adulti e bambini.

1.

- I bambini dispongono di pochi giocattoli che possono sollecitare questo tipo di gioco: qualche bambola, qualche replica di oggetti quotidiani, qualche automobilina.

* L’item va valutato sezione per sezione, il che non significa che vadano considerati esclusivamente gli spazi e gli arredi che la sezione mette a disposizione dei bambini del proprio gruppo ma tutte le risorse che la scuola nel suo complesso offre a quel gruppo.

** Bambole, pupazzi, repliche di oggetti quotidiani e del mondo adulto, travestimenti: abiti, cappelli, borse, teli, trucchi, ecc.

- La scelta di giocattoli è piuttosto casuale (ad esempio vengono portati soltanto da casa).
- Non si sopprime alla carenza di giocattoli con materiali di recupero.
- I pochi materiali presenti non sono organizzati a formare un centro di interesse (angolo della bambola, dei travestimenti, ecc.).

3.

- I bambini hanno a disposizione una quantità sufficiente*** di materiali scelti appositamente per sollecitare il gioco del “far finta”: bambole, animali, peluche, burattini, repliche di oggetti quotidiani, teli, stoffe, abiti e accessori per il gioco dei travestimenti.
- Tali materiali però non appaiono organizzati e disposti in modo tale da evocare immediatamente nei bambini comportamenti simbolici: non sono connessi tematicamente (non vi sono angoli riconoscibili) oppure sono dispersi nella sezione insieme ad altri tipi di materiale (ad es. i pentolini e i frutti di plastica sono sparsi tra il materiale per le costruzioni; i telefoni giocattolo e gli animali di plastica sono collocati insieme ai puzzles).

5.

- I materiali per il gioco del far finta sono organizzati tematicamente e collocati in angoli riconoscibili (ad es. angolo della casa, angolo delle bambole, angolo della cucina, angolo dei travestimenti, angolo dei burattini).
- Tali “centri di interesse” appaiono però evocativi di una gamma ristretta di possibili giochi per lo più connessi alla riproduzione delle attività e dei ruoli domestici. Mancano *settings* ludici che possano sollecitare giochi più fantastici (per es. il castello del principe e della principessa) o relativi ad ambienti diversi da

*** Per quantità sufficiente si intende la presenza di un numero di materiali dello stesso tipo (bambole, automobiline, animali) sufficienti a permettere il gioco di più bambini in contemporanea senza che la rarità degli oggetti possa far insorgere conflitti, sia la presenza di più tipi di materiali (ad es. bambole, accessori e burattini; oppure bambole, travestimenti, animali o mezzi di trasporto).

quello domestico (per es. scenari naturali quali il bosco, il mare o umani quali la stazione, l'ospedale, l'ufficio postale, ecc.).

7.

- Gli angoli gioco e gli scenari allestiti per sollecitare il gioco di finzione sono diversi e vari. Oltre all'abituale angolo della cassetta o della famiglia o della cucina o dei travestimenti, risulta riconoscibile almeno un altro scenario volto a sollecitare un tipo di gioco più fantastico, meno connesso ai ruoli familiari.
- Si ha inoltre cura di rendere accessibile materiale evocativo del gioco del "far finta" anche in aree predisposte per sollecitare altri tipi di giochi (per es. area dei giochi motori, angolo delle costruzioni) in modo da sollecitare la simbolizzazione infantile anche in questi ambiti.
- Anche nello spazio esterno si nota un'attenzione alla creazione di scenari e all'organizzazione di materiali che possono sollecitare il "far finta" infantile.
- In ogni caso le variazioni apportate derivano dalla rilevazione di interessi emergenti compiuta attraverso un'osservazione attenta del comportamento ludico-simbolico infantile; i nuovi stimoli sono finalizzati a rilanciare proposte e iniziative dei bambini. Materiali e scenari vengono progettati, realizzati e allestiti insieme da adulti e bambini.

9.

- L'organizzazione degli spazi, la scelta e la proposta dei materiali derivano da un progetto definito, concordato tra gli insegnanti, che mira allo sviluppo delle capacità ludico-simboliche di ciascun bambino. Tale progetto e la sua attuazione tengono conto dei progressi dei bambini e delle esigenze individuali.
- L'organizzazione e l'uso degli spazi, la scelta dei materiali, l'avvicinarsi delle proposte a favore dello sviluppo di tali capacità hanno luogo secondo un disegno che viene regolarmente sottoposto a verifica
- e riprogettato di conseguenza.

A2. Le attività educative

A2.5. Il gioco del far finta

22. Il gioco del far finta: animazione e ruolo dell'adulto

Nonostante si tratti di una condotta spontanea il “gioco del far finta” non può essere lasciato alle sole forze dei bambini né la sua promozione può essere delegata semplicemente ai materiali e agli spazi allestiti appositamente. La condivisione dell'attività ludica da parte dell'adulto è una condizione necessaria perché questo tipo di gioco, dalla forte valenza simbolica, possa arricchirsi sia nei contenuti che nelle modalità di svolgimento: una partecipazione basata sulla condivisione, mirata a favorire le verbalizzazioni infantili, a sostenere gli scambi tra i bambini, ad arricchire, mediante l'offerta di scenari (angoli gioco) e copioni (racconti, fiabe), i contenuti dei giochi, e, soprattutto, finalizzata alla promozione della capacità infantile di creare situazioni immaginarie e di condividerle con altri. Spetta sempre all'adulto riconoscere la qualità simbolica di molte altre attività spontanee infantili (espressione di fantasie, disegno, racconto, ecc.) e di valorizzarla mediante l'ascolto, la condivisione e l'elaborazione di giochi condivisi, così come è compito dell'adulto sottolineare e riprendere gli aspetti fantastici emersi da altre attività abituali (manipolazione, disegno, pittura, conversazioni, ecc.) per tradurli in un “far finta” condiviso.

1.

- Durante i momenti in cui i bambini si impegnano in questo tipo di gioco l'adulto assolve la funzione di semplice sorvegliante.
- Non si invitano i bambini a giocare né si ha cura di predisporre un ambiente sollecitante.
- Alcuni giochi del “far finta” intrapresi autonomamente dai bambini vengono sanzionati perché considerati troppo rumorosi o “eccitanti”.

3.

- Gli insegnanti allestiscono un ambiente invitante e tentano di sostenere la motivazione dei bambini a impegnarsi autonomamente in questo tipo di gioco ma il loro ruolo si limita alla regia ambientale e a un generico atteggiamento di approvazione.
- Gli adulti non animano il gioco dall'interno partecipando ad esso in maniera condivisa né propongono attività stimolanti la simbolizzazione ludica (teatro, drammatizzazione, ecc.) partecipandovi in prima persona.

5.

- Le capacità ludico-simboliche infantili sono promosse dagli insegnanti sia nel corso delle attività autonomamente intraprese dai bambini sia in quelle proposte dall'adulto.
- Gli adulti partecipano al gioco dei bambini come co-attori al fine di promuovere lo scambio ludico tra i bambini, sollecitare le capacità ideative dei piccoli, integrare gli spunti di gioco in una trama condivisa, mantenere memoria e rilanciare i temi della finzione ludica di volta in volta espressi dai bambini, sollecitare forme di simbolizzazione più evoluta (sostegno al "far finta" fantastico, all'espressione di vissuti e emozioni).

7.

- Oltre a quanto indicato al punto 5 gli adulti sono in grado di riconoscere le manifestazioni del "far finta" infantile in un'ampia gamma di situazioni (nel gioco di costruzione, in quello manipolativo e espressivo, in quello sonoro-musicale, nei giochi verbali, nelle narrazioni, ecc.)
- e di sostenerle condividendo con i bambini i giochi che di volta in volta ne possono scaturire.
- Nel fare ciò forniscono essi stessi esempi evoluti di capacità simbolica avviando i bambini ad un uso sempre più decontestualizzato e vario delle abilità simboliche (creazione di notazioni simboliche, invenzione di storie, situazioni ipotetiche).

- L'adulto ha cura di integrare tra loro le diverse proposte simboliche promuovendone sia la comune qualità finzionale – il “come se” – sia gli aspetti specifici (ad esempio connessione tra disegno e narrazione, gioco del “far finta” e drammatizzazione di storie, attività costruttive finalizzate alla creazione di scenari per il gioco simbolico, ecc.).

9.

- Esiste un progetto esplicito, concordato tra gli insegnanti, di incoraggiamento e promozione delle capacità del “far finta”, che riguarda le attività da proporre e le modalità per condurre tali attività. Il progetto mira alla sollecitazione della competenza simbolica che si manifesta nella capacità di creare situazioni immaginarie, assumere ruoli, utilizzare gli oggetti secondo significati diversi da quelli abituali. Tale progetto tiene conto della necessità che le esperienze proposte possano arricchirsi, articolarsi, affinarsi in relazione allo sviluppo degli interessi e delle potenzialità di ogni singolo bambino.
- Periodicamente se ne verifica l'adeguatezza osservando le capacità ludico-simboliche dei bambini nel gioco di finzione
- e lo si modifica di conseguenza.

SOVASI (Scala di osservazione e valutazione per la scuola dell'infanzia)

Si elencano di seguito gli item dello strumento:

Subscale 1: Cure di routine: item 1-5

1. Benvenuto e commiato.
2. Pasti-Merende.
3. Riposini.
4. Cambi.
5. Pulizia personale.

Subscale 2: Arredi e materiali a disposizione dei bambini: item 6-10

6. Arredi per le cure di *routine*.
7. Arredi per le attività di apprendimento.
8. Relax e ambiente confortevole.
9. Disposizione della sezione.
10. Materiale messo in mostra per i bambini.

Subscale 3: Esperienze cognitive e linguistiche: item 11-14

11. Competenza linguistica passiva.
12. Competenza linguistica attiva.
13. Concettualizzazione e ragionamento.
14. Linguaggio spontaneo.

Subscale 4: attività motorie: item 15-20

15. Motricità fine.
16. Supervisione degli adulti delle attività di motricità fine.
17. Spazio per le attività di motricità fine.
18. Attrezzature per le attività di motricità globale.
19. Tempo programmato per le attività di motricità globale.
20. Supervisione degli adulti delle attività di motricità globale.

Subscale 5: Attività creative ed espressive: item 21-27

21. Attività artistiche.
22. Musica e danza.
23. Costruzioni.
24. Sabbia-acqua.
25. Gioco simbolico.
26. Organizzazione della giornata.
27. Supervisione delle attività creative ed espressive da parte degli adulti.

Subscale 6: Sviluppo sociale: item 28-33.

- 28. Spazio per poter star soli.
- 29. Gioco libero.
- 30. Raggruppamenti.
- 31. Consapevolezza delle specificità.
- 32. Clima sociale.
- 33. Iniziative per bambini con particolari problemi o con handicap.

Subscale 7: Bisogni degli adulti: item 34-37.

- 34. Area degli adulti.
- 35. Opportunità di crescita professionale.
- 36. Zona riservata agli incontri degli adulti.
- 37. Bisogni degli adulti.

Subscale 1. Cure di routine: item 1-5

ITEM 1

Benvenuto e commiato

punteggio 1 = inadeguato. Non ci sono pratiche concordate. Si trascura spesso di salutare i bambini calorosamente all'arrivo; il commiato non è organizzato.

punteggio 2

punteggio 3 = minimo. Si dà per scontato che qualcuno deve salutare i bambini all'arrivo e alla partenza.

punteggio 4

punteggio 5 = buono. Si programma una cordiale accoglienza e si organizza il commiato. Gli operatori hanno a questo proposito compiti precisi (ad es.: si fa conversazione all'arrivo; vi sono lavoretti eseguiti da bambini e abiti pronti al momento del commiato).

punteggio 6

punteggio 7 = eccellente. Tutto ciò che è compreso al punto 5, ma in più c'è una particolare attenzione verso i genitori. Gli insegnanti utilizzano questi momenti per ottenere, scambiare informazioni e stabilire buoni rapporti con i genitori.

Note di chiarimento

1) Se l'osservatore non è presente in occasione dell'arrivo e dell'uscita dei bambini dalla scuola, domandi all'insegnante: "Può descrivermi cosa accade ogni giorno quando un bambino arriva e poi lascia la scuola?". Verifichi se ci siano iniziative della scuola che soddisfino i criteri descritti al punto 5 e 7. Si tratta per esempio di verificare se i compiti degli insegnanti comprendano l'accoglienza all'ingresso e i saluti all'uscita e se si dia la giusta importanza alle relazioni con i genitori; infine se sia previsto l'utilizzo di personale di supporto, come ad esempio un autista che sia, se necessario, in comunicazione con i genitori.

Subscale 1. Cure di routine

ITEM 5

Pulizia personale

punteggio 1 = inadeguato. Non si presta attenzione alla pulizia personale (ad es.: al lavarsi le mani, al pettinarsi).

punteggio 2

punteggio 3 = minimo. C'è una attenzione del tutto casuale alla pulizia personale: ad esempio non si programmano momenti per lavarsi le mani.

punteggio 4

punteggio 5 = buono. Sono previsti momenti particolari per la pulizia personale: si lavano le mani dopo essere andati al gabinetto o prima dei pasti. Questi momenti sono utilizzati per sviluppare un positivo concetto di sé. Vi sono indumenti supplementari per il cambio.

punteggio 6

punteggio 7 = eccellente. La pulizia personale fa parte di un programma educativo che promuove abitudini di pulizia. Si incoraggia l'indipendenza ma non si trascura la sorveglianza.

Subscale 3. Esperienze cognitive e linguistiche

ITEM 13

Concettualizzazione e ragionamento. Materiali: carte in sequenza, giochi di classificazione*

punteggio 1 = inadeguato. Non vi sono giochi, materiali o attività che amplino e incoraggino le attività logiche (ad es.: i bambini non hanno la possibilità di fare paragoni, di produrre sequenze, di compiere categorizzazioni).

punteggio 2

punteggio 3 = minimo. Vi sono giochi e materiali o attività, ma utilizzati solo con l'insegnante oppure non facilmente disponibili. Oppure l'attività logica è svolta sotto la guida dell'insegnante ma utilizzando materiali non strutturati**.

punteggio 4

punteggio 5 = buono. Il numero di giochi, materiali e attività utilizzati regolarmente è sufficiente. I bambini ne usufruiscono per libera scelta assistiti da un insegnante che li aiuta a ragionare parlando e ponendo domande che stimolano la loro capacità di ragionamento.

punteggio 6

punteggio 7 = eccellente. Tutto ciò che è compreso al punto 5, ma in più c'è un preciso progetto per sviluppare nei bambini, singolarmente e in gruppo, capacità di ragionamento. L'insegnante incoraggia i bambini a ragionare durante tutto il giorno usando gli eventi quotidiani e le esperienze come base di sviluppo concettuale (ad es.: i bambini imparano la sequenza temporale parlando delle loro esperienze nella *routine* giornaliera o ricordando una ricetta di cucina).

Note di chiarimento

* Solo nella versione italiana;- attività logico-matematiche; attività sensopercettive (a metà tra l'osservazione e l'esplorazione dell'ambiente); giochi da tavolo (es. puzzles).

** Solo nella versione italiana.

Si tenga presente che le attività devono essere conformi all'età dei bambini.

Subscale 3. Esperienze cognitive e linguistiche

ITEM 14

Linguaggio spontaneo

punteggio 1 = inadeguato. Gli insegnanti usano il linguaggio al di fuori delle attività di gruppo soprattutto per controllare il comportamento dei bambini e per organizzare le attività di *routine*.

punteggio 2

punteggio 3 = minimo. A volte gli insegnanti parlano con i bambini ma rivolgono loro domande che presuppongono come risposte un sì o un no o comunque risposte brevi. Non si incoraggia la conversazione.

punteggio 4

punteggio 5 = buono. Le conversazioni tra personale e bambini sono frequenti. Il linguaggio è usato dagli operatori soprattutto per scambiare informazioni con i bimbi e per le interazioni sociali. Si fanno ai bambini domande chiedendo “perché, come, che cosa succede se” e richiedendo risposte lunghe e complesse.

punteggio 6

punteggio 7 = eccellente. Gli insegnanti hanno piena consapevolezza della necessità di avere ogni giorno conversazioni informali con ogni bambino. Gli insegnanti sviluppano le idee presentate dai bambini (ad es.: chiedono informazioni, fanno domande per incoraggiare i bambini a parlare di più).

Subscale 5. Attività creative ed espressive: item 21-27

ITEM 21

Attività artistiche

punteggio 1 = inadeguato. Pochi i materiali disponibili; se ne fa un uso disciplinato (ad es.: la maggior parte degli insegnanti dirige le attività). Il materiale per le attività artistiche non può essere usato liberamente dai bambini per attività individuali.

punteggio 2

punteggio 3 = minimo. Alcuni materiali adatti a disegnare e a dipingere sono di uso libero, ma si privilegiano le attività che seguono un modello.

punteggio 4

punteggio 5 = buono. Vengono incoraggiate la libera espressione individuale e la libera scelta. Poche le attività che implicano un modello da imitare.

punteggio 6

punteggio 7 = eccellente. Vi è grande varietà di materiali che possono essere scelti liberamente dai bambini inclusi materiali tridimensionali (ad es.: argilla, plastilina). Si cerca di mettere in relazione le attività artistiche con altre esperienze.

Note di chiarimento

La libera scelta dei materiali di gioco è strettamente connessa all'età dei bambini. Il termine "disciplinato" riferito all'uso di materiale artistico significa progetto diretto e coordinato dall'insegnante, mentre "espressione individuale" significa prodotto, pensato e costruito per iniziativa del bambino. Un certo numero di bambini che disegnano e dipingono oggetti differenti perché non è stato loro assegnato un modello da imitare, producono "espressioni individuali".

Subscale 5. Attività creative ed espressive

ITEM 22

Musica e danza

punteggio 1 = inadeguato. Non si provvede in maniera specifica alle attività musicali (ad es.: non ci sono strumenti musicali, né dischi per bambini).

punteggio 2

punteggio 3 = minimo. Vi sono strumenti e materiali per fare attività musicali (ad es.: c'è un fonografo, vi sono strumenti musicali, si canta), ma si provvede solo a poche esperienze musicali.

punteggio 4

punteggio 5 = buono. Si programmano attività quali il canto, la danza o lezioni di musica molte volte la settimana.

punteggio 6

punteggio 7 = eccellente. Vengono organizzati gli spazi e i tempi per la musica e per la danza; c'è grande varietà di dischi, giradischi, attrezzature per la danza. Si fa musica ogni giorno come attività libera o di gruppo.

Note di chiarimento

Si ricordi che per assegnare il punteggio 7 tutti i particolari elencati al punto 5 devono essere presenti.

Subscale 5. Attività creative ed espressive

ITEM 23

Costruzioni

punteggio 1 = inadeguato. Pochi materiali per costruzioni e poco spazio per giocare.

punteggio 2

punteggio 3 = minimo. Non c'è una zona specifica per il gioco con le costruzioni, ma c'è spazio sufficiente per poterci giocare. Vi sono pezzi sufficienti perché almeno due bambini per volta possano giocare insieme.

punteggio 4

punteggio 5 = buono. C'è una zona specifica lontana dalle altre attività. C'è spazio e materiale sufficiente per 3 bambini o più. La zona è disponibile almeno per un'ora al giorno o per mattine e pomeriggi interi ogni settimana.

punteggio 6

punteggio 7 = eccellente. C'è un'area speciale per le costruzioni, con una superficie adatta (ad es.: vi è un tappeto liscio); vi è una grande varietà di materiali per costruzioni di dimensioni grandi e piccole collocati in modo da favorire un uso autonomo (ad es.: vi sono simboli dipinti sugli scaffali per mostrare a quale scansia appartengono i cubi).

Note di chiarimento

Per assegnare un punteggio 5 o 7 lo spazio riservato alle costruzioni deve essere utilizzabile per una buona parte della giornata sia nella sezione che in un'altra zona accessibile. La differenza tra il punteggio 5 e 7 consiste nella varietà di materiale collocato in modo da favorire un uso indipendente e nella presenza di zone adatte al gioco delle costruzioni. Si tenga presente che un tappeto molto folto impedisce invece che agevolare i bambini nel gioco delle costruzioni.

Subscale 6. Sviluppo sociale

ITEM 29

Gioco libero. Il bambino può selezionare i materiali, i compagni, fino a condurre da solo il gioco. L'intervento dell'adulto è in funzione delle richieste del bambino

punteggio 1 = inadeguato. Ci sono scarse opportunità per il gioco libero oppure si trascorre la maggior parte del giorno giocando liberamente, ma senza aiuto dell'adulto. Giocattoli, giochi e materiali non sono adeguati al gioco libero.

punteggio 2

punteggio 3 = minimo. C'è qualche opportunità di gioco libero; si sorvegliano i bambini perché non si facciano del male. Il gioco libero non è inteso come un momento educativo (ad es.: l'insegnante non coglie l'occasione per aiutare il bambino a risolvere i conflitti con gli altri, per incoraggiare i bambini a parlare delle attività o per introdurre concetti relativi al gioco).

punteggio 4

punteggio 5 = buono. Vi è grande varietà di materiale per il gioco libero. Regolare controllo degli adulti. Il gioco libero è inserito in vari momenti del programma della giornata.

punteggio 6

punteggio 7 = eccellente. Vi sono ampie opportunità di gioco libero con la collaborazione dell'adulto sia all'interno che all'esterno con una grande varietà di giocattoli e attrezzature. Il controllo dell'adulto è una occasione di intervento educativo. Si aggiungono periodicamente nuove esperienze e nuovi materiali.

Note di chiarimento

Per assegnare un punteggio 7 si deve essere certi dell'esistenza di una interazione educativa tra adulti e bambini come la conversazione, lo scambio di informazioni, domande che incoraggino il bambino a parlare, un valido aiuto nell'ideazione e nell'organizzazione del gioco simbolico, un aiuto nella risoluzione di conflitti procurati al bambino dal gioco libero.

Subscale 6. Sviluppo sociale

ITEM 31

Consapevolezza delle specificità

punteggio 1 = inadeguato. Non si fa nulla per sviluppare nei bambini la consapevolezza delle specificità regionali, razziali o proprie del sesso e dell'età (ad es.: non si fanno tentativi per introdurre bambole diverse per regione, razza, sesso ed età). Tutti i giocattoli, le illustrazioni e il materiale in mostra rappresentano un'unica razza, un'unica cultura, un unico sesso e non si insiste sulle varie età della vita.

punteggio 2

punteggio 3 = minimo. C'è qualche segno di specificità etnica, razziale, sessuale e culturale nei giocattoli (ad es.: vi sono bambole che appartengono a diverse razze e che simboleggiano culture diverse e diverse regioni e sono di sesso differente). C'è qualche esempio di specificità etniche, razziali, culturali e regionali, sessuali nei libri e nelle illustrazioni.

punteggio 4

punteggio 5 = buono. C'è una esplicita consapevolezza delle specificità razziali, etniche, culturali e regionali, sessuali che si manifesta in tutti i giocattoli. Le illustrazioni che sono all'altezza dei bambini mostrano persone di varia età, dall'infanzia alla vecchiaia e sono di sesso diverso.

punteggio 6

punteggio 7 = eccellente. Tutto ciò che è compreso al punto 5 e in più vi sono illustrazioni che raffigurano uomini e donne, ragazzi e ragazze che fanno lo stesso lavoro o lo stesso gioco. La consapevolezza delle specificità culturali, etniche, regionali, razziali, sessuali è dimostrata da tutta una serie di attività (ad es.: vari generi musicali; in occasione di qualche particolare festività celebrata da popoli diversi tra loro si decora la sezione e si offre del cibo che ricorda le usanze di quegli altri popoli, si fanno attività sessuate che tengano conto delle differenze tra maschi e femmine).

Note di chiarimento

Per assegnare un punteggio 5 è necessario che vi sia materiale non sessista e multirazziale.

Subscale 6. Sviluppo sociale

ITEM 32

Clima sociale. Impressione complessiva sulla qualità dell'interazione

punteggio 1 = inadeguato. Gli insegnanti e i bambini sembrano nervosi, le voci sembrano nervose e arrabbiate, i bambini piangono spesso. Il contatto fisico è usato soprattutto per il controllo (ad es.: per far fretta ai bambini).

punteggio 2

punteggio 3 = minimo. Gli adulti sono distratti e non sono sensibili alle richieste dei bambini se vi è calma, ma si preoccupano quando vi sono dei problemi (ad es.: sorrisi rari, voci alte).

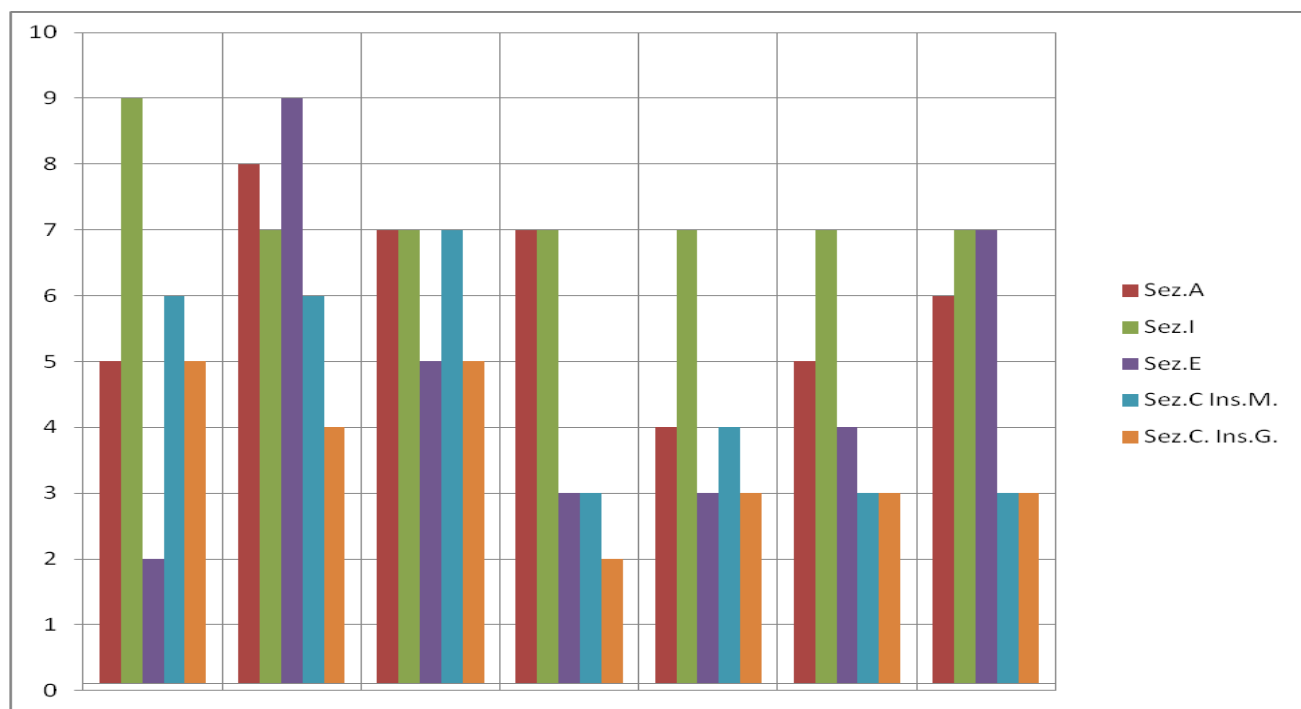
punteggio 4

punteggio 5 = buono. Vi è una atmosfera calma ma indaffarata. I bambini sembrano contenti per la maggior parte del tempo. Gli educatori e i bambini sembrano rilassati, le voci sono allegre, si ride spesso. Gli adulti sono espansivi nel contatto fisico (ad es.: tengono gentilmente in braccio i bambini). Esiste mutuo rispetto tra adulti e bambini.

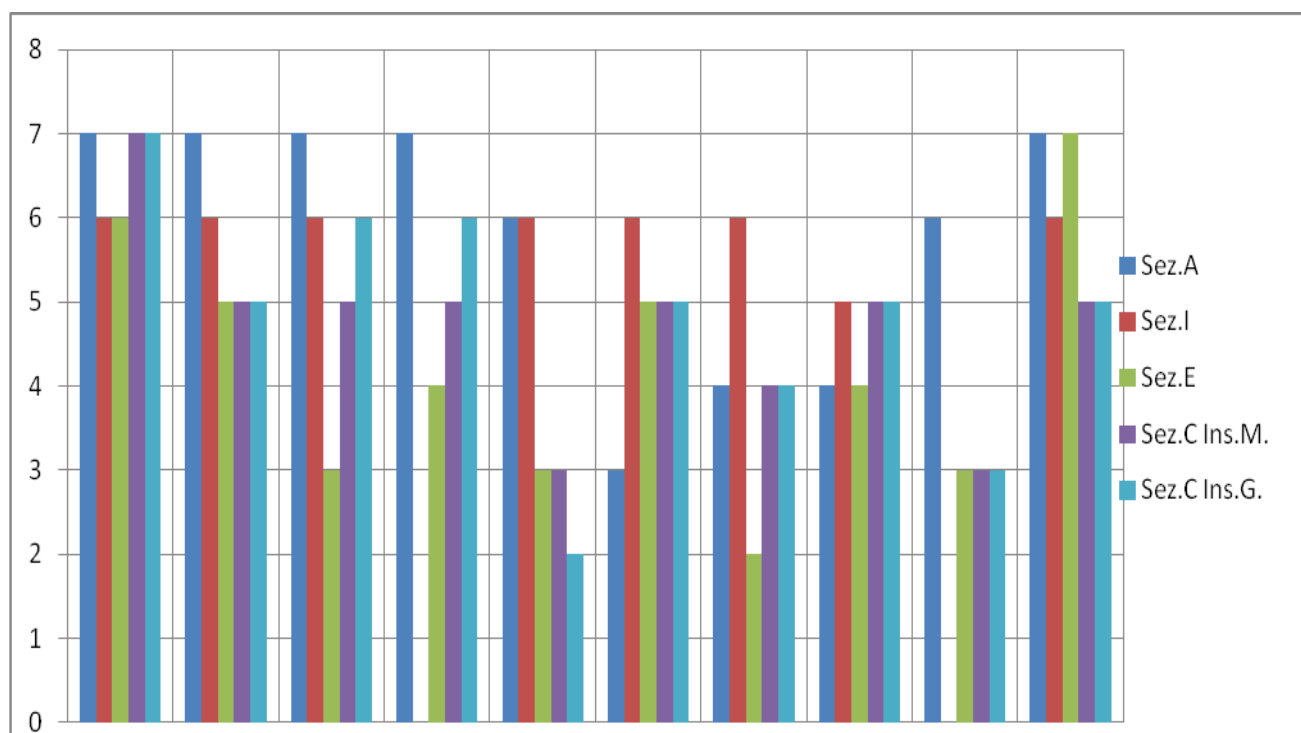
punteggio 6

punteggio 7 = eccellente. Tutto ciò che è compreso al punto 5 e in più gli adulti prevengono i problemi grazie ad una attenta osservazione e ad abili interventi (ad es.: aiutano i bambini prima che i piccoli problemi diventino più gravi, discutono con i bambini per placare i conflitti). Il *curriculum* include progetti per lo sviluppo di competenze sociali (ad es.: grazie a racconti e discussioni di gruppo).

Istituto Comprensivo De Amicis



Punteggi attribuiti individualmente dalle insegnanti agli indicatori scelti della scala AVSI



Punteggi attribuiti individualmente dalle insegnanti agli indicatori scelti della scala SOVASI

Punteggi attribuiti agli indicatori dalle insegnanti e dalla ricercatrice per ciascuna sezione

Sezione A

Items SOVASI	Insegnante	Valutatrice esterna
1	7	5
5	7	6
13	7	6
14	7	6
21	6	6
22	6	6
23	6	6
29	4	5
31	6	5
32	7	5

Items AVSI	Insegnante	Valutatrice esterna
1	5	
3	8	6
4	7	7
5	7	6
6	4	4
20	5	5
22	6	5

Sezione I

Items SOVASI	Insegnante	Valutatrice esterna
1	6	5
5	6	6
13	6	6
14	5	5
21	6	6
22	6	6
23	6	6
29	5	5
31	4	4
32	6	5

Items AVSI	Insegnante	Valutatrice esterna
1	9	
3	7	6
4	7	7
5	7	6
6	7	6
20	7	6
22	7	6

Sezione E

Items SOVASI	Insegnante	Valutatrice esterna
1	6	6
5	5	5
13	3	5
14	4	5
21	3	4
22	5	5
23	2	3
29	4	4
31	3	4
32	7	6

Items AVSI	Insegnante	Valutatrice esterna
1	2	
3	9	7
4	5	6
5	3	4
6	3	4
20	4	4
22	7	6

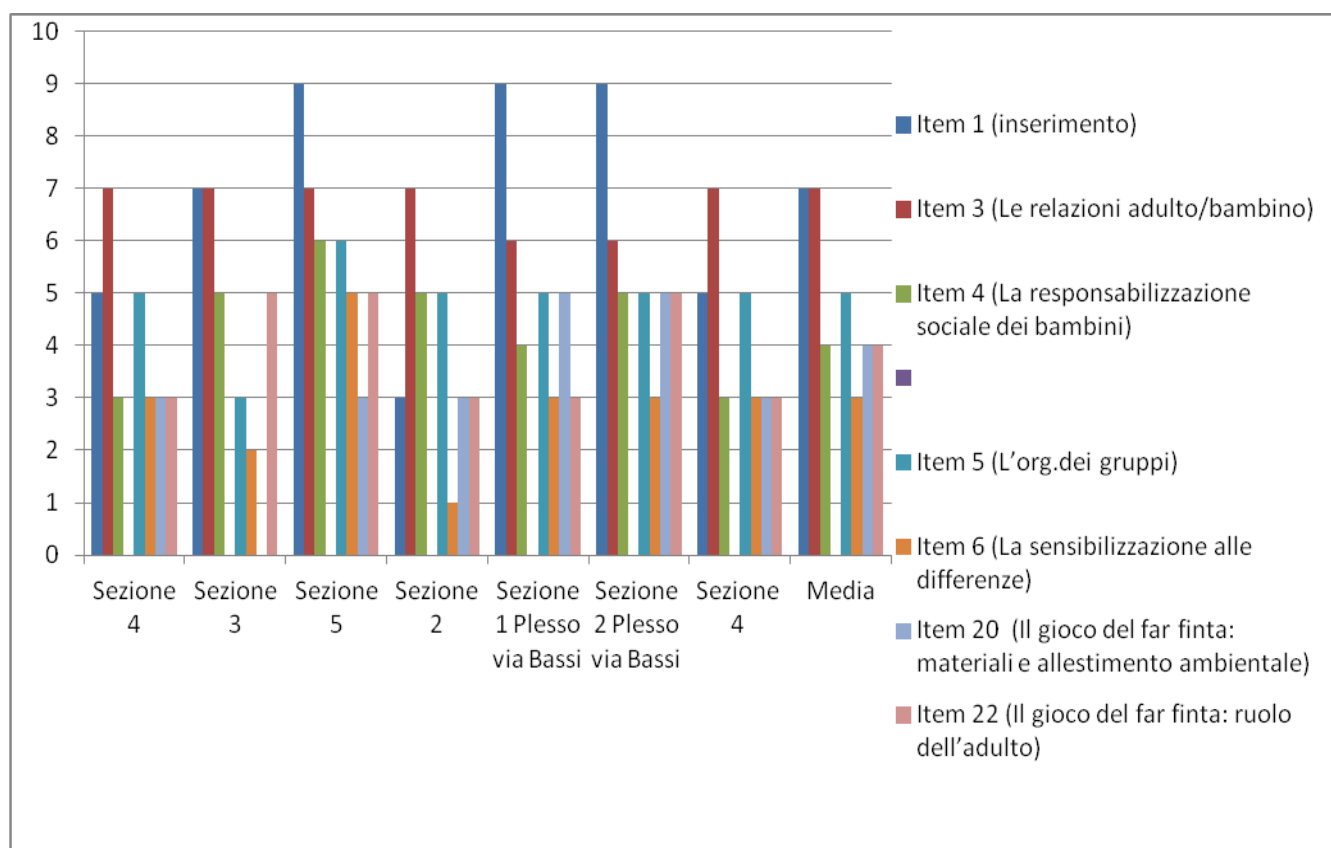
Sezione C

Items SOVASI	Insegnante M.	Insegnante G.	Valutatrice esterna
1	7	7	4
5	5	5	6
13	5	6	4
14	5	6	4
21	3	2	4
22	5	5	5
23	4	4	4
29	5	5	4
31	3	3	3
32	5	5	4

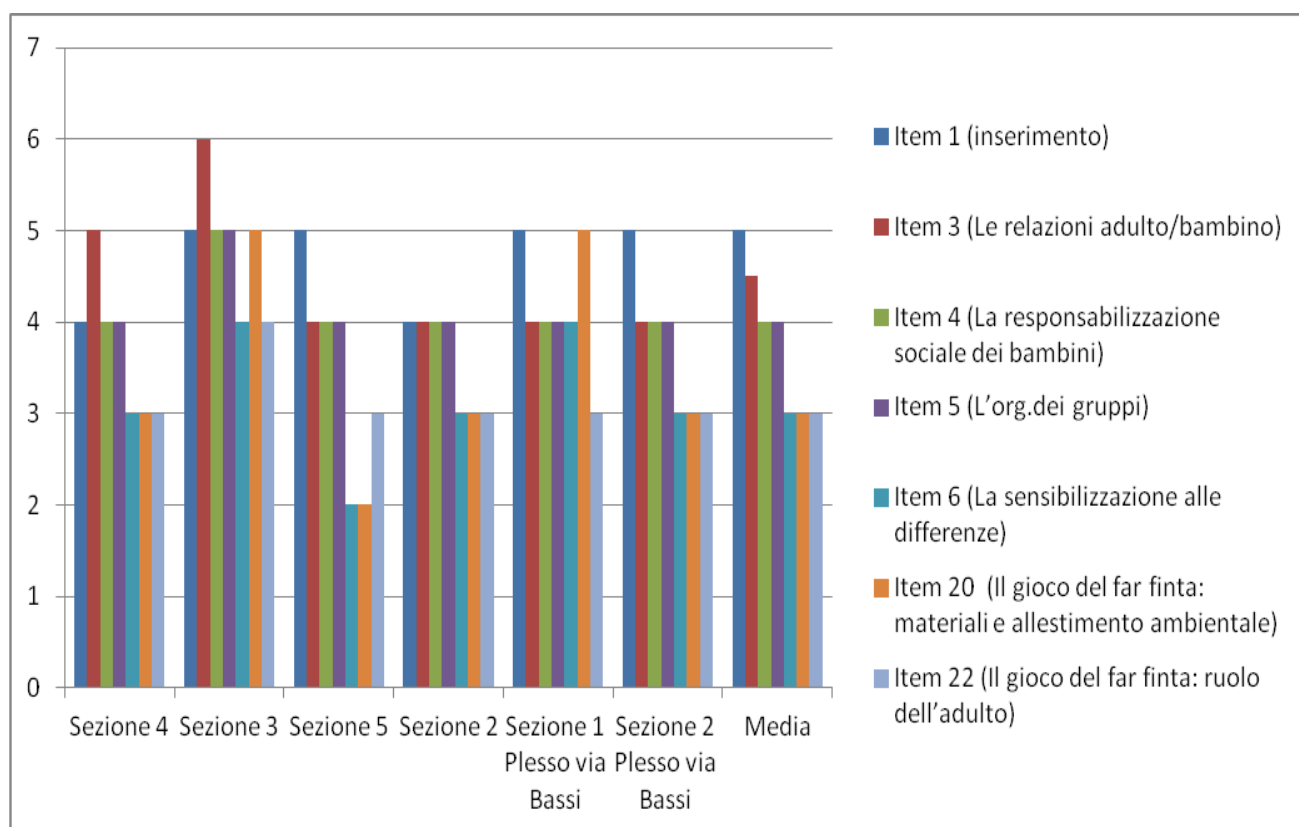
Items AVSI	Insegnante M.	Insegnante G.	Valutatrice esterna
1	6	5	
3	6	4	4
4	7	5	6
5	3	2	4
6	4	3	4
20	3	3	3
22	3	3	3

Scala AVSI

Punteggi attribuiti individualmente dalle insegnanti agli indicatori

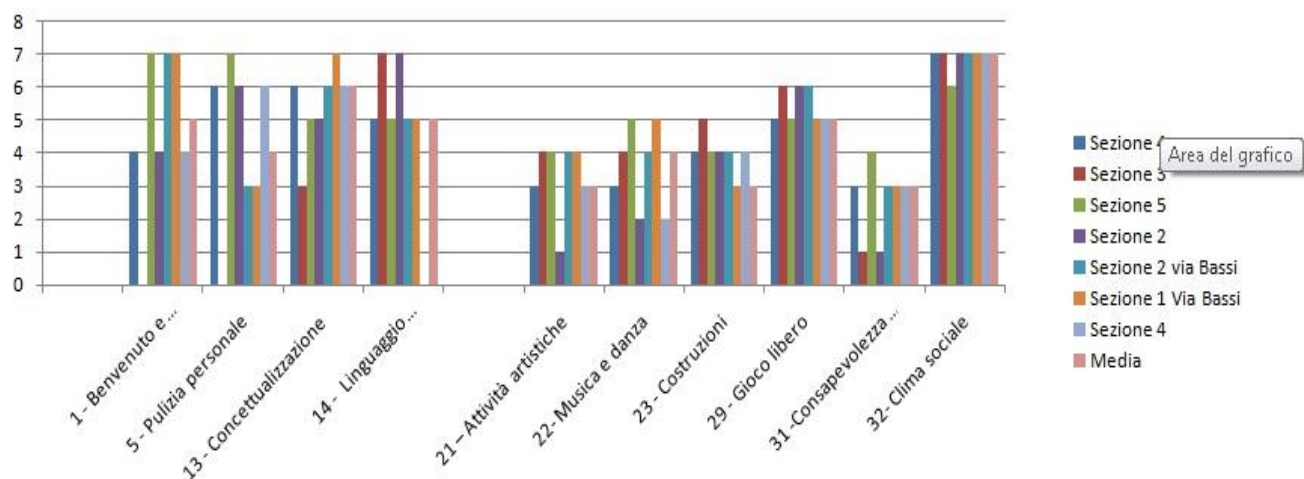


Punteggio attribuito dalla ricercatrice agli indicatori per ciascuna sezione, e calcolo della media

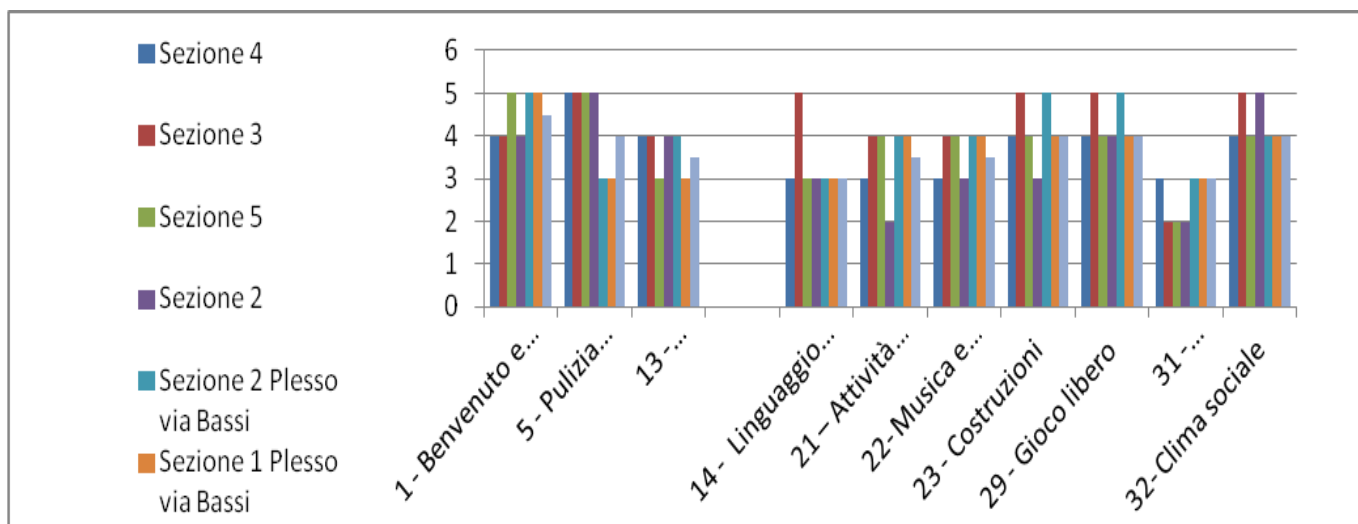


Scala SOVASI

Punteggi attribuiti individualmente dalle insegnanti agli indicatori



Punteggio attribuito dalla ricercatrice agli indicatori per ciascuna sezione e media



Appendice B

Le risposte delle insegnanti ai questionari

Risposte al questionario sulla percezione delle differenze di genere nel comportamento di bambini e bambine sulla base dell'esperienza professionale docente

Il questionario, a risposta mista, è stato da me costruito per indagare la percezione delle differenze di genere nel comportamento di bambini e bambine da parte delle insegnanti, sulla base dell'esperienza professionale docente. Il questionario è stato compilato in forma anonima dalle insegnanti. Le domande riguardano l'espressione delle emozioni, la comunicazione verbale e non verbale, l'area ludico-simbolica, le attività artistiche e motorie, la socializzazione ma anche i fattori d'influenza nell'educazione di genere. Molte delle domande approfondiscono dunque, attraverso la lente del genere, il discorso sulle pratiche scolastiche avviato con l'utilizzo degli indicatori scelti delle scale AVSI e SOVASI nelle scuole di Palermo.

A - Istituto Comprensivo De Amicis

1. Pensi di comportarti diversamente con bambini e bambine a scuola?

Se sì perché? In quali ambiti?

- A. Cerco di comportarmi in maniera uguale con bambine e bambini, la differenza di genere in ambito scolastico non dovrebbe sussistere nel comportamento dell'insegnante
- B. Mi comporto in egual misura sia con i bambini che con le bambine
- C. Sì. Nei casi in cui ci siano bambini da attenzionare a causa di specifiche situazioni personali o familiari che possano, eventualmente, ripercuotersi su di loro
- D. Mi comporto diversamente con bambine e bambini, ma ciò non è spesso legato alla loro differenza di genere, ciò accade perché ogni bambino è unico, ha un *suo modo* di sentire ciò che lo circonda, ha un suo vissuto e sue peculiarità, suoi desideri, sue capacità.

2. Secondo te, le differenze tra bambini e bambine hanno anche delle cause di tipo sociale? Se sì, quali pensi che siano le principali?

- A. Differenze tra bambine e bambini sono presenti a livello socio-culturale e comunicativo familiare
- B. La differenza tra bambini e bambine possono avere cause ambientali: familiari, influenza dei media, il livello culturale etc...
- C. Sì. Possono presentarsi differenze causate dalle abitudini familiari, o meglio genitoriali
- D. Sì, le cause sono molteplici e sono riconducibili all'educazione che i bambini ricevono in famiglia, all'ambiente nel quale vivono, agli stimoli dei media, alle "condizioni" di chi si prende cura di loro (nonni, babysitter, zii...)

3. *Secondo la tua esperienza professionale, pensi ci siano differenze nell'espressione delle emozioni da parte di bambini e bambine? Se sì, quali pensi che siano?*

- A. Ci sono degli stereotipi che in ambito familiare e sociale condizionano le bambine e i bambini nell'espressione delle loro emozioni (rabbia, gioia, paura, tristezza etc...) e le accezioni considerate deboli sono sempre associate al femminile, quelle aggressive al maschile
- B. Secondo la mia esperienza professionale, non noto differenza nell'espressione delle emozioni: rabbia, paura, gioia, tristezza etc da parte di bambini e bambine
- C. Sì. Talvolta le bambine si esprimono tramite il pianto piuttosto che con una richiesta di aiuto verbale verso l'insegnante o i pari. I bambini, per loro natura, affrontano gli ostacoli combattendoli fisicamente e il loro stato emozionale è poco verbalizzato.
- D. Sì, i bambini e le bambine esprimono le emozioni in maniera diversa però sembra che questa differenza vada divenendo meno marcata. La rabbia ad esempio viene espressa diversamente e spesso nei bambini che non riescono a gestirla porta a litigi dove intervengono fisicamente picchiando i compagni, la reazione è sicuramente differente. Le bambine si limitano a raccontare l'accaduto, i bambini agiscono più frequentemente

4. *Secondo la tua esperienza professionale, pensi ci siano differenza tra le capacità espressivo-comunicative di bambini e bambine? Se sì, in cosa pensi che consistano?*

A. No, le capacità sono uguali. Ma secondo quanto indicato per la domanda 3, poi la società condiziona (“questo è da maschio”, “questo è da femmina”)

B. Secondo la mia esperienza professionale, ho notato che le bambine eseguono disegni più particolareggiati, a differenza dei bambini, e in alcuni casi le bambine hanno un linguaggio verbale più sciolto e articolato rispetto al sesso maschile

C. Sì. Le bambine presentano capacità espressivo-comunicative più elaborate, talvolta più appariscenti nelle quali traspare la mimica e un tono di voce più acceso. I bambini sono più sintetici e meno espressivi

D. No, le differenze non sono legate al genere, ma a volte a differenze interculturali (ad esempio alcune bambine che appartengono a famiglie provenienti dal Bangladesh si mostrano più riservate e prima di sciogliersi e liberarsi nella danza impiegano più tempo)

5. *Secondo la tua esperienza professionale, pensi che ci siano differenze tra le capacità linguistiche di bambini e bambine? Se sì, in cosa pensi che consistano?*

A. No, le capacità linguistiche secondo me non dipendono dal genere ma dall’ambiente familiare, socio-economico, culturale

B. Secondo la mia esperienza professionale, penso che in alcuni casi esistono differenze tra le capacità linguistiche di bambini e bambine, ma tutto dipende sia dalle capacità innate, che dagli stimoli ambientali

C. No. Le eventuali differenze linguistiche sono dovute esclusivamente agli input ricevuti nei primissimi anni di vita all’interno del nucleo familiare, nonché agli stimoli dettati durante i primi mesi, o, in altri casi, a fattori patologici da trattare con sedute di logopedia

D. No, dipende soprattutto da come i loro familiari vivano lo stare insieme (spiegazione dei loro perché, letture, passeggiate insieme...)

6. *In base alla tua esperienza professionale, pensi ci siano differenze nelle modalità del gioco libero di bambine e bambini?*

Se sì, in cosa pensi che consistano?

- A. No, nel gioco libero le bambine e i bambini si esprimono liberamente senza condizionamenti (in ambito scolastico). Ci sono casi in cui i condizionamenti familiari possono portare a comportamenti stereotipati
- B. Penso che ci siano delle differenze nelle modalità del gioco libero di bambine e bambini, a seconda del gioco che svolgono: attività musicali, danza, attività grafico-pittoriche etc
- C. No. Le modalità rispecchiano il carattere di ognuno di loro
- D. Sì, spesso le bambine hanno atteggiamenti materni che si rilevano soprattutto nel gioco libero o nel prendersi cura di un compagno/a che è in difficoltà

7. *Sulla base delle tue osservazioni, bambini e bambine giocano insieme a scuola?*

Mai - Raramente - Qualche volta – Spesso - Ogni giorno/Abitualmente

i. *Se sì, quali sono le principali aree di gioco in cui si incontrano?*

Simbolico

Costruzioni

Motorio

Altro (...)

- A. Ogni giorno/Abitualmente. In tutte le aree di gioco in cui si incontrano
- B. I bambini e le bambine giocano ogni giorno insieme a scuola
- C. Spesso. Nell'area di gioco di tipo motorio
- D. Sì, ogni giorno/abituamente, in tutte le aree

8. *Hai notato giochi svolti esclusivamente dai bambini o dalle bambine?*

Se sì, potresti indicarne alcuni svolti esclusivamente dai bambini, e alcuni svolti esclusivamente dalle bambine?

- A. No
- B. Non ho notato giochi svolti esclusivamente dai bambini e alcuni svolti esclusivamente dalle bambine
- C. Sì. I bambini preferiscono giochi di azione o di tipo motorio. Le bambine rispecchiano i ruoli delle proprie mamme e delle protagoniste dei cartoni animati
- D. No

9. *Nella tua esperienza professionale, hai notato differenze nell'uso dei giocattoli per il gioco simbolico da parte di bambini e bambine? Se sì, quali?*

A. No

B. Non ho notato differenze nell'uso dei giocattoli per il gioco simbolico da parte di bambini e bambine

C. No. I giocattoli vengono usati indistintamente

D. Sì. Ad esempio quando costruiscono, i bambini a volte progettano fucili, pistole e giocano a rincorrersi; le bambine con le sedioline giocano alla scuola ma coinvolgendo anche i compagni. Per i bambini qualsiasi oggetto sferico può trasformarsi in una palla da calciare.

10. *Nella tua esperienza professionale, hai notato differenze nell'uso delle costruzioni da parte di bambine e bambini? Se sì, quali?*

A. No

B. Non ho notato differenze nell'uso delle costruzioni da parte di bambine e bambini

C. I bambini tendono a costruire pistole e torri. Le bambine, con grande creatività, creano fiori, bambole e casette

D. Sì

11. *Nella tua esperienza professionale, hai notato differenze nel gioco motorio di bambini e bambine? Se sì, quali?*

A. No, ma a volte può succedere che il calcio e la danza possano avere preferenze più maschili o femminili. Anche l'etnia può avere influenza

B. Non ho notato differenze nel gioco motorio di bambini e bambine

C. Sì. I bambini si muovono molto più velocemente e tendono a scontrarsi. Le bambine tendono a prendersi per mano e ad aiutarsi

D. I bambini sono spesso più esuberanti e le bambine lo sono meno

12. Bambini e bambine utilizzano solitamente specifiche tipologie di giocattoli? Se sì, quali?

- A. No, solitamente giocano tutti e tutte con tutto
- B. Bambini e bambine non sempre utilizzano specifiche tipologie di giocattoli
- C. Sì. Le bambine preferiscono i giocattoli legati all'esperienza delle proprie mamme: oggetti da cucina, o usati per la cura dei capelli. I Bambini le automobili per riprodurre gare di autoscontro o di guida
- D. Le bambine, o meglio alcune bambine, utilizzano spesso bambole e bambolotti e si "trasformano" in mamme d'oggi, con cellulare in mano (una semplice costruzione diventa lo strumento tecnologico), coinvolgono a volte i bambini che diventano i papà. I bambini richiedono la pista con le automobili. Tutti invece si appassionano ai puzzle e ai giochi didattici

13. Pensi ci siano differenze tra i libri per bambini e i libri per bambine? Se sì, in cosa pensi che consistano?

- A. No, magari tanti anni fa. Ma ormai tutta la letteratura per l'infanzia (di cui disponiamo a scuola) è priva di connotazioni particolari
- B. Non penso che ci siano differenze tra libri per bambini e libri per bambine
- C. Sì. Le bambine preferiscono quelli delle principesse. I bambini quelli dei dinosauri, ovvero di creature surreali e molto potenti
- D. Assolutamente no

14. Secondo la tua esperienza professionale ci sono occasioni di socializzazione tra bambine e bambini durante le routine e i momenti di transizione?

Mai – Raramente – qualche volta – spesso – ogni giorno/abituamente

- A. (Sì, sempre) Ogni giorno/abituamente
- B. Spesso ci sono occasioni di socializzazione tra le bambine e i bambini durante le routine e i momenti di transizione
- C. Ogni giorno/abituamente
- D. Ogni giorno/abituamente

B - Istituto Comprensivo Buonarroti

1- Pensi che di comportarti diversamente con bambini e bambine a scuola?

Se sì perché?

In quali ambiti?

a. No

b. No

c. No

d. No

e. No

f. No

g. Non penso di comportarmi diversamente con bambini e bambine perché ritengo che abbiano entrambi gli stessi diritti. Soprattutto su base relazionale è opportuno tener sempre presente i bisogni personali di ogni bambino/a. Cerco sempre di moderare gli stati emotivi (paure, insicurezze, estreme vivacità, insoddisfazioni, caparbia etc), relazionandomi con loro tranquillamente in modo da soddisfare il loro bisogno di star bene con se stessi e con gli altri (compagni e adulti).

2- Secondo te, le differenze tra bambini e bambine hanno anche delle cause di tipo sociale? Se sì, quali pensi che siano le principali?

a. Sì, siamo tutti condizionati da influenze sociali (media). Il ruolo che ha l'uomo all'interno della società.

b. Sì. Cause: appartenenza a culture altre in cui la donna vive una condizione di inferiorità e di emarginazione rispetto all'uomo; appartenenza ad un livello socio-culturale basso.

c. Sì. Mentalità troppo radicata nella società odierna, nonostante la mutevolezza degli scenari sociali; scarso livello di istruzione; culture diverse dalla nostra dove è ancora presente una forma di emarginazione sociale nei confronti della donna a cui non vengono riconosciuti gli stessi diritti dell'uomo.

- d. Sì, da parte delle famiglie (soprattutto in quelle di basso ceto) esiste la volontà di differenziare fortemente i due sessi attraverso attività, giochi ed interessi.
- e. Sì. Cause familiari
- f. La famiglia
- g. Le cause di differenze tra bambini/e dipendono certamente dall'ambiente sociale in cui vivono (famiglia-ambiente esterno)

3- Secondo la tua esperienza professionale, pensi ci siano differenze nell'espressione delle emozioni da parte di bambini e bambine? Se sì, quali pensi che siano?

- a. No, nessuna differenza, cambia la modalità
- b. No
- c. No
- d. Spesso le bambine sono più affettuose ed espansive
- e. Non credo, dipende dal soggetto
- f. Le bambine esternano di più le loro emozioni
- g. Le emozioni dei bambini/e sono infinite (gioia, felicità, paure, insicurezze, espressioni verbali e non, timidezze, etc). Sì, le differenze ci sono.

4- Secondo la tua esperienza professionale, pensi ci siano differenza tra le capacità espressivo-comunicative di bambini e bambine? Se sì, in cosa pensi che consistano?

- a. Solitamente i maschi si esprimono con comportamenti più marcati, oppositività, rabbia, mentre le femmine utilizzano il pianto oppure si esprimono verbalmente.
- b. No
- c. No
- d. No
- e. Non credo, dipende sempre dal soggetto
- f. No
- g. Secondo me consistono proprio nel modo con cui si esprimono e comunicano le loro esperienze e vissuti personali, quando argomentano le loro idee usando linguaggi diversi: corpo, manuali, grafici, e con il gioco che costituisce una risorsa privilegiata, e favorisce rapporti attivi e creativi.

- 5- Secondo la tua esperienza professionale, pensi che ci siano differenze tra le capacità linguistiche di bambini e bambine? Se sì, in cosa pensi che consistano?
- a. Recentemente ho constatato che i maschi hanno gravi problemi di linguaggio
 - b. No
 - c. No
 - d. Spesso le bambine nell'espressione linguistica sono più mature
 - e. No... Dipende dai soggetti.
 - f. In un linguaggio più sciolto
 - g. Sicuramente esistono differenze tra le capacità linguistiche perché bisogna sempre tener presente le fasce d'età. Ogni bimbo/a è se stesso.
- 6- In base alla tua esperienza professionale, pensi ci siano differenze nelle modalità del gioco libero di bambine e bambini? Se sì, in cosa pensi che consistano?
- a. Sì. I maschi prediligono le costruzioni, le macchine, i transformers; le femmine, stoviglie, bambole, giochi di ruolo: mamma che aspetta un bimbo, mamma che si prende cura del bimbo ecc
 - b. Sì. Nel gioco libero i bambini preferiscono attività di movimento; le bambine sono più orientate verso i giochi di ruolo (la famiglia, la maestra...)
 - c. Sì (in percentuale minima). Nel gioco libero le femminucce si orientano maggiormente sui giochi di ruolo, afferenti alla figura femminile (la mamma incinta, la mamma con il figlio, la mamma che prepara il pranzo), mentre i maschietti prediligono attività ludiche dove è privilegiato il movimento corporeo con l'utilizzo di macchinine, animali vari, supereroi ecc.
 - d. Sì. I giochi delle bambine sono più tranquilli
 - e. Sì. Le bambine preferiscono giocare tra di loro – e anche i maschietti.
 - f. No
 - g. Le modalità del gioco tra bambini/e a volte sono diverse. Le bambine nel gioco del far finta amano il ruolo dolce della mamma, usano i bambolotti, ed anche i compagni o compagne più piccoli come figli. I bambini preferiscono costruzioni, macchinine, la palla etc. Comunque spesso i gruppi si integrano con gioia senza problemi di differenze.
- 7- Sulla base delle tue osservazioni, bambini e bambine giocano insieme a scuola?
- Mai - Raramente - Qualche volta – Spesso - Ogni giorno/Abitualmente

i. Se sì, quali sono le principali aree di gioco in cui si incontrano?

Simbolico

Costruzioni

Motorio

Altro (...)

- a. Raramente. Solo nell'area del gioco motorio avviene la fusione, perché sempre giocano separatamente
- b. Abitualmente. Le principali aree di gioco in cui si incontrano sono: simbolico, motorio, manipolativo (manipolazione di materiale amorfo), ricomposizione di puzzle.
- c. Sì! Abitualmente (gioco motorio-simbolico-puzzle)
- d. Spesso. Costruzioni.
- e. Raramente. Giocano insieme solo se lo propongo io.
- f. Spesso. Costruzioni e gioco motorio.
- g. Spesso si integrano in tutte le aree di gioco: simbolico, costruzioni, motorio, altro (lettura di immagini con libri, giochi di società etc.)

8- Hai notato giochi svolti esclusivamente dai bambini o dalle bambine?

Se sì, potresti indicarne alcuni svolti esclusivamente dai bambini, e alcuni svolti esclusivamente dalle bambine?

- a. Costruzioni a incastri (maschi); stoviglie, bambole (femmine)
- b. Solo i bambini utilizzano le automobiline oppure organizzano gare di lotta con pupazzi supereroi; le bambine emulano l'estetista.
- c. Sì! Con i cavalli o altri animali/supereroi, solo i bambini.
- d. No
- e. Sì. Le bambine preferiscono giocare insieme per fare danza, giochi simbolici, motori...; i maschietti preferiscono di più i giochi di costruzioni, giochi liberi.
- f. Sì, nella scelta dei giocattoli.
- g. I bambini organizzano gare di macchine, motori, anche con il loro corpo. Le bambine amano danzare e ballare. Ma si integrano spesso

9- Nella tua esperienza professionale, hai notato differenze nell'uso dei giocattoli per il gioco simbolico da parte di bambini e bambine? Se sì, quali?

- a. Sì. Per i maschi le costruzioni diventano aerei, navi ecc; per le femmine le costruzioni rappresentano il cibo da mettere nel piatto.
- b. No
- c. No
- d. Spesso i maschi usano le bambole come se rappresentassero persone adulte o addirittura se stessi. A volte le usano per "combattere".
- e. Bambine: bamboline, pentoline, stoviglie. Maschietti: macchinine, costruzioni.
- f. Sì
- g. Entrambi giocano con qualsiasi tipo di gioco simbolico. Non ho notato notevoli differenze

10- Nella tua esperienza professionale, hai notato differenze nell'uso delle costruzioni da parte di bambine e bambini? Se sì, quali?

- a. Sì. I maschi le utilizzano per costruire varie cose, attivando sempre più la creatività; le femmine come cibo da mettere nei piatti o nelle pentole.
- b. Durante il gioco libero l'utilizzo delle costruzioni da parte delle bambine è prevalentemente simbolico (i vari pezzi diventano la pasta da cucinare, le monete per le borsette, il panino...); i bambini invece attribuiscono raramente un valore simbolico e le utilizzano per assemblarle.
- c. Sì! Spesso le bambine utilizzano le costruzioni a livello simbolico (il pezzo di costruzione diventa un rossetto o un pettine o un biberon etc); i bambini, viceversa, utilizzano le costruzioni per costruire...
- d. No
- e. Ci giocano entrambi ma sono preferite di più dai maschietti
- f. Spesso i bambini costruiscono pistole/robot etc...Le bambine costruiscono case, torri etc.
- g. No, non ho notato differenze nell'uso delle costruzioni

11- Nella tua esperienza professionale, hai notato differenze nel gioco motorio di bambini e bambine? Se sì, quali?

- a. No
- b. No
- c. No

- d. I bambini spesso sono più irruenti
- e. No, nessuna differenza. Piace ad entrambi
- f. Le bambine danzano; i bambini hanno movimenti più buffi.
- g. No. Sia i bimbi che le bambine amano qualsiasi tipo di gioco motorio. L'unica differenza la noto se c'è qualche lacuna nel coordinamento

12- Bambini e bambine utilizzano solitamente specifiche tipologie di giocattoli? Se sì, quali?

- a. Utilizzano sempre gli stessi giocattoli
- b. Sì. I bambini prediligono le automobiline, i pupazzi supereroi, le costruzioni; le bambine utilizzano solitamente peluches, pentoline, bamboline, foulards, trucchi e costruzioni a cui attribuiscono un valore simbolico.
- c. Sì! Utilizzano maggiormente le stoffe per giocare ai travestimenti o per fare le casette; bambolotti e passeggini, macchinine, puzzle, costruzioni
- d. No
- e. Di solito le bambine prediligono le bamboline e i maschietti le costruzioni e le macchinine, ma c'è sempre qualche eccezione
- f. Non proprio
- g. I bambini usano con piacere macchine, pupazzi di cartoni animati etc., le bambine preferiscono vestire e svestire le bambole, i bambolotti, ma ritengo che non ci sia grande differenza tra i due sessi

13- Pensi ci siano differenze tra i libri per bambini e i libri per bambine? Se sì, in cosa pensi che consistano?

- a. Sì. Ci sono dei libri prettamente femminili che parlano di principesse che i bambini non gradiscono. Comunque in questa sezione non ho rilevato niente perché non esistono libri e non posso vedere come i bambini si pongono
- b. No
- c. No
- d. ...
- e. Le bambine prediligono libri come le favole, i maschietti in genere altro
- f. ...

- g. No. I bambini e le bambine usano qualsiasi tipo di libri (favole, animali etc).

14- Secondo la tua esperienza professionale ci sono occasioni di socializzazione tra bambine e bambini durante le routine e i momenti di transizione?

Mai – Raramente – qualche volta – spesso – ogni giorno/abituamente

- a. Sì, sempre
- b. Sì, ogni giorno
- c. Sì! Ogni giorno (momento della colazione, quando si preparano per andare a casa, quando rassettano la sezione etc..)
- d. Spesso
- e. Spesso
- f. Spesso
- g. Sì, ci sono spesso occasioni di socializzazione

C - Istituto Iodeia Felicio (Curitiba)

Adattamento del questionario per il contesto brasiliano

Il questionario ha voluto indagare le diverse percezioni e rappresentazioni delle differenze di genere tra bambine e bambini nelle insegnanti di scuola dell'infanzia brasiliana in base all'esperienza professionale.

1. Pensi di comportarti diversamente con bambini e bambine a scuola?
Se sì perché?
In quali ambiti?

- a- No, in quanto ciascuno ha accesso a diversità di giochi, storie e la routine è la stessa per tutti; sono incentivati a giocare fra loro
- b- No, loro sono bambini, le attività, le conversazioni e le attitudini sono le stesse
- c- No
- d- No, cerco di trattarli parimenti
- e- No
- f- Sì. Per esempio: faccio in modo che le bambine perché vadano prima al bagno, poi i bambini. Bambole per bambine e macchinine per bambini
- g- No
- h- Sì. Quando vanno al bagno
- i- No. In ambito educativo trattiamo tutti ugualmente
- j- No

2. Secondo te, le differenze tra bambini e bambine hanno anche delle cause di tipo sociale? Se sì, quali pensi che siano le principali?

- a- Sì. Esiste una differenza socio-economica e culturale molto grande, che fa in modo che le opinioni siano differenti
- b- Sì
- c- No
- d- Sì, in quanto dagli esordi della società l'uomo è collocato un gradino al di sopra della donna, perché viviamo in una società patriarcale
- e-
- f- Sì, il bambino è educato per lavorare fuori di casa, la bambina è già preparata per mantenere la casa pulita e organizzata
- g- Sì. L'educazione viene dalla famiglia, con la sua cultura
- h- Sì. Questo accade per la "fragilità" vista anticamente, e che è passata di generazione in generazione nella famiglia
- i- No
- j- No

3. Secondo la tua esperienza professionale, pensi ci siano differenze nell'espressione delle emozioni da parte di bambini e bambine? Se sì, quali pensi che siano?
- a- Sì. Normalmente le bambine piangono e i bambini litigano per richiamare l'attenzione: è una questione culturale
 - b- Le differenze non esistono per i bambini, non sono naturali ma costruite artificialmente
 - c- Le bambine sono più sensibili in alcune situazioni
 - d- Sì, molte volte bambini e bambine già arrivano da casa con stereotipi, ad esempio: il bambino non può usare la matita rosa o la bambina non gioca con le macchinine. Questi sono costruiti già in casa, molto presto
 - e- In educazione infantile non vedo differenze
 - f- Rispetto alle emozioni sono uguali
 - g- No
 - h- Ancora percepisco dei comportamenti infantili: pianto, comportamento, giochi
 - i- No
 - j- No
4. Secondo la tua esperienza professionale, pensi ci siano differenza tra le capacità espressivo-comunicative di bambini e bambine? Se sì, in cosa pensi che consistano?
- a- Sì. Dipende molto dall'attitudine degli insegnanti nel prospettare possibilità di cambiamento
 - b- No, penso che ogni bambino/a è unico/a nel suo percorso di crescita
 - c- No
 - d- No, penso che tutti riescono ad esprimersi bene
 - e- No
 - f- In quanto ad abilità comunicative i bambini e le bambine si esprimono nello stesso modo, relativamente al dolore, alla fame, al freddo o calore, indipendentemente dal genere
 - g- No
 - h- No
 - i- No
 - j- No
5. Secondo la tua esperienza professionale, pensi che ci siano differenze tra le capacità linguistiche di bambini e bambine? Se sì, in cosa pensi che consistano?

- a- Sì. Dunque... la maggior parte dei libri hanno come personaggi bambine fragili, principesse mentre i bambini sono forti, coraggiosi, principi
- b- Credo che i/le bambini/e rispondano agli stimoli, dunque, se stimolati, presentano lo stesso sviluppo
- c-
- d- No, tanto bambine quanto bambini hanno le stesse abilità, a volte affrontando difficoltà, scambi di lettere etc
- e- Sì. Le bambine sono più agili e attente alle necessità del gruppo, hanno più autonomia relativamente all'apprendimento
- f- Neanche; non fa differenza a causa del genere
- g- No
- h- No
- i- No
- j- No

6. In base alla tua esperienza professionale, pensi ci siano differenze nelle modalità del gioco libero di bambine e bambini?

Se sì, in cosa pensi che consistano?

- a- Nonostante i tempi moderni e i giocattoli siano offerti ugualmente a tutti, ancora esiste molta resistenza nell'accettare che i bambini giochino con le bambole e le bambine con le macchinine; è una questione culturale, familiare
- b- No, nella società attuale in cui bambine e bambini convivono con i genitori che svolgono varie professioni, bambini e bambine si sentono liberi/e di giocare in differenti ambienti
- c- Sì. I bambini preferiscono giocare con macchinine, palla, e le bambine preferiscono sempre bambole e cucina
- d- Sì, molte volte proprio i bambini si dividono in gruppi per giocare, ad esempio: le bambine nel salone di bellezza e i bambini con giochi di costruzioni. Ma non in tutte le situazioni si differenzia per genere, in quanto spesso bambini e bambine giocano insieme

e- Sì. I bambini giocano di più alla lotta, con le macchinine, a giochi più aggressivi, e le bambine preferiscono giochi più tranquilli, bambole, casetta etc.

f- Quando bambini e bambine giocano è impercettibile questa differenza

g- No

h- No

i- No

j- No

7. Sulla base delle tue osservazioni, bambini e bambine giocano insieme a scuola?

Mai - Raramente - Qualche volta – Spesso - Ogni giorno/Abitualmente

i. Se sì, quali sono le principali aree di gioco in cui si incontrano?

Simbolico

Costruzioni

Motorio

Altro (...)

a- Quotidianamente/Abitualmente, in tutte le aree di gioco

b- Quotidianamente: nelle aree di gioco simbolica, di costruzioni e motoria; negli angoli di gioco diversificati, quali il salone di bellezza, la cucina, la pista delle macchinine, e nella zona di lettura

c- Quotidianamente. Nell'area del gioco delle costruzioni

d- ...

e- Spesso. Nell'area del gioco simbolico e motorio (quando viene proposto dall'insegnante)

f- Quotidianamente/abituamente. Nell'area dei giochi di costruzioni e motoria

g- Quotidianamente/abituamente, in tutte le aree di gioco

h- Sì, quotidianamente. Nell'area di gioco simbolico, di costruzioni e motoria

i- Sempre/quotidianamente/abituamente, nell'area di gioco simbolico, di costruzioni e motorio

j- Quotidianamente/abituamente, in tutte le aree di gioco

8. Hai notato giochi svolti esclusivamente dai bambini o dalle bambine?

Se sì, potresti indicarne alcuni svolti esclusivamente dai bambini, e alcuni svolti esclusivamente dalle bambine?

a- La differenza più notevole ancora succede con la cucina e con le bambole

b- No

c- I bambini giocano sempre a calcio, le bambine giocano con la casetta

d- ...

e- Bambini: lotta e armi. Bambine: nessuno

f- Non esclusivamente, ma frequentemente le bambine giocano con la bambola più che i bambini. È raro vedere un bambino giocare con la bambola

g- No

h- Sì. Bambole; calcio

i- No

j- No

9. Nella tua esperienza professionale, hai notato differenze nell'uso dei giocattoli per il gioco simbolico da parte di bambini e bambine? Se sì, quali?

a- Sì. Nonostante vengano offerte varie possibilità, ancora esiste differenza. Per esempio, i bambini giocano alla guerra mentre le bambine alla mamma e alla principessa

b- No

c- No

d- ...

e- ...

f- ...

g- No

h- No

i- No

10. Nella tua esperienza professionale, hai notato differenze nell'uso delle costruzioni da parte di bambine e bambini? Se sì, quali?

- a- No. A tutti piace giocare con le costruzioni, ad alcuni di più ad altri meno
- b- No
- c- No, perché con la sabbia vengono costruiti castelli, case...
- d- ...
- e- No
- f- Bambine: supereroine, Hello Kitty, parrucchiera, e altri. Bambini: dinosauri, "guardia e ladri" etc
- g- Sì. Le bambine costruiscono casa delicate e i bambini armi, spade etc
- h- No
- i- No
- j- No

11. Nella tua esperienza professionale, hai notato differenze nel gioco motorio di bambini e bambine? Se sì, quali?

- a- Esiste sempre una differenza, nonostante tutti siano incentivati a partecipare al gioco del calcio, alla danza e alle altre attività di movimento
- b- No
- c- No
- d-
- e- No
- f- I giochi del "fazzoletto dietro", "spingi-spingi", correre e altre sono abilità che fanno parte dell'infanzia, e non del bambino o della bambina
- g- No
- h- No
- i- No
- j- No

12. Bambini e bambine utilizzano solitamente specifiche tipologie di giocattoli? Se sì, quali?

- a- Non ho capito la domanda
- b- No
- c- No
- d- ...
- e- No
- f- ...
- g- No
- h- Sì: bambole, macchinine, palla
- i- No
- j- No

13. Pensi ci siano differenze tra i libri per bambini e i libri per bambine? Se sì, in cosa pensi che consistano?

- a- Sì. La maggior parte delle storie narrate propone personaggi in cui prevalgono gli stereotipi maschile e femminile
- b- Soltanto nei personaggi, ma finiscono per piacere sia ai bambini che alle bambine
- c- ...
- d- ...
- e- No
- f- No
- g- Si percepisce che al leggere storie per l'infanzia, se il libro parla di principesse, i bambini non si interessano
- h- Sì
- i- No
- j- No

14. Secondo la tua esperienza professionale ci sono occasioni di socializzazione tra bambine e bambini durante le routine e i momenti di transizione?

Mai – Raramente – qualche volta – spesso – ogni giorno/abituamente

- a- Quotidianamente/abituamente
- b- Quotidianamente
- c- Nei momenti in cui giocano tutti insieme
- d- ...
- e- Quotidianamente/abituamente
- f- Quotidianamente/abituamente
- g- Quotidianamente/abituamente
- h- Quotidianamente/abituamente
- i- Quotidianamente/abituamente
- j- Quotidianamente/abituamente

Risposte al questionario individuale di metavalutazione del percorso di autovalutazione

Istituto Comprensivo De Amicis

1) Si trova d'accordo con la *filosofia* degli strumenti in base agli indicatori utilizzati?

si ()

no ()

Se no, scelga un indicatore su cui non è d'accordo e ne motivi le ragioni

A- Sì

B- Sì

C- Sì

D- Sì

2) Ritieni che ci siano altri fattori utili a esplicitare l'educazione di genere che potevano essere osservati e valutati nel percorso condiviso?

sì, perché?

no, perché? Se no, indichi almeno un fattore che non è stato evidenziato nel percorso

A- Sì. Nella scala SOVASI precisamente nella parte Sviluppo sociale item 32 sulla consapevolezza delle specificità, il genere viene preso in considerazione insieme ad un'ampia gamma di specificità: etniche, razziali, culturali, regionali; l'ambiente educativo viene esaminato nel suo complesso e dunque quando si attribuisce il punteggio ci si basa su tante variabili; lo stesso dicasi per tutte le specificità. Infatti la bambina/il bambino vengono osservati nella loro interezza e nella loro espressione che non vuole essere il pezzo di un mosaico ma il mosaico. La stessa cosa vale per la scala AVSI dove la sensibilizzazione alle differenze viene contemplata nell'item 6 all'interno delle esperienze relazionali e sociali

B- No. I fattori rispondono alle aspettative

C- No

D- No. Sono sufficienti quelli già inseriti.

3) Ritieni che alcuni dei termini usati debbano meglio essere definiti o chiariti?

sì ()

no ()

Se sì, indichi quelli a suo avviso più equivoci

A- No

B- No

C- No

D- No

4) E' d'accordo con la graduazione di valore prospettata dagli strumenti in base agli indicatori utilizzati?

sì ()

no, perché?

- A- Sì
- B- Sì
- C- Sì
- D- Sì

5) Ritieni che alcuni colleghi possano provare imbarazzo a compilare gli strumenti?

sì, perché?

no, perché?

- A- No. È uno strumento utile alla rilevazione dei vari aspetti che “fanno l’ambiente” in cui ci troviamo a svolgere la nostra attività professionale
- B- No. La compilazione è trasparente
- C- No
- D- No. È giusto osservare e valutare il proprio approccio al lavoro quotidiano

6) Ha trovato difficoltà nella compilazione degli strumenti?

sì, perché?

no, perché?

- A- No, perché si è rivelato uno strumento chiaro nel linguaggio e di semplice consultazione
- B- No. È chiara
- C- No
- D- Sì. Alcuni item potrebbero essere più snelli nella descrizione

7) Ritieni che il percorso svolto sia stato utile al fine di una riflessione sul tema delle differenze di genere?

sì, perché?

no, perché?

- A- Sì. Nel corso degli incontri sono emersi alcuni aspetti legati all’ambiente che analizzati hanno dato spunto per approfondire le varie problematiche (punti di vista dei bambini, dei genitori, carenza di alcuni giochi...)
- B- Sì. Risponde alla didattica

C- Sì

D- Sì. Alla luce dei fatti di cronaca che vedono le donne, i disabili, i diversi, i deboli, i bambini vittime di violenze, le riflessioni sulle differenze di genere e sul rispetto reciproco andrebbero estese a tutti gli ambiti della vita pubblica e privata

Istituto Comprensivo Buonarroti

1) Si trova d'accordo con la *filosofia* degli strumenti AVSI e SOVASI in base agli indicatori utilizzati?

sì ()

no ()

Se no, scelga un indicatore utilizzato su cui non è d'accordo e ne motivi le ragioni

a- Sì, perché ogni insegnante si può rispecchiare in base alla propria situazione in uno di questi indicatori

b- Ci hanno permesso di riflettere ed osservare meglio i bambini

c- Ci hanno permesso di osservare i bambini in base ad indicatori che a volte avevamo un po'dimenticato' (per esempio, il nostro atteggiamento nei confronti di bambini e bambine)

d- Sì, mi trovo d'accordo perché richiamano e tengono presenti le fasi della personalità di ogni bambino/a ai fini di una formazione e crescita educativa che si rifletterà anche in fase adulta

e- E' giusto che sin dalla scuola dell'infanzia attraverso le attività ludiche si creano dei contesti tali da evitare differenze di genere

f- Sì

2) Ritieni che ci siano altri fattori utili a esplicitare l'educazione di genere che potevano essere osservati e valutati nel percorso condiviso? (Domanda presente in entrambi i questionari metavalutativi)

si, perché?

no, perché?

Se no, indichi almeno un fattore che non è stato evidenziato nel percorso

- a- No, perché quelli che ci sono secondo me risultano soddisfacenti e analizzano tanti aspetti di ciò che si vuole osservare
- b- No, perché ogni punto è stato affrontato e discusso
- c- Credo che l'analisi della situazione sia stata tutto sommato completa ed esauriente
- d- Per me il fattore essenziale è l'osservazione, la condivisione, il confronto etc...
- e- Non avendo mai attenzionato questo aspetto ritengo che i fattori presentati siano stati abbastanza utili e chiari, e non ne penso altri
- f- Sì, arredi per le cure di routine perché l'organizzazione degli arredi può contribuire a determinare pari opportunità
- g- No, perché i questionari ai quali ho dovuto rispondere mi sono sembrati abbastanza completi e particolareggiati

3) Che tipo di difficoltà ha trovato nella compilazione degli strumenti?

si, perché?

no, perché?

- a- Nessuna difficoltà particolare, sono abbastanza chiari, semplici e utili per l'osservazione
- b- La difficoltà è dovuta al fatto che non conoscendo tali strumenti la compilazione non è avvenuta nel migliore dei modi
- c- Nessuna

- d- La decodificazione di alcuni termini tecnici
- e- Nessuna difficoltà. Abbastanza comprensibili
- f- Gli indicatori sono stati poco esplicativi
- g- Nessuna

4) Ritiene che il percorso svolto sia stato utile al fine di una riflessione sul tema delle differenze di genere?

si, perché?

no, perché?

- a- Sì. Perché questo strumento mi è stato utile perché mi ha dato l'opportunità per riflettere sia su me stessa e sul mio metodo di lavoro, riguardo soprattutto l'osservazione, ma anche per riflettere sulle differenze di genere tra bambini/e. Riflessioni che hanno portato tanti chiarimenti e aiuti nel difficile compito di educatore.
- b- Sì, e il confronto con la Dott.ssa Castagna è stato di grande aiuto per capire cose che prima davo per scontato e mi rendo conto che il mondo del bambino è sempre in continua evoluzione
- c- Sì, perché abbiamo socializzato e argomentato su un ambito di cui poco si parla effettuando una valutazione completa dell'argomento
- d- Mi ha stimolato a farmi domande, a darmi risposte, a confrontarmi
- e- Sono molto contenta di avere intrapreso questo percorso perché ho riflettuto su alcuni aspetti relativi alle differenze di genere, quindi è stato per me un momento di crescita ma soprattutto di autocritica. Infatti fin da subito ho attivato sia su me stessa che sui bambini quello che ho imparato
- f- Sicuramente, ha offerto occasioni di riflessione, e utile per l'eventuale autovalutazione
- g- Sì, perché tale percorso mi ha indotto maggiormente a riflettere su come mi sono posta nei confronti dei bimbi, riguardo a questo tema. Inoltre la possibilità di confrontarmi con il gruppo è stata per me una bella opportunità di arricchimento e crescita personale

Questionario di valutazione della bozza dello strumento

1) Vi trovate d'accordo con la *filosofia* dello strumento?

si ()

no ()

Se no, scegliete uno o più indicatori su cui non siete d'accordo e motivate le ragioni

2) Ritenete che ci siano altri fattori utili a esplicitare l'educazione di genere che potrebbero essere osservati e valutati?

Se sì, quali?

3) Ritenete che alcuni dei termini usati debbano meglio essere definiti o chiariti?

si ()

no ()

Se si, indicate quelli a vostro avviso più equivoci

4) Siete d'accordo con la graduazione di valore prospettata dallo strumento?

sì, perché?

no, perché?

5) Ritenete che alcune-i colleghe-i possano provare imbarazzo a compilare lo strumento?

si, perché?

no, perché?

1) Vi trovate d'accordo con la *filosofia* dello strumento?

si ()

no ()

Se no, scegliete uno o più indicatori su cui non siete d'accordo e motivate le ragioni

A- Sì

B- Sì

C- Sì

2) Ritenete che ci siano altri fattori utili a esplicitare l'educazione di genere che potrebbero essere osservati e valutati?

Se sì, quali?

A- Il fattore "naturalista" inteso come input all'osservazione diretta dell'ambiente naturale, visto nell'attuale contesto "bio, green..." che circonda bambini e bambine anche nell'educazione alimentare. L'educazione di genere può essere esplicitata attraverso un'attenzione maggiore nelle attività motorie (grosso e fino motorie) e nella socializzazione del gruppo dei pari

B- Sì. La parte riguardante l'abbigliamento e l'aspetto fisico (es. lunghezza capelli, anelli, pantalone/gonna etc)

C- Sì. Fattori che riguardano l'abbigliamento, il modo di pettinarsi, l'uso di orecchini, collana, etc

3) Ritenete che alcuni dei termini usati debbano meglio essere definiti o chiariti?

si ()

no ()

Se sì, indicate quelli a vostro avviso più equivoci

- A- Sì. Il termine “genitorialità” va sempre inteso come famiglia composta da una madre, un padre e dei figli, da distinguere dal termine “unione” che può trascendere dal termine “genitorialità”; il termine “equivalente” può essere sostituito con “accogliente”
- B- Sì: “libero accesso” e “ampia varietà” (item 3.2, punteggio 3) non sono compatibili, per carenza di spazi e risorse, con le scuole in cui ho insegnato; al posto di “educazione inclusiva” (item 6.3 punteggio 5) si potrebbe utilizzare “corresponsabilità educativa”
- C- Sì. Rispetto all’indicatore 1.2 Attività educative, punteggio 5, trovo difficile attribuire il punteggio poiché vengono contemplati riunioni ed eventi formativi specifici nell’educazione di genere che attengono al “sistema scuola” e non solo alla progettualità dell’ordine di scuola (scuola dell’infanzia)

4) Siete d’accordo con la graduazione di valore prospettata dallo strumento?

sì, perché?

no, perché?

A- Sì, perché appare completa

B- Sì. Mi sembra più semplice e di facile utilizzo rispetto a quelle proposte da AVSI e SOVASI

C- Sì, ma in parte perché l’indicatore 3.2 sui giocattoli, al punteggio 3 parla di ampia varietà di giocattoli (ciò dipende da fattori economici e spesso non è frutto della scelta dell’insegnante); riguardo le attività motorie, va chiarito il punteggio 3 (occasionalmente, solitamente e spesso?)

5) Ritenete che alcune-i colleghe-i possano provare imbarazzo a compilare lo strumento?

sì, perché?

no, perché?

A- No, perché è trasparente e chiaro

B- Sì, perché potrebbero avere retaggi culturali che lo rendono imbarazzante

- C- No. È uno strumento utile a migliorare la propria professionalità poiché porta inevitabilmente a riflettere in maniera approfondita su tanti aspetti del nostro modo di operare

Scuola dell'infanzia Iodeia Felicio di Curitiba

1) Vi trovate d'accordo con la proposta dello strumento?

si ()

no ()

Se no, scegliete uno o più indicatori su cui non siete d'accordo e motivate le ragioni

A- Sì

B- Sì

C- Sì

D- Sì

E- Sì

F- Sì

G- Sì

H- Sì

I- Sì

J- Sì

2) Ritenete che ci siano altri fattori utili a esplicitare l'educazione di genere nel contesto brasiliano che potrebbero essere osservati e valutati?

Se sì, quali?

A- ...

B- ...

C- No

D- No

E- No, così viene ben descritto il nostro contesto

F- Penso di sì, perché la questione di genere è molto polemica e complicata. Ci vorrà molto tempo perché le persone siano trattate semplicemente come esseri umani

G- No

H- ...

I- Penso di no. In questo strumento l'educazione di genere viene considerata bene, gli indicatori sono utili

J- No

3) Ritenete che alcuni dei termini usati debbano meglio essere definiti o chiariti?

sì ()

no ()

Se sì, indicate quelli a vostro avviso più equivoci

A- No

B- No

C- No

D- No

E- No

F- No

G- No

H- No

I- No

J- No

4) Ritenete che alcune-i colleghe-i possano provare imbarazzo a compilare lo strumento?
sì, perché?

no, perché?

D- No, perché è un tema che siamo abituate a considerare nel nostro quotidiano

E- Sì, perché l'educazione di genere non fa parte del nostro contesto

F- No, tutte sono competenti e disponibili

G- Credo di no, perché pensare, scrivere e parlare su questo tema ci mantiene attente per
meglio comprendere e comportarci con i nostri bambini

H- No, siamo tutte disponibili a rispondere a qualunque tipo di questionario o ricerca

I- Sì, forse per mancanza di conoscenza sul tema

J- No, perché fa parte della nostra routine

K- No, lo strumento non è una critica a ciascuno può rispondere come considera la questione di
genere professionalmente

L- No, perché lo strumento non è offensivo, considera giustamente questioni relazionate al
genere, in maniera pratica e facile da comprendere

Appendice C

Presentazione dello strumento di valutazione riflessiva sull'educazione di genere

Sulla base del lavoro svolto con le insegnanti delle scuole dell'infanzia a Palermo, presso l'Istituto De Amicis e presso l'Istituto Buonarroti, e a Curitiba, presso l'Istituto Iodeia Felicio, ho costruito una versione dello strumento di autovalutazione per l'educazione di genere a scuola dell'infanzia, che includesse gli ambiti d'interesse sui quali maggiormente si è dialogato e riflettuto insieme con i gruppi di docenti durante la ricerca, grazie anche al confronto sui dati emersi attraverso il questionario e gli indicatori della scala AVSI e della scala SOVASI. Le aree in cui è strutturato lo strumento sono:

- *La relazione educativa.* Quest'ambito include gli aspetti relazionali e comunicativi, sia verbali che nonverbali, fra insegnante e bambini/e, sia durante i momenti di routine che durante le attività educative.

- *Il linguaggio.* L'area linguistica comprende sia le modalità con cui si favorisce il linguaggio spontaneo attraverso il dialogo, che le attività e i materiali per lo sviluppo della lingua scritta.

- *Il gioco simbolico.* Nell'area riguardante gli aspetti ludico-simbolici vengono considerate sia le modalità di favorire il gioco che i giocattoli e materiali ludici.

- *L'attività motoria.* L'area del movimento include le attività motorie, in un'ottica di sviluppo psico-motorio globale.

- *La socializzazione.* L'area della socializzazione considera le condizioni materiali e le modalità relazionali con cui viene favorita la socializzazione fra pari.

- *Le relazioni fra adulti.* Quest'area comprende tre indicatori, riguardanti le/i docenti, il personale ausiliario e le famiglie, le relazioni fra i quali sono da considerare in maniera interconnessa.

Gli indicatori hanno la funzione di focalizzare alcuni aspetti dell'esperienza educativa, non per definire degli standard in maniera giudicante, ma per favorire il dialogo e l'espressione dei diversi punti di vista sui contesti osservati e la costruzione di un sapere educativo che nasce dall'esperienza.

Inoltre, evidenzio, fra i limiti maggiori dello strumento che potrebbero comportare il rischio di un suo utilizzo non adeguato, la difficoltà e problematicità nel valutare aspetti relazionali delle pratiche educative.

È importante che siano dichiarati dal formatore, e accettati in maniera consensuale e critica da parte del gruppo di docenti partecipanti ad un percorso di autovalutazione riflessiva, i criteri valoriali di attribuzione del punteggio espressi dallo strumento.

Fra i criteri di qualità dello strumento per un'educazione di genere, evidenzio la valorizzazione delle specificità individuali, l'inclusione di tutti i bambini e tutte le bambine, la creazione di un clima cooperativo e di dialogo fra gli attori della scuola, la consapevolezza e intenzionalità educativa, la progettualità e la flessibilità nella riprogettazione delle attività educative sulla base della verifica e dell'osservazione di contesto.

Al punteggio minimo corrispondono condizioni ambientali¹³⁸ non sufficienti per un'educazione di genere che valorizzi le soggettività infantili; al punteggio intermedio corrispondono discrete condizioni ambientali, che realizzano un'educazione di genere non discriminante, ma non quotidianamente e in assenza di una progettualità educativa specifica; al punteggio massimo corrisponde un livello ottimo di progettualità e di organizzazione della sezione e della scuola relativamente all'educazione di genere e alle pari opportunità educative, nel coinvolgimento attivo e costante delle famiglie. I punteggi intermedi fra quelli descritti sono attribuibili se non sono soddisfatti tutti i criteri espressi dagli altri punteggi: il punteggio intermedio 2 descrive condizioni sufficienti, più favorevoli rispetto al punteggio 1, e meno favorevoli rispetto al punteggio 3; il punteggio 4 descrive condizioni buone, più favorevoli rispetto al punteggio 3, e meno favorevoli rispetto al punteggio 5, in relazione al tema dell'educazione di genere e delle pari opportunità.

L'idea di qualità espressa dagli indicatori rappresenta più un orizzonte per la riflessione e il dialogo che consente l'esplicitazione degli impliciti di genere che una meta da raggiungere. Sottolineo infatti come un utilizzo prescrittivo dello strumento sarebbe certamente inadeguato a favorire un miglioramento delle pratiche educative. L'importanza degli aspetti relazionali, emotivi e affettivi nel lavoro educativo a scuola dell'infanzia risulta essere prioritaria, e qualunque modifica nel comportamento docente con bambini e bambine, non accompagnata dalla maturazione di una consapevolezza personale dei valori espressi

¹³⁸ L'ambiente viene inteso in senso relazionale, come luogo vissuto, caratterizzato dall'interconnessione fra gli elementi presenti in esso

dallo strumento, risulterebbe un artificio e una forzatura, dunque inopportuna, che comprometterebbe una sana spontaneità nella relazione educativa.

Lo strumento va utilizzato dunque come occasione di riflessione e formazione, che non si esaurisca con la conclusione del percorso autovalutativo, ma che apra la possibilità di pensare, individualmente e collegialmente, le pratiche di educazione di genere in maniera più consapevole e senza pregiudizi discriminanti.

L'utilizzo individuale dello strumento e il successivo confronto fra docenti non sono finalizzati alla decisione di ciò che, in assoluto, è "giusto" o "sbagliato", ma ad incrementare la capacità di organizzare e modulare gli elementi del contesto scolastico sulla base dell'osservazione sistematica.

Un percorso di autovalutazione con l'utilizzo dello strumento dovrebbe prevedere un tempo lungo, con durata annuale o biennale, per consentire la maturazione di una consapevolezza da parte delle/degli insegnanti.

In un'ottica di formazione permanente e di miglioramento della qualità scolastica, inoltre, sarebbe auspicabile poter effettuare diverse rilevazioni dei dati attraverso l'osservazione e l'interpretazione condivisa di essi attraverso la restituzione, fase centrale del percorso autovalutativo, per poter registrare eventuali cambiamenti in atto nei contesti e nelle pratiche educative. Ad esempio, si potrebbe svolgere un percorso autovalutativo con lo strumento dopo l'inizio dell'anno scolastico, e un percorso dopo qualche mese o verso la conclusione dell'anno scolastico o anche l'anno successivo¹³⁹, in modo da poter verificare variazioni significative nei contesti durante un periodo di tempo, e l'efficacia dello strumento stesso, relativamente a un determinato territorio e a una determinata situazione scolastica, istituzionale.

¹³⁹ In quest'ultimo caso, occorrerebbe prestare attenzione ad eventuali variazioni nel gruppo di bambini/e frequentanti le sezioni coinvolte nel percorso autovalutativo, e riflettere anche sulla composizione del gruppo formato da bambini e bambine

Scala di autovalutazione del contesto della scuola dell'infanzia sull'educazione di genere

Indicatore	Punteggio 1	3	5
1 - Relazione educativa 1.1-Routine	Gli/le insegnanti si comportano diversamente con i bambini e le bambine (ad es., durante i pasti, le bambine vengono invitate più spesso dei bambini a collaborare con le maestre o a rispettare le regole condivise; l'aspetto igienico viene considerato meno importante nei bambini che nelle bambine).	Gli/le insegnanti si comportano in modo analogo con bambini e bambine. Occasionalmente gli/le insegnanti favoriscono la socializzazione di bambini e bambine durante le routine e i momenti di transizione (ad es. condividendo delle filastrocche o canzoni etc)	C'è un progetto educativo, verificato periodicamente e modificato di conseguenza, che considera esplicitamente il valore della relazione educativa durante le routine nell'educazione di genere. Gli/le insegnanti dedicano la stessa cura, con sensibilità all'ascolto e attenzione per le specificità individuali, a bambine e bambini. Il clima è rilassato e accogliente.
1.2-Attività educative	Si incoraggia in modo differente l'esplorazione ludico-creativa e l'espressione delle emozioni da parte di bambine e bambini (ad es. i bambini possono manifestare	Spesso gli/le insegnanti si comportano in modo analogo con le bambine e con i bambini. Spesso si favorisce, con lo stesso atteggiamento comunicativo e relazionale verso bambini e bambine,	C'è un progetto educativo, verificato periodicamente e modificato di conseguenza, che comprende il valore della relazione educativa nell'educazione di genere (si organizzano riunioni ed

	l'aggressività più facilmente rispetto alle bambine; alle bambine viene detto di "non fare i maschiacci", di non esprimere aggressività, di essere "buone e obbedienti"; ai bambini viene detto che i maschi non devono piangere, di "non fare le femminucce")	l'espressione delle emozioni e l'esplorazione ludico-creativa sia nei bambini che nelle bambine, valorizzandone le specificità individuali.	eventi formativi specifici sull'educazione di genere per gli insegnanti, i genitori e aperti al territorio). Gli/le insegnanti si comportano quotidianamente in modo analogo con le bambine e con i bambini, valorizzandone le specificità individuali, favorendo in ciascuno/a lo sviluppo delle abilità ludico-simboliche e delle capacità espressivo-comunicative e relazionali
2 -Linguaggio 2.1-Linguaggio spontaneo	Il/la insegnante comunica diversamente con bambine e bambini (ad es., l'espressione verbale non viene favorita nei bambini tanto quanto nelle bambine; comunica con tono di voce differente, oppure con diversa mimica e postura corporea durante l'ascolto)	L'espressione verbale spontanea (narrazione di esperienze, dialogo quotidiano) viene favorita solitamente sia nei bambini che nelle bambine. L'atteggiamento di ascolto dell'insegnante è equivalente rispetto ai bambini e alle bambine.	C'è un progetto educativo verificato periodicamente e modificato di conseguenza, che promuove lo sviluppo del linguaggio nei bambini e nelle bambine, valorizzando in ciascuno/a l'aspetto relazionale e comunicativo.

2.2-Attività per lo sviluppo delle abilità nella lingua scritta	Le storie narrate e i libri utilizzati propongono prevalentemente personaggi rispondenti a stereotipi sul maschile e il femminile (ad esempio, è maschile la maggioranza dei protagonisti delle storie; i protagonisti maschili sono rappresentati con ruoli attivi e avventurosi, invece le protagoniste femminili con ruoli passivi e in ambienti domestici)	Alcuni libri offrono dei modelli di genere non stereotipati, e presentano spesso personaggi femminili come protagoniste delle storie	C'è un progetto educativo verificato periodicamente e modificato di conseguenza, per lo sviluppo delle abilità nella lingua scritta. I personaggi delle storie e dei libri rispondono a una pluralità di modelli di genere.
3-Gioco simbolico 3.1- Esplorazione ludico-simbolica	I bambini e le bambine sono incoraggiati a giocare perlopiù in modi differenti: i bambini, a rappresentare nel gioco ruoli tradizionalmente considerati "maschili" (ad es. giocare a fare la guerra, o a rappresentare diversi mestieri); le bambine, a rappresentare ruoli	I bambini e le bambine vengono incoraggiati nell'esplorazione di giochi di diverso tipo, anche se non corrispondenti a quelli legati agli stereotipi di genere (ad esempio i bambini possono tranquillamente giocare con le bambole o con i trucchi, le bambine con gli attrezzi di lavoro del falegname o con le	C'è un progetto educativo verificato periodicamente e modificato di conseguenza, per la promozione del gioco simbolico nei bambini e nelle bambine, che viene verificato periodicamente sulla base dell'osservazione del contesto e modificato di conseguenza.

	tradizionalmente considerati “femminili” (ad es. a giocare a fare la mamma, o la principessa).	macchinine) Talvolta il/la insegnante favorisce il coinvolgimento nel gioco e l’esplorazione ludica intervenendo quando opportuno, in modo da promuovere la qualità del gioco individuale e sociale di bambine e bambini.	Il/la insegnante favorisce quotidianamente lo sviluppo dell’abilità ludico-simbolica individuale, a partire dalle preferenze di gioco facilitando l’esplorazione dei diversi ambiti di gioco e di diversi ruoli di genere nel gioco di finzione
3.2-Giocattoli	I giocattoli e i materiali ludici (vestiti e stoffe per i travestimenti etc) sono considerati differenziati per genere. Bambini e bambine sono incoraggiati dagli/dalle insegnanti a utilizzare diversamente i giocattoli (ad es., “play mobil”, macchinine, piste per treno etc, per i bambini; bambole, casa, cucina etc, per le bambine)	C’è un’ampia varietà di giocattoli a disposizione, ai quali bambini e bambine hanno ugualmente facile accesso. Talvolta bambine e bambini possono scegliere liberamente i giocattoli con cui giocare	C’è un progetto educativo verificato periodicamente e modificato di conseguenza, che prevede un’attenzione alla selezione dei giocattoli utilizzati a scuola, e la proposta degli stessi giocattoli ai bambini e alle bambine, nella valorizzazione delle capacità individuali
4-Abilità motoria	Bambini e bambine vengono incoraggiati ad utilizzare le costruzioni	Bambini e bambine vengono incoraggiati a usarle in maniera creativa	C’è un progetto intenzionale volto alla valorizzazione delle

4.1- Costruzioni	secondo modalità diverse. Vengono proposte tipologie di costruzioni differenti per i bambini e per le bambine.	secondo le preferenze individuali	specificità individuali nello sviluppo delle attività fino motorie. Bambini e bambine sono incoraggiati quotidianamente ad utilizzare le costruzioni in maniera creativa e non secondo stereotipi
4.2- Attività motorie	Bambini e bambine sono incoraggiati a partecipare a differenti attività di movimento (ad es. solo i bambini giocano a calcio o maggiormente all'aria aperta oppure solo le bambine fanno danza etc).	Bambine e bambini sono incoraggiati a partecipare alle stesse attività di movimento (calcio, danza etc) Durante le attività all'aria aperta, quando c'è un giardino, spesso bambini e bambine possono giocare secondo preferenze individuali.	C'è un progetto educativo intenzionale per lo sviluppo dell'abilità motoria di ciascuno/a. Vi è un'attenzione quotidiana agli aspetti psico-corporei nell'ambito delle attività motorie senza stereotipi di genere
5 Socializzazione	Bambini e bambine sono incoraggiati a giocare separatamente in relazione al genere. Raramente viene favorita attivamente l'interazione sociale fra	Occasionalmente bambini e bambine vengono incoraggiati a socializzare tra di loro.	C'è un progetto educativo, verificato periodicamente e modificato di conseguenza. Ciascuno/a viene incoraggiato a socializzare gradualmente con i

	bambini e bambine.		compagni e le compagne, nel rispetto delle preferenze individuali. La socializzazione di bambini e bambine viene favorita attraverso la creazione di piccoli gruppi di lavoro misti durante le attività, nei quali si favorisce il dialogo fra i diversi punti di vista.
6- Relazioni fra adulti 6.1- Relazioni fra insegnanti	A scuola non si organizzano eventi e/o percorsi formativi per docenti sull'educazione di genere e le pari opportunità educative	A scuole si organizzano eventi e/o percorsi formativi per le/gli insegnanti sull'educazione di genere e le pari opportunità educative (ad esempio, sugli stereotipi di genere nel gioco e nei libri, sui modelli di genere, sull'educazione sessuale e affettiva in maniera adeguata all'età di bambini e bambine).	C'è un progetto educativo verificato periodicamente e modificato di conseguenza, relativo all'educazione di genere e alle pari opportunità a scuola dell'infanzia. Il clima fra gli/le insegnanti è cooperativo e di fiducia.
6.2- Relazioni con il personale ausiliario	Il personale ausiliario svolge le mansioni di cura (ad esempio assistenza durante il pranzo, e cura dell'aspetto igienico di	Il personale ausiliario interagisce attivamente ed empaticamente sia con i bambini che con le bambine nello svolgimento delle mansioni di cura e	C'è un progetto educativo, verificato periodicamente e modificato di conseguenza, che valorizza la competenza relazionale del personale ausiliario

	bambini e bambine) in funzione assistenziale e di sorveglianza, senza interagire attivamente ed empaticamente sia con i bambini che con le bambine, né con le/gli insegnanti e con le famiglie	collabora con i/le insegnanti e con le famiglie in un clima di dialogo	con i bambini e con le bambine, nella consapevolezza dell'importanza degli aspetti emotivi e affettivi del lavoro di cura sia con le bambine che con i bambini. Il clima fra le/gli adulti/e è cooperativo e di fiducia e vi è una condivisione educativa esplicita tra personale ausiliario, insegnanti e famiglie.
6.3 - Relazioni scuola-famiglie	La scuola non organizza eventi formativi (riunioni, seminari etc) per i genitori sull'educazione di genere e le pari opportunità educative	La scuola organizza eventi formativi sull'educazione di genere, sulle pari opportunità, e sulla genitorialità. Insegnanti e genitori dialogano insieme su aspetti riguardanti l'educazione di genere e le specificità individuali di bambini e bambine.	C'è un progetto educativo, condiviso con i genitori, verificato periodicamente e modificato di conseguenza, relativo all'educazione di genere e alle pari opportunità a scuola dell'infanzia. Nella consapevolezza della corresponsabilità educativa scuola-famiglie, la scuola organizza eventi formativi (riunioni, seminari etc) per i genitori sull'educazione di genere e sulle pari opportunità educative.

			Il clima fra il personale scolastico e i genitori è cooperativo e di fiducia.
--	--	--	---

Riferimenti bibliografici

- AA.VV, *Sguardi differenti. Il punto su sessismo, gender e alienazione genitoriale*, Editrice Mammeonline, Foggia, 2016
- AA.VV. *Stereotipi di genere, relazioni educative, infanzie*. Una ricerca della Regione Emilia in collaborazione con il CSGE (Centro studi sul genere e l'educazione), Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Università di Bologna, 2012
- AA.VV., *La donna, Fare Scuola/4*, Firenze, La Nuova Italia, 1986
- AA.VV. *Contribuicoes-para-a-politica-nacional-a-avaliacao-em-educacao-infantil-a-partir-da-avaliacao-de-contexto*, MEC/SEB/COEDI/UFPR, Curitiba, PR, 2015
- Attili G., Ricci Bitti P. (1983), *Comunicare senza parole*, Bulzoni, Roma, 1983
- Accioly Lins B., Fonseca Machado B., Escoura M. (2016), *Diferentes, não desiguais - A questão de gênero na escola*, Editora Reviravolta, San Paolo (Brasile)
- Baldacci M., (2016), *Riflessioni per la teoria del curricolo*, in Quaderni Zerosciup n.1/16 Per un curricolo 0-6, Zerosciup Edizioni, San Paolo D'Argon (BG)
- Becchi E., Julia D., (1996) a cura di, *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, Laterza Editori, Bari
- Becchi E. (a cura di), (1999), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Franco Angeli, Milano
- Bellafronte F. (2003), *Bambine (mal)educate*, Feltrinelli

- Bellassai S. (2010), *Dalla trasmissione alla relazione. La pedagogia della mascolinità come riposizionamento condiviso nella parzialità di genere*, in *Educare al genere*, Carocci, 2010
- Benvenuto G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2015
- Bertolini P. (1989), *Stato, regioni, enti locali al servizio dell'infanzia*, in Restuccia Saitta L., a cura di, *Infanzia e oltre. Stato, regioni ed enti locali al servizio dell'infanzia*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)
- Bertolini P., Callari Galli M., a cura di, (1980), *Come comunicano i bambini*, Il Mulino, Bologna
- Bertolini P., (1979), *Comunicazione e infanzia*, Il Mulino, Bologna
- Beseghi E., (1987), *Ombre rosa: le bambine tra libri, fumetti e altri media*, Giunti, Teramo
- Beseghi E., (1992), *Piccole donne crescono. L'editoria per l'infanzia dalle bambine alle adolescenti* in *Educare al femminile*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)
- Biemmi I., (2001), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier
- Biemmi, I., (2009) *Genere e Processi Formativi: sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. Ed. ETS, Pisa
- Biemmi I., Leonelli S., (2016) *Gabbie di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Bion W.R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando Editore, Roma, 1997
- Bondioli A., a cura di, (1989), *Il buffone e il re*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)
- Bondioli, A., Savio, D., a cura di, (1994), *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALS)*, Edizioni Junior, Bergamo
- Bondioli A., (1996) *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano
- Bondioli, A., Becchi, E., Ferrari, A. Gariboldi, (2001) *Scala AVSI. Autovalutazione nella scuola dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano,
- Bondioli A., Ferrari M., a cura di, (2002) *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Franco Angeli, Milano
- Bondioli, A., Ferrari, A., (2004) a cura di, *Educare la professionalità degli educatori per l'infanzia*, Junior Editore, Bergamo
- Bondioli A., Ferrari A., Ferrari M., Mignosi E., Savio D., (2013), *Leggere le Indicazioni. Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma
- Bondioli A., Savio D., a cura di, (2015), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani*, Edizioni Junior, Parma

- Bondioli A., Savio D., a cura di, (2017), *Crescere bambini*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG)
- Bondioli A., Savio D., (2017) *Accompagnare un percorso di “promozione dall’interno” in “terra straniera”: criticità e strategie*, in Reladei 6.1-2, Evaluación de contextos en Educación Infantil, Enero-Junio
- Bourdieu P. (1998), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano, 2009
- Bowlbly J. (1972), *Attaccamento e perdita*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999
- Bowlbly J. (1979), *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1982
- Bronfenbrenner U., (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna
- Burgio G., (2007) *Il bambino e l’armatura. Maschilità, violenza, educazione* in Ulivieri S., a cura di, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano
- Buss-Simao M., (2013) *RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA CRECHE*, 176 Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.176-197 jan./abr.
- Butler J. (1997), *La vita psichica del potere*, Meltemi Editore, Sesto San Giovanni (Milano), 2005
- Butler J. (2016), *Critica della violenza etica*, Feltrinelli, Milano
- Butler J. (2017), *L’alleanza dei corpi*, Nottetempo Edizioni, Milano
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri F., a cura di, (2013), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Edizioni ETS, Pisa
- Callari Galli M., a cura di, (1982), *Voglia di giocare*, Franco Angeli, Milano
- Callari Galli M., Restuccia Saitta L., (1990), *Cultura, infanzia, e istituzioni pre-scolastiche*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)
- Camaioni L., (1978) a cura di, *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Il Mulino, Bologna
- Cambi F. (2008), *Introduzione alla filosofia dell’educazione*, Laterza, Bari
- Cambi F., Di Bari C., Sarsini D., (2012), *Il mondo dell’infanzia*, Apogeo, Milano
- Canevaro A., (2015) *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Centro Editoriale Dehoniano, Bologna
- Catarsi E., (1994), *La nuova scuola dell’infanzia*, Armando Editore, Roma
- Cavarero A., (2007), *Il femminile negato*, Pezzini Editore, Villa Verucchio (RN)
- Cavarero A., (2013) *Inclinazioni*, Cortina Editore, Milano

- Ceruti M., Callari Galli M., Cambi F., (2003) *Formare alla complessità*, Carocci, Roma
- Cherry L., Lewis M., (1978), *Il rapporto madre-bambino a due anni: uno studio sulle differenze sessuali nell'interazione verbale*, in Camaioni L., a cura di, *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Il Mulino, Bologna
- Chodorow N., (2006), *Il genere come costruzione personale e culturale*, in Dimen M., e Goldner V., *La decostruzione del genere*, Il Saggiatore, Milano
- Cipollone L., (1992) a cura di, *Bambine e donne in educazione*, Franco Angeli, Milano
- Contini M., Demozzi S., a cura di, (2016), *Corpi bambini, sprechi di infanzie*. Franco Angeli, Milano
- Cretella C., Crivellaro F., Gallerani M., Guerzoni G., Lorenzini S., Tarabusi F., Truffelli E., Zanetti F., (2013), *Generi in relazione. Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia-Romagna*, Loffredo Editore, Napoli
- De Oliveira Gomes, V.L., *A CONSTRUÇÃO DO FEMININO E DO MASCULINO NO PROCESSO DE CUIDAR CRIANÇAS EM PRÉ-ESCOLAS*, in *Texto, contexto, enfermagem*, Florianopolis, 2006, 15(1)
- De Sousa G., Moro C., Scalabrin Coutinho A., (2015) *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*, Appris Editora, Curitiba
- De Souza G., Moro C., Ferreira França F., Lucht Rodrigues A.J., (2017), *A Pesquisa em Rede na Educação Infantil: avaliação de contexto, modos de proceder e possibilidades de reflexão* in RELAdEI 6.1-2, Evaluación de contextos en Educación Infantil, Enero-Junio
- De Zulueta F., (2009) *Dal dolore alla violenza. Le origini traumatiche dell'aggressività*, Raffaello Cortina Editore
- Decataldo A., Ruspini E., a cura di, (2014), *La ricerca di genere*, Carocci, Roma
- Demetrio, D., et al. (2001), *Con voce diversa: pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano
- Dimen M., Goldner V., (2006) *La decostruzione del genere*, Il Saggiatore, Milano
- Diotima, (1995) *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli
- Dominguez C.P., *La pubblicità dei giocattoli. Una riflessione sui suoi disvalori e sul contributo alla disuguaglianza di genere*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2009 n. 4/2
- Fadiga Zanatta A.L. (1971), *Il sistema scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna.

- Fierli E., Franchi G., Lancia M., Marini S., (2015), *Leggere senza stereotipi*, Settenove Edizioni, Cagli (PU)
- Fonagy T., Target M., (2001) *Mentalizzazione e attaccamento*, Cortina Editore, Milano
- Fontani E., (2017) a cura di, *Il RAV Infanzia come strumento formativo-riflessivo*, Zeroseiup, San Paolo D'argon (BG)
- Fortunati A., (2015), *Prefazione al Manuale dei servizi educativi per l'infanzia*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Politiche della Famiglia in collaborazione con Istituto degli Innocenti di Firenze, realizzato in attuazione della Convenzione stipulata il 22 Dicembre
- Foucault M., (1975), *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino
- Frabboni F.,(1974), *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)
- Frabboni F., Pinto Minerva F., (2014), *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*, Sellerio, Palermo
- Gamberi C. (2010) a cura di, *Educare al genere: riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma
- Giani Gallino T. (1990) *Il sistema bambino*, Bollati Boringhieri, Torino
- Gianini Belotti E. (1973) *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano
- Goulart de Faria A.L., *Pequena infancia, educacao e genero: subsidios para um estado da arte*, in Cadernos Pagu (26) janeiro-junho 2006, pp. 279-287
- Harms T., Clifford R.M., adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi, (2003) *SOVASI, Scala di Osservazione e Valutazione della Scuola dell'Infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG)
- Iori V., a cura di, (2006), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano
- Iori V., Bruzzone D., a cura di, (2015), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Franco Angeli, Milano
- Iori V., (2000), *Filosofia dell'educazione*, Guerini Editori, Milano
- Iori V., (1996) *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)
- Lazzarato F., Ziliotto D. (a cura di), (1987) *Bimbe donne bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*, Artemide, Roma

- Lazzari A., a cura di (2016), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (BG)
- Leonelli S., *La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, in Ricerche di pedagogia e didattica, (2011), 6, 1
- Lichene C., a cura di, (2017), *Conoscere lo 0-6*, Zeroseiup Edizioni, San Paolo D'Argon (BG)
- Lingiardi V., (2006), *La generazione del soggetto* in Dimen M., Goldner V., *La decostruzione del genere*, Il Saggiatore, Milano,
- Luc J.N, (1996), *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino*, in Becchi E., Julia D., a cura di, *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, Laterza Editori, Bari
- Macinai E., (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini*, Carocci, Roma
- Malaguti E., (2006) Cyrulnik B, *Costruire la resilienza*, Erikson, Trento
- Mantovani S., a cura di, (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano
- Mapelli B., G. Seveso, a cura di, (2003) *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Guerini, Milano
- Mapelli B., (1999) *Scuola di relazioni. Cultura e pratiche pedagogiche*, Franco Angeli
- Mariani A., a cura di, (2015) *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*, Erikson, Trento,
- Maturana H. (1994), *Dove vai, essere umano?* In Peticari P., Sclavi M., a cura di, *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Piacenza
- Melandri L., (2011) *Amore e violenza*, Bollati Boringhieri,
- Mignosi E., (2004) *Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al "pensare riflessivo"* in Bondioli A., Ferrari M., a cura di, *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Edizioni Junior
- Mignosi E., *Intersoggettività; il ruolo del corpo nella relazione adulto-bambino al nido in Teorie pedagogiche e pratiche educative*, Bollettino della Fondazione Vito Fazio Allmayer, anno XLV, n.2 luglio-dicembre, 2016
- Mignosi E., (2001) *La scuola dell'infanzia a Palermo: lo sfondo ecologico e la voce dell'insegnante*, Ed. Junior, Bergamo

- Mignosi E., (2001) *La valutazione di contesto come intervento formativo*, Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmeyer, Palermo, N.1-2, pp1-39
- Moro C., Scalabrin Coutinho A., Baldez Luosada Barbosa E., *Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente in RELAdEI 6.1-2*, Evaluación de contextos en Educación Infantil, Enero-Junio 2017
- Mortari L., (2003) *Apprendere dall'esperienza*. Il pensare riflessivo nella formazione, Carocci, Roma
- Mortari, L., (2006) *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano
- Mortari L. (2009) *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma
- Moschino L., a cura di, (2005) Quaderno *"Il genere tra le righe: gli stereotipi nei testi e nei media"*, in collaborazione con il Dipartimento di Filosofia dell'Università di Roma Tre, pubblicato a cura de " Il paese delle donne", Roma
- Musi E., (2016) *A partire dal curricolo. Ripensare gli apprendimenti di bambini e bambine, la qualificazione professionale, il rapporto con le famiglie* in I Quaderni di Zeroseiup n.1/16 Per un curricolo 0/6, Zeroseiup Edizioni, San Paolo D'Argon (BG)
- Musi E., (2008) *Non è sempre la solita storia*, Franco Angeli, Milano
- Parente M., (2015) *Orientamenti di qualità per lo sviluppo dei servizi educativi per la prima infanzia*, in Mariani A., a cura di, *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*, Edizioni Centro Studi Erikson S.p.A., Trento
- Petter G., (1997) *Psicologia e scuola dell'infanzia. Il bambino fra i tre e i sei anni e il suo ambiente educativo*, Giunti Editore, Firenze
- Piccone Stella S., Saraceno C., a cura di, (1996) *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna
- Piussi, A.M., (2008) *Due sessi, un mondo. Educazione e pedagogia alla luce della differenza sessuale*. Quiedit, Verona
- Quagliata E., Di Ceglie D., (2015) *Lo sviluppo dell'identità sessuale e l'identità di genere*, Astrolabio-Ubaldini Editore, Roma
- Restuccia Saitta L. (1989) a cura di, *Infanzia e oltre*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)
- Rossetti S., (2015) *Didattica, editoria e pari opportunità di genere nella scuola italiana*, in I castelli di Yale, anno 3 n.2

- Sabatini A., (1987) *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri, 1987
- Schreiber E., Graupe M.E., (2017) *Gênero na Educação Infantil: análise dos planejamentos e do PPP de um núcleo de educação infantil de Florianópolis*, in *Revista Zero-a-seis*, Jan./Jun.
- Seveso G., (2006) *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Ed. Unicopli
- Sharmahd N., (2012) *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*, Ed. Junior
- Shon D.A., (2006) *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano
- Siebert R., (2001) *E' femmina però è bella. Tre generazioni di donne al sud*, Rosenberg&Sellier, Torino
- Signorelli A., (2015) *Praticare la differenza. Donne, psichiatria e potere*, Ediesse, Roma
- Stern D.N., (2011) *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano
- Ulivieri S., a cura di, (1999) *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Bari
- Ulivieri, S., Covato, C., a cura di, (2001) *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano, Unicopli
- Ulivieri S., (2007) *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Ed. Guerini, Milano
- Ulivieri S., a cura di, (2014) *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Franco Angeli, Milano
- Venera A.M., (2014) *Educazione e Genere*, in *Bambini*, Dicembre
- Vianna C., Finco D., (2009) *Meninas e meninos na educacao infantil*, in *Cadernos Pagu*, julho-dezembro
- Villano, P., (2003) *Pregiudizi e stereotipi*, Carocci, Roma
- Volpato C., (2013) *Psicosociologia del maschilismo*, Laterza, Bari
- Winnicott D., (1971) *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2006
- Winnicott D., (1974) *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando Editore, Roma
- Zamboni C., (2001) *Parole non consumate*, Liguori Editore, Napoli

Sitografia e documenti consultati

- AIP - Associazione Italiana di Psicologia (2015), *Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani*
[http://www.aipass.org/files/AIP_position_statement_diffusione_studi_di_genere_12_marzo_2015\(1\).pdf](http://www.aipass.org/files/AIP_position_statement_diffusione_studi_di_genere_12_marzo_2015(1).pdf)
- Brasil, DCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário oficial da Uniao, Brasilia, DF, 18 dez. 2009a
- Brasil, Indicadores da qualidade na Educação Infantil, Brasilia, DF: MEC/SEB/COEDI, 2009b
- Brasil, Ministerio da Educação, Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo grupo de trabalho instituído pela portaria n.1147/2011. Brasilia: MEC/SEB/COEDI, 2012
- Brasil, Parametros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil: Brasilia, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI/2006b
- Brasil, Politica de Educacao no Brasil: relatorio de avaliacao, Brasilia, DF: MEC/Unesco, 2009c
- COE (Council of Europe), *Istanbul Convention - Action against violence against women and domestic violence*
<https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention/text-of-the-convention>
- COFACE (Confederation of Family Organizations in the European Union), *Toys catalogues in Europe: making or breaking stereotypes?*, 2016
<http://www.COFACE-eu.org/wp-content/uploads/2017/01/ToysAndDiversity-Publication.pdf>
- Curitiba (2006), Diretrizes Curriculare Para a Educação Municipal de Curitiba, Volume 2
- EACEA Eurydice (2010) Education, audiovisual and culture executive agency, *Gender differences in education outcomes: studies on the measures taken and the current situation in Europe*, Bruxelles
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120en.pdf
- Ferrari F., Ragaglia E.M., Rigliano P., a cura di, in collaborazione con Sipsis (Società Italiana per lo Studio delle Identità Sessuali), *Il "genere". Una guida orientativa*, 2015
http://www.sipsis.it/wpcontent/uploads/2015/10/IL_GENERE_UNA_GUIDA_ORIENTATIVA_def3.pdf
- Florianopolis, Curriculo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianopolis, 2015, Volume III

- Fundacao Carlo Chagas, Departamento de pesquisas educacionais, Consulta sobre qualidade de Educação infantil, 2006
file:///C:/Users/Acer/Downloads/qualidade_educacao_infantil_brasil.pdf
- Gariboldi A., *Il valore formativo dell'autovalutazione*, in Rivista Infanzia 3/2009
http://www.rivistainfanzia.it/archivio/3_2009/gariboldi_3_2009.html
- INVALSI (2016), *Rapporto di Autovalutazione per la Scuola dell'Infanzia*
http://www.invalsi.it/invalsi/documenti/Rav_Infanzia.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO, RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 (*) Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*
http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf
- MIUR, Legge107/2015
<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
http://www.istruzione.it/allegati/2017/La_Buona_Scuola_Approfondimenti.pdf
<http://www.istruzione.it/allegati/2015/prot1972.pdf>
- Mortari L., *Metodi e problemi della valutazione*, in SIPED, 2/2012
<http://www.siped.net/rivista-2-2012>
- ONU, (1979), *The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*
<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm>
- ONU, (1989), *Convention on the Rights of the Child*
<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- POLITE, *Codice di autoregolamentazione per gli editori* - in Aie, associazione italiana editori- *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri, nella scuola, nella vita*, 2000
<http://www.didaweb.net/risorse/scheda.php?id=1504>)
- UNICEF (2014), *Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity*, (Unicef Position Statement n.9)

[http://www.unicef.it/Allegati/Position Paper Sexual Identification and Gender Identity 12 Nov 2014.pdf](http://www.unicef.it/Allegati/Position_Paper_Sexual_Identification_and_Gender_Identity_12_Nov_2014.pdf)

- UE, *Risoluzione del Parlamento europeo del 12 marzo 2013 sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione Europea*

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2013-0074+0+DOC+XML+V0//IT>