

## ***Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell'identità di genere in una scuola dell'infanzia e primaria\****

### ***Premesse teoriche***

I “*gender studies*” hanno dato il via a tutta una serie di importantissime riflessioni sulle identità e sui soggetti sessuati, considerazioni così fondamentali tanto da comportare una mutazione delle prospettive e degli obiettivi del fare educativo ed una riflessione sul proprio operato da parte di coloro – almeno i più accorti – che si trovano a contatto con soggetti in formazione<sup>1</sup>.

Il concetto di identità di genere, contrapposto a quello di sesso biologico, ha spostato l'attenzione, nello studio sul processo di individuazione, dai cambiamenti fisiologici legati alla sessualità – che rimangono comunque importanti – all'insieme delle rappresentazioni culturali che la nostra società propone rispettivamente per l'essere maschio o femmina. La differenza tra maschio e femmina non è dovuta a fattori innati e biologici, ma deriva da condizionamenti culturali e sociali che la famiglia e la società attua nei confronti dei bambini/e sin da piccoli<sup>2</sup>. L'idea di questa ricerca, su bambini e bambine delle scuole dell'infanzia ed elementare, nasce proprio con l'intento di valutare come tali rappresentazioni, unitamente a stereotipi ed aspettative sociali, incidano nel percorso di formazione della personalità del bambino e della bambina. Rilevare il forte peso che, ancora oggi, i condizionamenti culturali e sociali hanno nella formazione dell'identità di genere, pone come necessaria un'analisi e soprattutto un intervento precoce sulla formazione dell'identità di genere, affinché tale percorso consenta una libera identificazione e non un'adesione a modelli preconfezionati.

Parlare di identità di genere e della sua acquisizione, focalizzando l'attenzione su bambini e bambine dai 5 agli 11 anni, significa essere consapevoli che già nella primissima infanzia è presente e visibile il carattere sessuato dei bambini/e. Il loro destino legato al sesso inizia ad essere socialmente costruito molto presto, in un periodo – l'infanzia – in cui sono maggiormente indifesi e vulnerabili<sup>3</sup>. Questo studio vuole dimostrare la necessità di un intervento tempestivo che renda i bambini/e consapevoli dei condizionamenti che ancora pesano sulla loro formazione individuale, per favorire il loro processo di crescita e di acquisizione di identità e senso di sé. A tal fine, mi è parso necessario partire primariamente dalla percezione che i bambini/e hanno di se stessi, capire se e quanto avvertono una diversità tra maschio/femmina ed eventualmente come vivono tale diversità.

### ***5.1. Ipotesi di partenza, classi campione e metodologie utilizzate***

L'idea che fin dalla primissima infanzia sia evidente nei bambini/e il risultato delle attese, influenze, credenze culturali che comportano in loro un adeguamento ai ruoli socialmente determinati, si configura come l'ipotesi di partenza. Essa si basa sul presupposto che siano presenti e rilevabili pregiudizi e stereotipi nella mentalità di bambini e bambine relativamente piccoli. Il fine della ricerca è quello di verificare o falsificare tale ipotesi, tramite la rilevazione del pensiero e delle percezioni dei bambini e delle bambine in merito a ciò che significa essere maschio o femmina ed in merito alle differenze tra di essi. Se dall'indagine risultasse che l'ipotesi di partenza è convalidata,

---

\* Il seguente articolo è un'elaborazione sintetica della tesi di laurea della sottoscritta discussa con la Professoressa Simonetta Ulivieri presso l'Università degli studi di Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, Corso di laurea in Scienze dell'educazione. Cfr. M. Cecchi, *Dall'acquisizione dell'identità di genere al riconoscimento della diversità come scoperta dell'altro. Indagine in una scuola dell'infanzia ed elementare*, Novembre 2005.

<sup>1</sup> B. Mapelli, *Educare nel tempo. Generi e generazioni*, in AA.VV., *Con voce diversa*, Guerini e Associati, Milano 2001, p. 77.

<sup>2</sup> S. Piccone Stella, C. Saraceno, (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna 1996; M. Busoni, *Genere, sesso, cultura*, Carocci, Roma 2000.

<sup>3</sup> E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli, Milano 1982; S. Hite, *I nuovi maschi. Come vivono, come cambiano* (2004), trad. it., Mondadori, Milano 2004, p. 197; S. De Beauvoir, *Il secondo sesso, II: L'esperienza vissuta* (1949), trad.it., Il saggiatore, Milano 1961, p. 15.

sarebbe allora dimostrata la necessità di un intervento atto a scardinare queste vie forzate di formazione della personalità.

Il campione d'indagine è costituito dalla sezione dei cinque anni di una scuola dell'infanzia e dalla prima, terza e quinta classe di una scuola primaria<sup>4</sup>. La scelta di prendere in considerazione un campione trasversale è dettata dall'interesse di rilevare l'identità di genere e la percezione che i bambini/e hanno delle differenze tra i sessi in un arco temporale che ci consenta di riscontrare eventuali cambiamenti di mentalità e fare delle comparazioni.

È necessario precisare che, nonostante io abbia cercato di sospendere ogni giudizio in un'ottica distaccata ed anti-deduttivistica – evitando di farmi influenzare, nel leggere i prodotti, dall'ipotesi di partenza – l'indagine è comunque di tipo qualitativo. In realtà, credo che la necessità di interpretazione e la soggettività di colui/colei che interpreta non debba essere considerata un limite per la scientificità della ricerca ma un aspetto facente parte della prassi stessa: non si può rilevare un mondo oggettivo indipendente da colui che indaga, ma si è soggetti di fronte ad altri soggetti<sup>5</sup>.

La metodologia di ricerca adottata cambia al variare dell'età dei bambini/e e della classe frequentata. La possibilità offerta dal lavoro quotidiano con gli alunni/e della scuola dell'infanzia mi ha consentito di mettere in atto un'osservazione partecipante, grazie alla quale ho potuto cogliere discussioni spontanee tra bambini e bambine che si sono aggiunte ai colloqui che direttamente ho tenuto con le stesse/i in momenti destinati alla trattazione dell'argomento. La trascrizione dei colloqui o delle affermazioni colte durante l'anno si è configurata come una sorta di diario personale in cui annotare i pensieri dei bambini/e e le mie considerazioni.

Ho formato periodicamente dei piccoli gruppetti, di solito eterogenei per sesso, ed avviato la discussione in vari modi: in alcuni casi, per esempio, tramite la somministrazione di schede raffiguranti giocattoli o soggetti al lavoro, chiedendo ai bambini/e se fossero attività o giochi da femmine, da maschio o, indifferentemente, per entrambi. Il colloquio, ben diverso dall'intervista – non strutturato o preparato in precedenza tanto che, spesso, sono stati gli argomenti dei bambini/e a condurre la discussione o, addirittura, a dare il via ad essa – è stato scelto poiché modalità di comunicazione semplice e spontanea che consente la rilevazione dei pensieri dei soggetti<sup>6</sup>.

Per quel che riguarda la scuola primaria, si possono sinteticamente elencare le attività divise per classe:

PRIMA ELEMENTARE	TERZA E QUINTA ELEMENTARE
Colloqui a piccoli gruppi eterogenei per sesso	Gioco “Chi sono io?”
Disegnare se stessi in attività	Disegnare se stessi in attività
Disegnare un maschio e una femmina in attività	Questionario

Gli alunni della prima classe sono stati suddivisi in gruppetti per poter discutere con quattro o cinque bambini/e per volta: questo accorgimento mi ha consentito di trascrivere agevolmente i colloqui ma è stato principalmente adottato nel tentativo di creare un ambiente poco dispersivo e facilitante il più possibile la comunicazione.

---

4 Le scuole interessate dall'indagine sono la scuola dell'infanzia “Acchiappasogni” di Melara e la scuola primaria “Giuseppe Garibaldi” di Le Grazie, entrambe in provincia di La Spezia.

5 Proprio la modificazione dei paradigmi ermeneutici per merito del femminismo, grazie alla messa in crisi dell'universalità ed oggettività della scienza e dei suoi assunti, ha aperto il campo a nuovi metodi di costruzione delle conoscenze, rivalutando e non occultando la soggettività e il punto di vista di chi genera nuovi saperi (cfr. F. Marone, *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Edizioni Unicopli, Milano 2003).

<sup>6</sup> M. Armezzani, *L'indagine di personalità. Modelli e paradigmi della ricerca*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995, p. 210.

Nello specifico, il gioco da noi denominato “Chi sono io?” altro non è che domandare ai bambini e alle bambine perché sono, rispettivamente, maschi o femmine e che cosa significa, secondo loro, essere donna e uomo. Affinché potessi rilevare le loro idee in merito, ho ideato una scheda da compilare, differente per i maschi e per le femmine: mentre alle bambine, ovviamente, si chiede di motivare l’affermazione “Io sono femmina perché...” ed ai bambini, viceversa, “Io sono maschio perché...”, le frasi “Essere uomo significa ...” e “Essere donna significa” sono inserite entrambe, indistintamente, nelle schede sia per bambine che per bambini<sup>7</sup>. Una simile scelta è dettata dal desiderio di capire che cosa pensano ambedue in merito ai ruoli e ai doveri dell’uomo e della donna. Ho pensato all’opzione del disegno come modalità di espressione, in aggiunta alle discussioni da noi trascritte ed ai questionari, mossa dalla convinzione che l’attività pittorica rivesta un ruolo importante nello sviluppo del bambino/a, che sia una forma di comunicazione fondamentale e che permetta al soggetto di rappresentare i propri sentimenti, proiettare contenuti inconsci e svelare il suo carattere. L’assunto di fondo è la convinzione che nel disegnare un soggetto dello stesso sesso, il bambino e la bambina proiettino una parte di sé, manifestino la percezione del proprio corpo e della propria identità. L’analisi di tali prodotti grafici, in quest’ottica, può rivelarci come il disegnatore si percepisce ed il grado di adesione ad un ruolo sessuale<sup>8</sup>.

Si è chiesto ai bambini ed alle bambine di disegnare se stessi/e mentre svolgono una qualsiasi attività, che realmente eseguono nella vita di tutti i giorni, a casa o a scuola, oppure che vorrebbero compiere. L’opzione dell’autoritratto mi è sembrata utile per comprendere quanto e come il bambino/a, seppur ancora piccolo, si percepisca e si raffiguri. Tale scelta non è stata dettata dall’interesse per la rilevazione della corrispondenza o meno, per esempio, del colore dei capelli o degli occhi con il colore scelto per rappresentarli nel disegno, quanto dall’interesse di far capire il più possibile al disegnatore che quello che avrebbe trasposto sul foglio sarebbe dovuto “essere lui/lei”, che quello che il soggetto raffigurato faceva era quello che lui/lei avrebbe voluto o potuto fare<sup>9</sup>. Ai bambini/e della prima classe della scuola primaria è stato inoltre richiesto un disegno di un maschio ed una femmina in attività, raffigurati in pratica mentre svolgono una mansione a piacere: questa scelta è dettata dall’intenzione di capire quale immagine i disegnatori/rici avessero dei compiti maschili e femminili.

Poiché un’adeguata lettura del prodotto grafico si può avere solo dopo anni di studi, necessari per evitare di interpretare erroneamente certi elementi, mi sono limitata semplicemente a considerare il disegno come un prodotto del bambino/a, che riproduce se stesso sulla carta e che racconta che cosa ha raffigurato. Ho cercato di capire come il soggetto percepisce se stesso e come tale percezione è condizionata dagli stereotipi di genere, senza irrigidire i disegni in schemi interpretativi, valutando gli elaborati prendendo in considerazione il sesso del disegnatore.

Per le classi terza e quinta ho previsto inoltre, la somministrazione di un questionario standardizzato<sup>10</sup> che può essere suddiviso in 4 aree tematiche, composte da un numero variabile di item atti a rilevare le informazioni inerenti le suddette aree.

---

<sup>7</sup> L’idea è nata leggendo l’articolo scritto da alcune insegnanti su un’attività svolta a Napoli nella scuola primaria. In questo caso i bambini/e erano invitati a scrivere le proprie idee su un cartellone affisso al muro. La scelta della compilazione individuale della scheda è data dalla maggior riservatezza che essa conferisce, unitamente all’anonimato, permettendo così una maggior apertura e sincerità dei bambini (cfr. S. Marino, E. Sorrentino, *Io e lui, io e lei, uguali e diversi*, in «Cres», n° 29, ottobre 2001).

<sup>8</sup> G. Bollea, *Le madri non sbagliano mai*, Feltrinelli, Milano 2003, pp. 89-90; T. Giani Gallino, *Disegnare la rappresentazione mentale della famiglia con il test K-F-D. Modello interiore del preadolescente e osservazione esterna*, in Ead., (a cura di), *L’altra adolescenza, Handicap, divorzio, genere e ruolo sessuale. Quali modelli?*, Bollati Boringhieri, Torino 2001, p. 92; A. Oliverio Ferrarsi, *Il significato del disegno infantile*, Bollati Boringhieri, Torino 1997; G. Thomas e A. Silk, *Psicologia del disegno infantile*, trad.it., Il Mulino, Bologna 1998.

<sup>9</sup> L’intento era quello di sviluppare nel bambino/a un’assunzione di responsabilità creativa al fine di ottenere informazioni su come esso si percepisce e sul suo processo di identificazione.

<sup>10</sup> Per la formulazione del questionario, si è preso spunto da un progetto svolto da alcune/i insegnanti di Aosta su adolescenti maschi e femmine. Il consuntivo del lavoro è visionabile su [www.manuale.ghiglieno.it](http://www.manuale.ghiglieno.it), *Manuale on line della didattica di genere*.

Le domande 1 e 2 sono state inserite per sondare le opinioni e la percezione generale del tester in merito alla parità tra uomo e donna e delle differenze intercorrenti tra di essi.

Un gruppo di domande è diretto esplicitamente alla rilevazione della presenza ed influenza dei media nella vita del bambino/a: le domande 3, 6 e 7 sono puramente informative e si prefiggono di rilevare la fruizione da parte del bambino dei vari prodotti mediatici; le domande 4 e 5 vogliono cogliere la valutazione da parte dei bambini/e dei modelli di identificazione proposti dai media.

Il battaglione di domande 8, 9, 10 e 11 verte sul rapporto tra coetanei dello stesso sesso e tra coetanei di sesso opposto e gli argomenti di dialogo tra di essi.

Un gruppo di domande è inerente l'identità di genere del bambino/a: la domanda 12 tende esplicitamente a rilevare la soddisfazione del soggetto per la propria identità di genere, la 13 il desiderio dei bambini e bambine di assomigliare ad un personaggio reale o immaginario e la 14 le prospettive future di crescita come uomini o donne.

I quesiti, raggruppati in base al tema di riferimento, sono strutturati in modi diversi: alcune domande sono chiuse, accompagnate da una lista di alternative; altre sono aperte, a risposta libera. La prima modalità di domande è stata adottata per aiutare il bambino/a nel rispondere, suggerendogli/le, in un certo senso, alcune alternative<sup>11</sup>. Le domande chiuse possono essere distinte in quesiti a risposta alternativa o con lista di preferenza: in questa ultima modalità, si è data la possibilità di scegliere più di un'alternativa. La prima e la sesta domanda sono domande filtro e la seconda e la settima sono domande condizionate, a cui dovrà rispondere solo chi ha risposto affermativamente alle domande precedenti. Ho ritenuto utile inserire, in certi casi, l'alternativa "non so" o "altro", partendo dal presupposto che questo avrebbe potuto assicurare il bambino/a, spesso in imbarazzo e difficoltà per la scelta, e che comunque tale risposta avrebbe avuto una rilevanza, significando la mancanza di opinione del bambino/a sull'argomento. Ho però costantemente incitato i bambini/e alla consegna del questionario affinché cercassero di rispondere, sottolineando che a me interessava il loro parere e che non c'erano domande giuste o sbagliate, che non era un compito e non si davano voti.

Quando la domanda non consentiva l'inserimento delle varie opzioni perché generica, dando luogo ad una varietà di risposte – come nel caso della domanda 7 – o perché particolarmente intima ed individuale – come la domanda 14 – si è optato per la tipologia a risposta libera.

Si è cercato di rendere il linguaggio il più chiaro possibile, mettendo tra parentesi dei sinonimi dei termini corretti utilizzati. Questo metodo mi è sembrato utile per evitare di utilizzare termini troppo vicini al linguaggio dei bambini/e, poco specifici e colloquiali, e dal tempo stesso per evitare il rischio di usare tecnicismi o parole comunque troppo difficili per bambini/ frequentanti la terza e la quinta elementare. Si è spiegato inoltre, il significato di ciascuna domanda prima di far procedere i bambini/e alla compilazione, lasciando agli/alle stessi la possibilità in qualsiasi momento di chiedere delucidazioni in privato.

Ho ritenuto opportuno informare i bambini/e dell'utilizzazione e finalità del questionario – anche per richiamare la loro attenzione e sottolineare l'importanza della loro collaborazione – e ribadire l'assoluto anonimato dei risultati.

Il questionario è stato somministrato in gruppo, cioè a più persone nello stesso momento: questo mi ha permesso di aiutare i bambini/e nella comprensione delle domande e di tenere sotto controllo l'ambiente circostante garantendo una certa uniformità nella somministrazione.

### **5.1. I risultati della ricerca**

Tenterò di analizzare i quattro prodotti della ricerca – discussioni, spontanee e non; disegni; gioco del "Chi sono io?" e questionario – raggruppandoli per tipologia ma facendo le dovute differenze in base al sesso e all'età del soggetto. Sarà sempre specificato o riportato il sesso e indicata la classe di appartenenza del bambino/a. Per comodità, con la notazione M ed F indicherò, rispettivamente, un

---

<sup>11</sup> In realtà, proprio il "suggerire le risposte" è considerato uno dei limiti delle domande chiuse, aiutando chi non ha nulla da dire. In generale però, le domande chiuse sono anche quelle più usate nella pratica (cfr. A. M. Manganelli Rattazzi, *Il questionario, Aspetti teorici e pratici*, CLEUP Editrice, Padova 1994, pp. 60-61).

soggetto maschio o femmina; con “S.I.” indicherò la scuola dell’infanzia mentre con i numeri cardinali 1°, 3° e 5° rispettivamente le classi prima, terza e quinta della scuola primaria.

Nonostante la varietà di risposte e la difficoltà a rintracciare dei tratti comuni, il gioco del “Chi sono io?” e i colloqui con i bambini/e evidenziano alcune credenze e opinioni abbastanza ricorrenti. Alla domanda, “io sono maschio/femmina perché...” un certo numero di bambini e bambine risponde imputando ai genitori – soprattutto alla madre – la causa, se non la scelta, dell’attribuzione di sesso.

*“Sono femmina perché mia mamma mi ha fatto femmina” S.I.*

*“Io sono maschio perché sono nato maschio e ho il nome da maschio e mia mamma mi ha nominato maschio” 3°* *“La mamma ha deciso che ero maschio” 1°*

*“Io sono femmina perché mia mamma mi ha creato femmina” 3°*

*“Io sono maschio perché i miei genitori mi hanno creato e sono felice di essere maschio” 5°*

*“Io sono femmina perché i miei genitori mi hanno cresciuto così” 5°*

Altri bambini/e considerano l’appartenenza sessuale come trascendente, stabilita dal volere di Dio, dal destino o da forze superiori:

*“Siamo femmine perché Dio ci ha dato il nome di femmine” 1°*

*“Io sono maschio perché Dio ha voluto così” 3°*

*“Io sono femmina perché il destino ha deciso che io diventassi femmina. Io sono femmina perché devo esserlo” 3°*

Per un bambino di quinta elementare essere uomo significa “essere creato da Dio” – mentre essere donna significa “avere la vagina e il seno”.

Tra alcuni bambini della scuola dell’infanzia emerge la figura della cicogna: non è la madre che decide il sesso del bambino/a, ma *“è la cicogna che può portare un maschio o una femmina”* (F S.I.). Dove trovino i bambini/e le cicogne, rimane però un mistero: *“c’è una cosa che io mi chiedo: ma dove li trovano i figli le cicogne?”* (M S.I.)

Altri soggetti, completano la frase “io sono maschio/femmina perché...” semplicemente scrivendo:

*“Perché sono nata femmina” 3°;* *“Perché sono nato così” M 3°*

*“Le femmine sono femmine, i maschi sono maschi e basta” M 1°*

E’ difficile capire se e quanto queste risposte equivalgano ad un “non so” oppure realmente il bambino/a percepisca la sua condizione di soggetto sessuato come immanente, connaturata, insita all’interno di sé stesso ed immutabile. I bambini e le bambine della scuola dell’infanzia e della prima elementare collegano spesso – seppur con un lieve imbarazzo e risatine – l’essere maschi o femmine e le differenze esistenti tra essi alle specificità anatomiche e fisiologiche, considerazione invece assente o, quantomeno non trascritta, tra quelli della terza elementare. Molti bambini della scuola dell’infanzia rispondono che le femmine hanno la patatina e i maschi “il bighino” o “pisellino”, con molto meno imbarazzo rispetto a quello riscontrato già nei bambini/e della prima classe. *“I maschi hanno Pino, le femmine Pina” M 1°*

*“Le femmine fanno la pipì sedute e i maschi da in piedi” F 1°*

L’imbarazzo arriva al culmine tra gli alunni/e della terza, che glissano totalmente l’argomento. In quinta elementare invece, riemerge quasi dirompente, l’attenzione per le differenze anatomiche tra i sessi. *“Io sono maschio perché ho il pene e non ho il seno” 5°;*

*“Io sono femmina perché il mio destino è procreare e per sfortuna tocca proprio a noi” 5°*

*“Io sono femmina perché ho il sesso femminile cioè avere un compito in più degli uomini: fare un bambino” 5°* *“Essere donna significa non lo so! Ma so che certe donne hanno le tette” M 5°*

*“Io sono maschio perché di solito si sa che i maschi hanno organi diversi per urinare, le femmine hanno i pettorali più estesi e possono partorire. I maschi no” 5°*

Le donne, secondo un bambino della prima classe, hanno addirittura sangue diverso da quello degli uomini: *“quello delle femmine è più solido e quello dei maschi è più leggero”.*

Dalle risposte dei bambini/e della quinta si evince come essere donne, per molti/e di loro, significhi fare i bambini – *“avere il bacino più largo dei maschi per procreare”* (F 5°) – ma anche badare ai figli, essere mamma e moglie. *Essere donna significa essere mamma, essere attenta sveglia e veloce e ascoltare i consigli dell’uomo” M 5°*

Queste risposte denotano come la maternità sia ancora perlopiù avvertita da molte bambine come un destino e non come una risorsa. Agli occhi di un bambino di quinta elementare, però, anche essere uomo significa *“avere il compito di fare sesso con le donne ed iniettare un semino che va a formare il bambino, ecco perché il bimbo assomiglia a entrambi i genitori”*. Sicuramente dobbiamo tenere conto, nel dare un senso a queste risposte, del peso che le modificazioni puberali stanno apportando al corpo del bambino/a, così come l’assenza di questo tipo di risposte nei bambini/e della terza elementare può essere letta come un evitamento, dettato dalla vergogna di affrontare certi temi.

Nella maggior parte dei casi, bambini e bambine rispondono alla domanda *“io sono maschio/femmina perché...”* elencando alcune peculiarità maschili o femminili, che poi altro non sono che differenze di atteggiamenti tra maschi e femmine. Nella loro mente, quasi automaticamente, probabilmente inconsapevolmente, quando si chiede loro perché sono maschi o femmine, si delinea un paragone con il soggetto dell’altro sesso. La propria identità è tracciata e descritta tramite l’essere differente da un altro soggetto di sesso opposto.

*“Io sono maschio perché vado sugli alberi delle barche, non guardano Smack Down” 3°*

*“Io sono maschio perché non porto la gonna e la canottiera con il pizzo e non gioco con le bambole” 3°; “Io sono maschio perché ho tante cose diverse, rispetto alle femmine” 5°*

Alle domande *“essere uomo significa”* ed *“essere donna significa”* bambini e bambine rispondono spesso chiamando in causa l’attività lavorativa: sono soprattutto i primi che sopravvalutano l’attività lavorativa maschile rispetto a quella femminile.

*“Essere uomo significa lavorare per la propria famiglia” F 5°*

*“Essere uomo significa lavorare, essere grandi” M 3°*

*“Essere uomo significa fare lavori più pesanti e più faticosi e mettere incinte le donne” M 5°*

Non necessariamente il lavoro femminile è inteso come inferiore rispetto a quello maschile, ma spesso è interpretato come diverso, ricondotto ai lavori della domesticità che rimangono peculiarità femminili. Questa divisione – evidentemente ancora esistente – tra lavoro extradomestico e domestico, quest’ultimo gravante sulle spalle femminili, è avvertita quasi esclusivamente dalle bambine. *“Essere uomo significa non occuparsi delle cose di casa tipo non lavare i piatti” F 3°*

*“Essere uomo significa non cucinare, giocare a calcio e rilassarsi sempre” F 5°*

In parallelo a queste risposte, essere donna significa, sia per alcune bambine/i di terza sia per alcune/i di quinta, sapere cucinare, fare le pulizie, lavare i piatti, stirare, ma anche *“fare meno lavori”* (M 3°), *“fare un lavoro più facile e partorire”* (M 5°, il solito bambino che ha definito l’essere uomo come *“fare lavori più pesanti e faticosi e mettere incinte le donne”*).

*“Tocca alle femmine lavorare, ai maschi no. Le donne lavano, puliscono, tengono i bambini. Gli uomini lavorano fuori casa” F S.I.*

Solamente una frase, scritta da un bambino, benché anch’essa esprima l’idea della donna intenta nelle faccende domestiche, ne sottolinea la pesantezza e la fatica.

*“Essere donna significa essere sempre in movimento: pulire, andare a lavorare, aiutare i figli a fare i compiti” M 5°*

Tra i bambini della scuola dell’infanzia si registra una maggior apertura nei confronti dei lavori domestici: *“Sono contento di essere maschio perché le femmine devono fare un sacco di lavori in più” M S.I.* *“Io da grande l’aiuto mia moglie” M S.I.*

Più volte ritorna, soprattutto tra le bambine, la tematica dell’abbigliamento e della diversità estetica tra uomini e donne: già i bambini/e della scuola dell’infanzia notano una diversità nelle mode maschili e femminili, a partire dal grembiule, rosa per le femmine, azzurro per i maschi. Spiegano questa differenza in vari modi, chiamando in causa *“la regola del grembiule”* imposta dalle maestre o rifacendosi ai gusti dei bambini e delle bambine. Una bimba arriva ad affermare che *“G. non si può mettere il grembiule rosa sennò diventa una donna”*, mentre un’altra addirittura sostiene che, poiché *“i maschi hanno la faccia da maschi, se si mettono il grembiule rosa gli viene la faccia da femmina”* e la stessa cosa accadrebbe ad una bambina, ovviamente all’inverso. Sembra quasi che bambini/e non si pongano domande sul perché maschi e femmine abbiano i grembiuli di colori diversi, accettando questa differenza come se appartenesse al proprio essere individui,

convenzionale e quindi non modificabile. La tematica del colore e l'accoppiata colori chiari-femmine e colori scuri-maschi, comunque ricorre nei discorsi dei bambini/e, influenzando anche i loro comportamenti: per esempio, più di un bambino non utilizza lo scivolo giallo e rosa perché è da femmine ed attende che si liberi quello azzurro.

Oltre il caso specifico del grembiule, non sfuggono alla maggior parte dei bambini/e oggetto d'indagine le differenze nell'abbigliamento tra uomo e donna. Gli uomini portano i pantaloni più spesso delle donne, non mettono il rossetto o gonne ma *“si mettono le cravatte”* (F 3°); gli uomini *“hanno delle scarpe diverse”* (F 3°), *“hanno i capelli corti”* (F 3°) e *“non si mettono le collane di perle”* (M 3°). Le donne, invece, non hanno la barba (F 5°), si mettono lo smalto (M S.I.), *“le mollettine e le pinzette”* nei capelli e *“gli stivaletti col tacco”* (F S.I.), indossano le gonne (M 3°) e si truccano; alle femmine, inoltre, *“non piacciono le rughe, mentre i maschi se ne fregano”* M 1°.

*“Essere uomo significa essere molto maschile: non mettersi le gonne, mettersi le cravatte e giocare con le macchinine”* F 3°

L'attenzione all'abbigliamento e la pervasività della moda, in alcuni casi è estrema, portando due bambini di quinta elementare ad affermare che essere donne significa *“essere comandine e vestite sempre con jeans bucati e magliettine nere”*, oppure, stringatamente, significare *“fare shopping”*. Essere uomo per i maschi della terza coincide anche con *“l'essere grandi”*, *“avere forza”*, *“avere le palle e i muscoli”*; per i bambini della quinta *“avere delle responsabilità proteggere la famiglia, essere sicuri che non ci siano dei problemi”*. Emerge, tra questi ultimi, anche la paternità come ruolo basilare nell'essere uomini adulti ma, a differenze delle bambine, i coetanei non la riconducono alla fisicità: *“Essere uomo significa essere bravo, gentile e generoso, essere papà e essere simpatico”* M 5°

Non manca, nelle risposte in merito a che cosa significhi essere uomini o donna e quali siano le differenze tra di essi, il tema delle differenze maschili e femminili nel gioco e nei giocattoli. Già nei pensieri dei bambini della scuola dell'infanzia un maschio non può giocare con la bambola, ma *“se è un bambolo si”*; ci sono orsacchiotti da maschio e altri da femmina – se ha la camicetta azzurra, per esempio, *“è da maschio”* (F S.I.) – e anche la palla, che serve per giocare a calcio, se *“ha un pezzettino di colore rosa”* (M S.I.) è una palla da femmina, così come la barca.

*“Le femmine giocano a mamma e figlia e i maschi vogliono disturbare e giocano con i robot. Hanno Hulk”* F S.I. Queste idee permangono nei bambini più grandi: *“le femmine giocano con le Barbie e i maschi con i camion e le ruspe”* F 1°

Anche l'attività sportiva, prerogativa maschile nelle menti dei bambini/e, si configura come ambito in cui perdurano differenziazioni in base al genere. Essere uomo, per esempio, significa *“non andare a danza”* (M 3°), così come essere donna significa *“fare sport diversi, cioè la femmina non fa calcio”* (F 3°). Gli uomini fanno la lotta e giocano a calcio, mentre *“le femmine fanno le verticali e le ruote”* (F 1°). Da queste considerazioni, arrivare ad affermare che *“i maschi sono più forti, le femmine non hanno i muscoli”* – nel senso che *“i maschi hanno le gambe più atletiche, le femmine meno atletiche, i maschi hanno i muscoli duri e le femmine molli”* (M 1°) – il passo è breve!

Emerge anche il diverso uso e approccio al computer e videogames, che mostra il perdurare di antichi stereotipi basati su statiche ed artificiali attribuzioni di genere: *“Magari se eri un maschio te la potevi comprare”* M S.I. (l'oggetto della discussione è la Play Station)

L'analisi della compilazione del questionario è positiva: la maggior parte dei bambini/e ha risposto a tutte le domande. Sebbene siano pochi coloro che hanno evitato di rispondere o hanno vidimato l'alternativa “non so”, è interessante sottolineare come siano stati perlopiù i bambini in difficoltà nel rispondere.

La maggior parte dei risultati emergenti dal questionario è già stata esposta, poiché molte risposte dei bambini/e possono rientrare nei temi sopra delineati in merito all'analisi del gioco del “chi sono io” e dei colloqui. L'unica considerazione aggiuntiva necessaria è la constatazione nelle bambine di una buona stima di sé e della propria identità di genere, percepita analizzando le risposte: molte bambine non vorrebbero essere maschi perché stanno bene così come sono, solamente una sceglie come soggetto a cui vorrebbe assomigliare un uomo – Valentino Rossi – mentre molte vorrebbero

assomigliare alla madre. Le bambine che vorrebbero essere un maschio, riconducono la scelta esclusivamente al minore dolore fisico sofferto dagli uomini rispetto alle donne. C'è la percezione, nelle bambine più grandi, di come l'essere donna oggi consenta delle aperture un tempo non permesse: *“Ora la vita di una donna è libera ma prima non la era” F 5°*

*“Ora la donna si può prendere le responsabilità dell'uomo e può andare a lavorare e può non sposarsi” F 5°*

C'è la fiducia in un futuro aperto e pieno di possibilità, scolastiche e lavorative: laurearsi, diventare *“una brava biologa marina”, “un'ostetrica e una mamma migliore”*, una giocatrice di basket spostata e con una figlia. Anche non avere figli è un desiderio percepito come legittimo, che non si ha paura a trascrivere.

Nei bambini si nota invece ancora un certo disprezzo nei confronti delle bambine e delle donne, che in alcuni casi rischia di diventare cattiveria: alla domanda *“Vorresti appartenere all'altro sesso?”* rispondono: *“No, perché mi fa schifo” due M 5°; “No, perché non mi piace la donna” M 5°;*

*“No, perché frignano” M 3°; “No, perché sennò mi butto giù dalla finestra” M 3°*

Ma se si indagano le prospettive future, molti bambini da grandi vorrebbero sposarsi ed essere padri, e se si chiede loro a chi vorrebbero assomigliare, molti bambini della terza elementare scelgono la madre o, comunque, entrambi i genitori.

L'analisi dei disegni mostra una molteplicità di situazioni in cui i bambini e le bambine si raffigurano. Nonostante tale varietà si possono rintracciare alcuni temi ricorrenti, molti già analizzati: tra i maschi giocare a calcio, a basket, sciare e pescare coprono una buona parte delle opzioni. Molti disegni della scuola dell'infanzia, eseguiti soprattutto da maschi, raffigurano il soggetto intento nel guardare la tv, molte bambine invece si disegnano mentre giocano all'aria aperta e corrono. Un buon numero di femmine della scuola primaria si raffigura mentre pittura o disegna, altre mentre ballano o giocano a giardini.

I disegni che raffigurano un uomo e una donna in attività, richiesti ai bambini della prima classe, ripropongono l'eterno clichè degli innamorati, del re e della regina nel castello, dell'uomo che regala un fiore alla donna, del marito e moglie con carrozzina. In quasi tutti gli elaborati, la figura maschile e quella femminile sono vicine, cosicché i rapporti spaziali tra di essi fanno desumere una certa intimità e prossimità tra maschio e femmina.

In generale si è notato che i disegni dei bambini sono di dimensioni più piccole rispetto a quelli delle bambine, facendo presumere una più bassa stima di sé, senso di inadeguatezza, scarso livello di autopercezione, oppure semplicemente timidezza. Alcune rappresentazioni delle bambine sono particolarmente grossi, tendenti ad occupare tutto il foglio, indicando una buona stima di sé ed estroversione<sup>12</sup>.

Sia nella scuola dell'infanzia, sia nella scuola elementare, sono i bambini che scelgono maggiormente e prediligono i colori scuri, quali il nero, blu, viola o marrone. Le bambine scelgono soprattutto colori chiari e pastello ma non mancano il rosso e il fucsia.

Nei colloqui, nella maggior parte dei casi le bambine hanno parlato meno rispetto ai coetanei, anche perché spesso sono questi ultimi che non lasciano molto spazio, rispondendo dirompentemente, con un tono di voce abbastanza alto, a volte chiassoso. Spesso sopraffatte dalle voci-urle dei bambini, quelle delle bambine tardano a farsi sentire se non sotto il mio invito. Soprattutto nella prima classe della scuola primaria, si è riscontrata una rilevante timidezza delle bambine, maggiori indugi nel parlare e nell'esprimere i propri pensieri. E' difficile capire se le bambine abbiano parlato di meno perché in generale non avevano molto da dire oppure perché si trovavano in difficoltà a causa dell'irruenza dei bambini. Il “mutismo” a volte riscontrato nelle bambine può essere in parte determinato dall'argomento assolutamente nuovo che chiedevo loro di affrontare. Si è notato,

---

<sup>12</sup> Questi risultati sono in linea con le teorie generali, secondo le quali i bambini maschi, dopo un primo periodo in cui disegnano figure grandi – espressione del loro bisogno di essere superiori fisicamente – intorno ai 5-6 anni e nella pubertà attraversano un momento critico, in cui disegnano figure più piccole del normale. Le bambine invece, hanno uno sviluppo più lineare e progressivo che le porta a disegnare figure più grandi mano a mano che crescono (cfr. E. Crotti e A. Magni, *Non sono scarabocchi. Come interpretare i disegni dei bambini*, Mondadori, Novara 2005, p. 68).

infatti, che i bambini/e non avevano mai dibattuto con nessun adulto, e quasi sicuramente con nessun coetaneo, il tema della specificità di genere. Non si erano mai posti la domanda sul perché ci fossero due categorie, l'una maschile e l'altra femminile, accettando passivamente il fatto che per imparare concetti matematici elementari le maestre chiedessero loro di contare i maschi e le femmine, riunirli in due gruppi distinti e capire quale fosse il più numeroso. Anzi, il gruppo più cospicuo si alzava in piedi, gioendo ed urlando in segno di vittoria.

### **Conclusioni**

Credo che il fine ultimo di questo studio sia stato raggiunto: dimostrare la necessità di un intervento tempestivo da parte delle famiglie e delle scuole, atto a scardinare identità fortemente stereotipate ed evitare che i soggetti in formazione siano costretti a aderire ad esse. Il processo di acquisizione dell'identità è già abbastanza difficoltoso e non privo di problemi per il bambino e per la bambina: abbiamo il dovere di evitare loro che, sul loro percorso formativo, si accumulino degli ostacoli assolutamente gratuiti e removibili, come quelli determinati dalle restrizioni di genere. Una delle più importanti finalità dell'educazione è proprio aiutare gli individui ad essere se stessi, mettendoli in condizione di poter scegliere il più liberamente possibile il proprio avvenire<sup>13</sup>.

Spero che questi esigui e modesti risultati, assieme ad altri provenienti da ricerche significative e riguardevoli, possano incentivare l'adozione di politiche sociali ad ampio raggio atte a scardinare queste nocive credenze e promuovere le pari opportunità ed un ugual peso delle specificità maschili e femminili.

### **BIBLIOGRAFIA**

- AA.VV., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano 2001
- AA.VV., «*Studium Educationis*», *Genere e educazione*, n° 2, Cedam, Padova 2003
- ARMEZZANI M., *L'indagine di personalità. Modelli e paradigmi della ricerca*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995
- BOLLEA G., *Le madri non sbagliano mai*, Feltrinelli, Milano 2003
- BUSONI M., *Genere, sesso, cultura. Uno sguardo antropologico*, Carocci, Roma 2000
- CAMAIONI L., *La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico nei primi tre anni di vita*, Il Mulino, Bologna 1980
- CHODOROW N. J., *Femminile, maschile, sessuale. Sigmund Freud e oltre*, La Tartaruga, Milano 1995
- COMUNE DI MILANO, Ripartizione cultura e spettacolo, *Esistere come donna*, Mazzotta, Milano 1983
- COVATO C., ULIVIERI S., (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Edizioni Unicopli, Milano 2002
- CROTTI E. E MAGNI A., *Non sono scarabocchi. Come interpretare i disegni dei bambini*, Mondadori, Novara 2005
- DE BEAUVOIR S., *Il secondo sesso* (1949), trad.it, Il Saggiatore, Milano 1961
- DI CRISITOFARO LONGO G., MARIOTTI L., (a cura di), *Modelli culturali e differenza di genere*, Armando Editore, Roma 1998
- GIANI GALLINO T., *L'altra adolescenza. Handicap, divorzio, genere e ruolo sessuale. Quali modelli?*, Bollati Boringhieri, Torino 2001
- GIANINI BELOTTI E., *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 1982
- HÉRITIER F., *Maschile e Femminile. Il pensiero della differenza*, trad.it., Laterza 1997
- HITE S., *I nuovi maschi. Come vivono, come cambiano*, trad.it, Mondadori, Milano 2004
- MANGANELLI RATTAZZI A. M., *Il questionario. Aspetti teorici e pratici*, CLEUP Editrice, Padova 1994
- MAPELLI B., BOZZI TARIZZO G., DE MARCHI D., *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*, La Nuova Italia, Milano 2001

---

<sup>13</sup> L. Trisciuzzi, C. Billi, *La formazione del sé. Itinerari pedagogici*, Edizioni ETS, Pisa 2004; B. Mapelli, G. Bozzi Tarizzo, D. De Marchi, *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*, La Nuova Italia, Milano 2001.

MARINO S., SORRENTINO E., *Io e lui, io e lei, uguali e diversi*, in «Cres», n° 29, ottobre 2001

MARONE F., *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Edizioni Unicopli, Milano 2003

OLIVERIO FERRARIS A., *Il significato del disegno infantile*, Bollati Boringhieri, Torino 1997

OLIVERIO FERRARIS A., *Identità e Diversità*, in «Psicologia contemporanea», Giunti, Firenze, n° 158 Marzo-Aprile 2000

PICCONE STELLA S., SARACENO C., (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna 1996

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, Dipartimento per gli affari sociali, Centro Nazionale per la Tutela dell'Infanzia, *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e adolescenza in Italia*, 1997

RAVAIOLI C., *Maschio per obbligo. Oltre il femminismo per l'abolizione dei ruoli*, Bompiani, Milano 1979

SANDRUCCI B., *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, Edizioni ETS, Pisa 2005

SERRA C. (a cura di), *Rosa & azzurro. Genere, differenza e pari opportunità nella scuola*, Rosenberg & Sellier, Torino 2003

SEVESO G., *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Edizioni Unicopli, Milano 2001

THOMAS G. V., SILK A., *Psicologia del disegno infantile*, trad.it., Il Mulino, Bologna 1998

TRISCIUZZI L., BILLI C., *La formazione del sé. Itinerari pedagogici*, Edizioni ETS, Pisa 2004

ULIVIERI S. (a cura di), *Educazione e ruolo femminile: la condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1992

ULIVIERI S., *Educare al femminile*, Edizioni ETS, Pisa 1995

ULIVIERI S., (a cura di), *L'educazione e i marginali, Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997

ULIVIERI S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2003

[www.aie.it/Polite](http://www.aie.it/Polite)

[www.manuale.ghiglieno.it](http://www.manuale.ghiglieno.it), *Manuale on line della didattica di genere*

[www.universitadelledonne.it](http://www.universitadelledonne.it), *La libera università delle donne di Milano*