

COMUNICAZIONE punto **doc**

LOGO FAUSTO LUPETTI EDITORE
- BOLOGNA -

COMUNICAZIONE punto **doc**

numero ventotto Tecnologie prima della scuola?

Comunicazionepuntodoc
Numero 28 – dicembre 2023

Rivista semestrale
Registrazione presso il Tribunale di
Milano n. 134 del 20-03-2009
ISSN 2282-0140
ISBN 978-88-6874-389-5

Direzione editoriale

Logo Fausto Lupetti Editore
Via del Pratello, 31 – 40122 Bologna
Tel. 0039 051 5870786

In coedizione con
Galatea srl
Piazza Grandi, 24 – 20137 Milano
www.faustolupettieditore.it

La copertina è stata realizzata dalla
designer Alessia Ranieri

www.comunicazionepuntodoc.it

Direttore responsabile

Mario Morcellini, *Prof. emerito Sapienza*

Comitato Scientifico

Francesco Amoretti, *Università di Salerno*

Marzia Antenore, *Sapienza*

Erica Antonini, *Sapienza*

Nikolay Bogatsky, *Unicusano*

Federico Boni, *Università di Milano*

Paolo Borioni, *Sapienza*

Davide Borrelli, *Suor Orsola Benincasa*

Marco Bruno, *Sapienza*

Stefania Capogna, *Link Campus*

Antonia Cava, *Università di Messina*

Marco Centorrino, *Università di Messina*

Francesca Comunello, *Sapienza*

Ida Cortoni, *Sapienza*

Cecilia Costa, *Roma Tre*

Nicolò Costa, *Tor Vergata*

Giovambattista Fatelli, *Sapienza*

Stefania Fragapane, *UniMercatorum*

Mihaela Gavrilă, *Sapienza*

Carlo Grassi, *Iuav*

Silvia Leonzi, *Sapienza*

Mariano Longo, *Università del Salento*

Rolando Marini, *Università per*

Stranieri di Perugia

Barbara Mazza, *Sapienza*

Raffaella Messinetti, *Sapienza*

Simone Mulargia, *LUMSA*

Anna Lucia Natale, *Sapienza*

Sebastiano Nucera, *Università di Messina*

Donatella Pacelli, *LUMSA*

Paola Panarese, *Sapienza*

Gianfranco Pecchinenda, *Federico II*

Isabella Pezzini, *Sapienza*

Francesco Pira, *Università di Messina*

Michele Prospero, *Sapienza*

Fabio Quassoli, *Milano Bicocca*

Francesca Rizzuto, *Università di Palermo*

Christian Ruggiero, *Sapienza*

Diana Salzano, *Università di Salerno*

Mauro Santaniello, *Università di Salerno*

Marialuisa Stazio, *Federico II*

Nicola Strizzolo, *Università di Udine*

Federico Tarquini, *Unicusano*

Elena Valentini, *Sapienza*

Curatore del numero

Ida Cortoni, *Sapienza*

Comitato Scientifico internazionale

Hasan Arslan, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

Louis Begioni, *Lille3*

Małgorzata Bogunia-Borowska

Uniwersytet Jagielloński, Krakow

Julie Bouchard, *Université Paris 13*

Mauro Cerbino, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Ecuador*

Peter Dahlgren, *Lund University*

Stefan Gencarau, *Università di Cluj*

María Gómez y Patiño, *Universidad de Zaragoza*

Ana María González Neira, *Universidade De Da Coruña*

Felipe Julián Hernández Lorca, *Universidad de Murcia*

Serdan Kervan, *Universiteti “Ukshin Hoti” me seli në Prizren*

Jeong-Nam Kim, *University of Oklahoma*

Nete Nørgaard Kristensen, *University of Copenhagen*

Charo Lacalle, *Universitat de Barcelona*

Geert Lovink, *Universiteit van Amsterdam*

Maciej Miżejowski, *Uniwersytet Jagielloński, Krakow*

Pierre Musso, *Université de Rennes 2*

Alessandro Porrovecchio, *Université du littoral Côte d’Opale*

Antonio Rafele CEAQ – *Université*

Paris Descartes La Sorbonne

Sırma Oya Tekvar, *Karabük*

Üniversitesi

Krzysztof Trębski, *Trnavská*

Univerzita, Trnava

Juan Carlos Suárez Villegas,

Universidad de Sevilla

Anita Virga, *Witwatersrand*

University, Johannesburg

Dominique Wolton, *Directeur de recherche au CNRS*

Nata nel 2009, **Comunicazionepunto doc** ha ridefinito e implementato nel tempo la propria mission di strumento di conoscenza e dibattito scientifico negli Atenei italiani, nel panorama accademico internazionale e tra i professionisti della comunicazione.

Comunicazionepunto doc prevede una sezione monografica dedicata a uno specifico tema (saggi, articoli, interviste) e uno spazio dedicato in maniera trasversale e transdisciplinare alle diverse tematiche di ricerca delle Scienze della Comunicazione. Esse hanno finora privilegiato l'analisi dei prodotti mediali, la sociologia delle professioni, la semiotica, contenuti e piattaforme espressive dei media digitali, la comunicazione politica, l'innovazione nella Pubblica Amministrazione, l'approccio transdisciplinare alla comunicazione scientifica, il rapporto tra etica e comunicazione, fino alla comunicazione ambientale.

Referaggio dei contenuti

Comunicazionepunto doc adotta una politica di referaggio "doppio-cieco" (double-blind).

Per inviare contributi e proposte:

mario.morcellini@uniroma1.it
comunicazionepunto doc@uniroma1.it

Coordinamento editoriale

Christian Ruggiero

Comitato editoriale:

Brigida Blasi
Luca Benvenga
Mauro Bomba
Giovanni Brancato
Milena Casella
Francesca Colella
Marino D'Amore
Angelo Del Cimmuto
Raffaele Lombardi
Andrea Lombardinilo
Matteo Maiorano
Fabio Matassa
Antonella Napoli
Karen Nuvoli
Stefania Parisi
Eleonora Sparano
Melissa Stolfi
Elisabetta Trinca
Lorenzo Ugolini
Federica Viganò

Indice

Editoriale

Povert  educativa e digitale: la scelta di intervenire in et  prescolare 9
di Ida Cortoni

Atteggiamenti e pratiche di mediazione familiare relative all'uso dei dispositivi digitali in genitori di bambini della fascia 0-6 anni 19
di Renata Metastasio, Alessandro Biraglia, Ilaria Bortolotti

Early childhood educators' practices and children's access to technology in Preschool Education 47
di Cristiana Ribeiro, Cristina Mesquita, Ana Claudia Loureiro, Rui Pedro Lopes

L'evoluzione diacronica delle app per l'infanzia 65
di Loris Di Giammaria

I Patti Digitali: un approccio comunitario all'educazione mediale 81
di Marco Gui, Brunella Fiore, Stefania Garassini, Marco Grollo, Simone Lanza

La *media education* per il contrasto alla povert  educativa digitale nella prima infanzia. Un modello di UDA fra scuola e servizio di educativa domiciliare 105
di Gabriella Argento e Paola Macaluso

Il pediatra di famiglia nuovo soggetto dell'educazione digitale: il progetto *Custodi Digitali* come modello di intervento sistemico 127
di Marco Grollo

Digitale e bisogni educativi speciali: opportunità e rischi in età prescolare 145
di Laura Casaldi

Rubriche

App Digital Education.
Le STEAM come approccio esperienziale per una didattica innovativa e multidisciplinare nella scuola dell'infanzia 165
di Patrizio Pastore, Fabio Bizzarro

Narrazione, Creatività e Pratiche educative. Un approccio femminista per immaginare parole nuove 189
di Valentina Faloni, Anna Florian

Design for (Food) Education:
nuove strategie comunicative per l'educazione alimentare nella scuola dell'infanzia 213
di Carlotta Belluzzi Mus, Serena Giglio

Recensioni

Oltre *L'habitus*. Dialogo a più voci tra destino e progetto: tre piani di lettura 229
di Alessandro Carbonetti

**Il futuro al centro. Bambini e adolescenti
nella scena mediale contemporanea** 237
di Davide Borrelli

***Annuario Comunicazioneepuntodoc
2009-2023*** 241

COMUNICAZIONE punto **doc**

numero ventotto Tecnologie prima della scuola?

Narrazione, Creatività e Pratiche educative.

Un approccio femminista per immaginare parole nuove

di *Valentina Faloni e Anna Florian,*
Sapienza Università di Roma

Abstract (ita): Nella questione della “povertà educativa” rientra l’assimilazione e sedimentazione del linguaggio patriarcale e sessista, veicolo di categorie riduzionistiche e di stereotipi e ruoli di genere, fin dai primissimi anni di vita (Biemmi e Satta 2017). Il contributo intende proporre una proposta operativa per percorsi formativi alternativi capaci di introdurre discorsi nuovi e molteplici riformulando le pratiche narrative di origine femminista e aggiornando il “linguaggio materno” al fine di ampliare immaginari ed espandere l’insieme del possibile nella costruzione identitaria. Tale approccio intende favorire nelle bambine e nei bambini la dimensione dell’*apprendere per essere* e dell’*apprendere per vivere assieme* permettendo loro di raccontare l’esperienza della complessità in modo inclusivo.

Abstract (eng): The issue of “educational poverty” encompasses the assimilation and sedimentation of patriarchal and sexist language, which conveys reductionist categories and gender stereotypes and roles, from the earliest years of life (Biemmi & Satta 2017). This contribution aims to propose an operational framework for alternative educational pathways capable of introducing new and diverse discourses by reshaping feminist narrative practices and updating “maternal language” to broaden imaginations and expand the realm of possibilities in identity formation. This approach seeks to encourage in young individuals the dimension of learning to be and learning to live together, allowing them to narrate the experience of complexity in an inclusive manner.

Parole-chiave: Pratiche educative, Creatività, Narrazione, Linguaggio, Approccio femminista.

Keywords: Educational practices, Creativity, Storytelling, Language, Feminist Approach.

1. Introduzione: educare al femminile

Nel 1973 veniva pubblicato: *Dalla parte delle bambine* della pedagoga Elena Gianini Belotti. Un testo rivoluzionario nell'affrontare le disparità di genere interne al sistema educativo dell'epoca seppur ancora attuali. Il movimento femminista in quegli anni puntava alla rivendicazione della differenza e specificità del femminile rispetto al maschile. *Dalla parte delle bambine*, dunque, significava decostruire e scardinare la nozione sedimentata dell'innata e naturale superiorità maschile a discapito dell'altrettanto innata e naturale inferiorità femminile. L'educazione, in questa prospettiva, è il luogo centrale nel quale vengono moltiplicati e interiorizzati errori cognitivi, stereotipi sessisti, ruoli di genere e destini preconfezionati che limitano la vita dei soggetti a due soli insiemi di appartenenza asimmetrici, sempre e comunque favorendo uno e penalizzando "l'altra". Le donne, *madri affettuose, mogli rispettose, docili e dedite alla cura*: "durante la loro crescita nel mondo occidentale tutto, dalle sanzioni ai premi, dall'immaginario delle fiabe ai giochi [...], è stato agito affinché sviluppassero solo *certe* reazioni e *certe* emozioni, *certe* conoscenze e *certe* abilità" (Leonelli 2011, pp. 5-6). Utilizzando le parole della stessa Gianini Belotti (1973), a proposito delle cause sociali e culturali alla base della discriminazione:

Scopriremo la loro genesi in piccoli gesti quotidiani che ci sono tanto abituali da passare inosservati; in reazioni automatiche di cui ci sfuggono le origini e gli scopi e che ripetiamo senza aver coscienza del loro significato perché li abbiamo interiorizzati nel processo educativo; in pregiudizi che non reggono alla ragione né ai tempi mutati ma che pure continuano a considerare verità intoccabili; nel costume che ha codici e regole severissime (p. 7).

Ecco che, se l'educazione è lo spazio di costruzione di tali percorsi, è lì che bisogna operare affinché, anziché "gabbia di genere" (Biemmi e Leonelli 2016), diventi luogo di liberazione in cui immaginare un linguaggio alternativo possibile.

Educare, in questo senso, non può che configurarsi come una pratica di libertà e l'aula come "un luogo di piacere in cui sfidare i ruoli comunemente attribuiti", essendo essa "con tutti i suoi limiti, un luogo di possibilità" (bell hooks 2020, p. 10).

Ripercorrendo e condividendo le parole dell'attivista bell hooks in *Insegnare a trasgredire* (2020):

La *nostra* voce si unisce alla richiesta collettiva di rinnovamento e svecchiamento delle nostre pratiche di insegnamento [...] in modo da sviluppare una conoscenza che vada al di là dei confini di ciò che è considerato accettabile. Celebriamo l'insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà (pp. 42-43).

Riscopriamo quindi nella potenzialità trasformativa della spinta immaginativa e della creatività della bambina e del bambino capace di far intravedere all'individuo la possibilità di cambiamento del mondo (Campagnaro 2012, p. 149) che l'immaginazione può diventare un luogo di riscrittura per essere se stessi senza paura. Da questa prospettiva, se la lettura di bell hooks suggerisce l'importanza di insegnare a trasgredire, riteniamo sia necessario anche insegnare ad immaginare, credendo "nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione" e avendo fiducia "nella creatività infantile [...] perché nessuno(a) sia schiavo(a)" (Rodari 1973, p. 24).

2. Linguaggio, differenza e narrazione: un'introduzione alle prospettive teoriche femministe

Già nel corso degli anni Ottanta le pensatrici del femminismo italiano, presenti e riconosciute a livello mondiale, Luisa Muraro e Adriana Cavarero proponevano nelle loro elaborazioni teoriche rispetto alla tematica della *differenza sessuale*, la costruzione di un'alternativa femminista al linguaggio e alle prassi "sessuate" della tradizione di ascendenza maschile (Cavarero e Restaino 2022).

La prospettiva di Muraro si focalizza in prima battuta sulle dinamiche sociali, mentre quella di Cavarero si concentra sul problema del linguaggio sessuato e sottolinea l'importanza di trovare una soluzione alternativa. Nel suo saggio del 1991 intitolato *L'ordine simbolico della madre*, Muraro sviluppa in modo più strutturato le sue idee sulla differenza di genere e sull'importanza che le donne creino il proprio "ordine simbolico", ovvero, un linguaggio, una concezione, e una pratica di vita propria. Questo approccio si affianca alle teorie di Irigaray e Kristeva, nell'intento di presentare un'alternativa completa al "sistema" linguistico-concettuale fortemente sessuato al maschile. Questo sistema si basa sulla figura e sulla *Legge del Padre*, da cui scaturisce l'Ordine simbolico descritto da Lacan. Il nuovo Ordine simbolico delle donne dovrebbe invece fondarsi sulla figura della madre e sul suo rapporto non conflittuale ma armonioso con la figlia. L'autrice sottolinea la necessità di costruire una "genealogia" della figura materna che la emancipi dai connotati "fallici" che la cultura maschile le attribuisce e che sono stati teorizzati oltre che da Lacan, da Freud (Ibidem). Al posto dei significati simbolici "patriarcali", si dovrebbe identificare e valorizzare: "il *continuum* materno come struttura naturale e simbolica insieme, alla quale appartiene la figlia. Alla potenza materna è mancata, e ancora manca, nella cultura tradizionale, la genealogia femminile" (Muraro 1991, p. 70). La comunità di filosofe del gruppo Diotima di Verona, di cui sono esponenti le due teoriche citate, nel saggio collettivo del 1987 *La differenza sessuale: da scoprire e da produrre*, evidenziano come il sapere filosofico e quello scientifico, professati come universali, siano in realtà fortemente sessuati al maschile, e propongono di scardinare tale logica "linguistica" introducendo un nuovo sapere sessuato

femminile. In particolare, la filosofa della narrazione Cavarero, teorizza che le tracce della conoscenza femminile si possono trovare nelle forme non “razionali” del sapere, come le mitologie e le espressioni artistiche, tra cui emerge – fra tutte – quella della narrazione. Ecco dove è necessario riscoprire, rivalutare, indagare a fondo ed enfatizzare il sapere femminile. Se un impegno in questa direzione non viene perseguito e attuato, infatti, qualsiasi donna sarà “costretta” a parlare di sé sempre attraverso il discorso dell’“altro”, ovvero, dell’uomo. Cavarero (1987) in *Per una teoria della differenza sessuale*, evidenzia a tal proposito:

La donna non ha un linguaggio suo, ma piuttosto utilizza il linguaggio dell’altro. Essa non si autorappresenta *nel* linguaggio, ma accoglie con questo le rappresentazioni di lei prodotte dall’uomo. [...] La lingua materna nella quale abbiamo imparato a parlare e a pensare è in effetti la lingua del padre. Non c’è una lingua della donna (p. 44).

La donna, pertanto, sarebbe caratterizzata da una condizione di *incomunicabilità femminile* se non fosse per l’espressione linguistica della poesia e della narrazione. Per scongiurare, dunque, un’esperienza di auto esternazione convalidata dalla tradizione del pensiero occidentale, l’obiettivo del pensiero della differenza di genere deve essere quello di creare un’alternativa al linguaggio patriarcale, basandosi sulla condizione di separazione e valorizzazione dell’altro rispetto all’uomo (Cavarero e Restaino 2022), in quanto “[...] Per il pensiero femminile della differenza, l’Altro (la donna) è teoricamente un non ancora indagato, e probabilmente un indagabile solo nei modi consentiti da una logica duale per ora solo prospettata come corretta e necessaria, ma non ancora sviluppata” (Ivi, p. 78).

2.1. Pratiche e figura materna

La centralità delle *pratiche* è stata un elemento caratterizzante del femminismo italiano e ne ha contraddistinto l’originalità proprio

rispetto al tema della differenza sessuale e del linguaggio. L'approccio ai testi è orientato dai problemi che provengono dai contesti reali in cui si attuano le pratiche, tra cui quelle del simbolico, della relazione e del partire da sé dove il linguaggio si materializza nel contesto e nella relazione. L'approccio delle pratiche è teso verso un "ordine simbolico femminile" generato dai desideri e dalle parole delle donne, in cui la "gabbia del linguaggio viene così smantellata mediante decodificazioni e risignificazioni che si radicano direttamente nel contesto e nelle sue dinamiche discorsive" (Cavarero e Restaino 2022, p. 98). Le femministe italiane ridefiniscono e reintegrano il tema della *figura materna* all'interno di ciò che chiamiamo una "politica del simbolico". Nel cuore della teoria femminista italiana emerge la figura della *madre simbolica* (Muraro 1991), la quale assume un ruolo centrale come colei che conferisce vita e linguaggio, ergendosi a riferimento autorevole sia dell'esistenza materiale che di quella simbolica. Superando la separazione tradizionale tra madre come origine della vita/corpo e padre come garante di ordine linguistico-simbolico/pensiero e facendo coincidere queste due dimensioni nella figura materna. Tale configurazione esce dagli stereotipi dell'economia binaria spostando il focus dal soggetto maschile o femminile alla struttura come relazione in cui la significazione identitaria si genera nel rapporto con l'altro. La teoria che si concentra sulla figura della madre simbolica riconosce che la relazione agisce come una pratica concreta e discorsiva capace di plasmare la soggettività.

2.2. Per un passo in avanti verso il futuro

Nella continuità del pensiero che va da Simone de Beauvoir a Luce Irigaray, e nella direzione dell'approccio femminista delle accademiche Muraro e Cavarero, che rifiutano di accettare uno stato di cose che si perpetua nel tempo, vogliamo qui proporre una sperimentazione e/o promuovere la possibilità di sviluppare un *linguaggio inedito* fin dalla prima infanzia che permetta di valorizzare il *materno* senza che questo sia in conflitto o a scapito dell'*altro*, valorizzando la differenza nella

performatività. L'approccio al concetto di differenza sessuale da parte di un soggetto identificato al femminile, infatti, se non vi è un cambiamento in questa direzione, rappresenterà un'esperienza di confusione e alienazione causata dal processo di esprimersi e pensarsi in un linguaggio che è stato appreso come "neutro" ma che è stato formulato al "maschile" (Cavarero 1997). Finché le categorie di genere, come maschile/femminile, attivo/passivo, materia/forma, continuano a influenzare la struttura delle relazioni, diventa complesso, se non addirittura impossibile, osservarle nella loro forma autentica all'interno di ciascuna di noi. Di conseguenza, le trasformazioni significative faticano a manifestarsi, e la cultura e la conoscenza finiscono per allontanarsi involontariamente dalla vita (Melandri 1989, p. 3). Ciascuna vita mostra l'unicità del suo percorso attraverso la narrazione della sua storia. Questa dimensione espositiva e narrativa del soggetto mette in evidenza l'intreccio inestricabile di ogni individuo con un altro soggetto capace di raccontare la sua storia. L'autobiografia stessa rivela sempre un debito nei confronti di coloro che sono gli unici in grado di narrare una parte della nostra vita, come ad esempio la prima infanzia, che non possiamo ricordare (Cavarero 1997).

L'orizzonte costitutivo del sé in una prospettiva relazionale attinge in modo cruciale al momento della nascita, in cui il neonato fa il suo ingresso nel mondo attraverso una relazione primaria e vitale con sua madre. In questa situazione, esprime se stesso con tutta la vulnerabilità e l'incertezza del suo primo apparire. L'identità del sé, unica e irripetibile, non si forma attraverso il linguaggio o come un mero frammento di discorsi. Al contrario, è un'identità che si espone completamente all'esterno, affidando il suo desiderio di senso allo sguardo, ai gesti e alle parole degli altri.

Questo sé relazionale confida il proprio senso alla pratica del racconto, che è una caratteristica fondamentale del pensiero femminista. Oltre alle pratiche femministe, questa teoria trova conferma negli scambi narrativi che caratterizzano le relazioni in molte sfere cruciali, come quelle tra madre e figlia, tra amiche e nell'ambito dell'amore. La vita incomprensibile del sé e il suo

desiderio di senso hanno sempre trovato espressione attraverso il potere della narrazione. Pertanto, è fondamentale promuovere una politica che si interroghi su “chi sono le donne”, e in questo caso, le bambine, riconoscendo che ciascuna di loro ha un volto e una storia unici e irripetibili, prima ancora di cercare di definire “che cosa sono”. Infatti, se è vero che il linguaggio possiede un potere performativo basato sulla ripetizione, niente può sfidarlo più efficacemente della scena quotidiana in cui l’unicità e l’irripetibilità si manifestano costantemente agli occhi dell’*altro* da sé (Ibidem).

3. Parola, performance, agency

Il linguaggio possiede una propria *agency* capace di operare mediante quelli che vengono definiti da J. Langshaw Austin *atti linguistici performativi*, i quali agiscono plasticamente nel tempo attraverso la modalità della ripetizione creando effetti di realtà capaci di modellare concretamente il mondo nel quale viviamo (Austin 1962). Realtà e linguaggio, infatti, sono da sempre implicati l’una con l’altro in un rapporto vicendevole: la realtà influenza la lingua e la lingua influenza il modo in cui percepiamo la realtà (Gheno 2021; Manera 2021). Le parole che utilizziamo hanno l’immenso potere di *creare e disfare* l’esistente che ci circonda poiché ognuna di esse veicola una percezione della realtà stessa, “le parole, in fondo, non sono mai ‘semplici parole’: possono sembrare sequenze di lettere (o suoni) apparentemente innocue, ma, a ben guardare, ognuna di esse contiene un piccolo mondo di relazioni, significati più o meno espliciti, visioni della realtà, connotazioni” (Gheno 2021, p. 103). In particolare, la concezione del linguaggio agente e performativo viene ripresa dall’elaborazione della tesi della performatività del genere come costruzione discorsiva (Butler 1990) e, in generale, dalla *Linguistic Turn* nel pensiero femminista: se è vero che il linguaggio presuppone un parlante che lo enunci, esso è sempre stato un padre, uomo, bianco e borghese. Abbiamo così imparato a pensare e a parlare nella lingua del padre (Cavarero 1987, p. 52), attraverso

le parole che la cultura egemone patriarcale e sessista ci ha fornito imponendosi sul mondo come la modalità di sapere dominante (Butler 1990; de Lauretis 1999); abbiamo visto all'interno dello spazio che tali parole ci hanno consentito di guardare, conosciuto il mondo entro i limiti di queste categorie solitamente binarie e limitanti che hanno definito i confini della nostra conoscenza che, lungi dall'essere neutrale, scopriamo invece essere "naturalizzata" (Butler 1990, p. 23). Ancor più, abbiamo immaginato entro l'insieme di possibilità che tali parole delimitavano. In questo senso, come afferma Wittgenstein: "i limiti del *nostro* linguaggio (*sono stati e*) sono i limiti del *nostro* mondo".

Se, dunque, da una parte il linguaggio ha agito nel tempo nella sua funzione normativa e limitante, paradossalmente, in esso giace anche una funzione contrariamente generativa e affermativa (Butler 1990; de Lauretis 1999). La lingua, infatti, ha una duplice possibilità: da una parte istituisce una gerarchia in cui il soggetto che parla, per poter parlare, deve partecipare ai termini dell'oppressione stessa (Cavarero 1987) dall'altra può, al tempo stesso, divenire lo strumento per andare oltre quella violenza (Butler 1990). In altri termini, il linguaggio è causa dell'oppressione ma ne è anche una via di fuga. Da questa prospettiva, potremmo pensare allora alla lingua come ad uno spazio ampio e pieno di possibilità (Manera 2021).

3.1. Il soggetto eccentrico e l'identità

Per ampliare lo spazio linguistico e creare immaginari suggeriamo di collocarci nel luogo sovversivo abitato dal *soggetto eccentrico* di de Lauretis (1999): "eccentrico rispetto al campo sociale, ai dispositivi istituzionali, allo stesso linguaggio" (p. 8). Il soggetto eccentrico assume, cioè, una "posizione mobile, multipla, precaria", instabile, ma assolutamente necessaria perché non esterna, bensì consapevole, in eccesso, autocritica, ironica rispetto al linguaggio del padre, maschile ed eterosessuale (Ibidem). Per pensare in modo eccentrico il

dicibile sono necessarie, quindi, delle strategie di dis-locaemento, di dis-identificazione (Ivi, p. 47). Intendiamo dire che è necessario dislocarsi, ovvero rinunciare a un luogo sicuro per uno spazio nuovo e sconosciuto che permette di “ridisegnare la mappa dei confini tra corpo e discorsi, identità e comunità” (Ivi, p. 48), creando nuovi saperi e nuove modalità di conoscenza, ovvero, immaginando un linguaggio alternativo.

3.1.1. Bambine e Bambini dai 3 ai 6 anni: stereotipi collaudati e mondi creativi

Nel *target* tre-sei anni si sedimenta il linguaggio – come da *imprinting* patriarcale – e prende forma la costruzione identitaria a partire dalla percezione del proprio sesso e della propria identità di genere, introiettando il cosiddetto principio di costanza (Biemmi e Satta 2017, p. 12). In questi primi anni di sviluppo, agiscono quelle categorie riduzionistiche veicolate dal *linguaggio del padre* nella formazione di stereotipi collaudati e ruoli di genere che riducono le possibilità di immaginazione della pluralità del reale e della comprensione della complessità. In particolare, sulla genesi della cognizione di bambine e bambini al di sotto dei sei anni, la psicologa statunitense Alison Gopnik sostiene che nell’infanzia “nuotiamo in un oceano di mondi possibili che poi defungeranno” (Calabrese 2019, p. 171). Il cervello dei soggetti in età prescolare presenta, infatti, da un punto di vista neurocognitivo, un numero maggiore di sentieri sinaptici che rendono possibili percorsi diversificati e combinazioni nuove e anomale: in questo senso, il bambino ha la capacità di creare, immaginare e abitare potenzialmente *sconfinati luoghi del possibile*. Un’infinita potenzialità di itinerari che viene “limitata” con la crescita: scorciatoie verso mondi altri vengono sbarrati, incoraggiando il viaggio in poche autostrade principali nelle quali viene consolidata la “conoscenza naturalizzata” (Butler 1990, p. 23) – circoscritta dal linguaggio del padre – aventi come destinazione un unico mondo dicibile, pensabile e ammesso.

In particolare, è nell'utilizzo emancipato della corteccia prefrontale che risiede la libertà del bambino nell'essere fantasioso, nel sollecitare la sua immaginazione in combinazioni che vanno oltre la norma, oltre ciò che gli viene presentato come unica realtà, oltre le parole che già esistono (Calabrese 2019, p. 171). La bambina ed il bambino si scoprono così cittadini di un luogo in potenza ed esploratori di percorsi non ancora tracciati. Partendo da questa prospettiva, si ritiene necessario immaginare parole nuove capaci di tenere in considerazione l'insita complessità dei soggetti nell'ampio movimento culturale di complessificazione del nostro tempo (Leonelli 2011, p. 10). La nostra tesi è che risieda nella creatività del bambino intesa come approccio universale dell'individuo alla realtà esterna (Winnicott 1971, p. 116), nella sua immaginazione come agente trasformativo strettamente intrecciato alla dimensione del possibile (Campagnaro 2012, p. 149), nella sua fantasia come "facoltà più libera di tutte di pensare qualunque cosa, anche la più assurda, incredibile, impossibile" (Munari 1977, p. 21) e nella sua possibilità di cogliere nuovi orizzonti di senso e problematizzarli (Campagnaro 2012, p. 149), l'opportunità di misurarsi con la pluralità delle possibilità per comprendere la realtà. Bambine e bambini possono immaginare parole nuove o, meglio, un modo nuovo di parlarsi ed espandere immaginari ed "aprire delle possibilità" (Butler 1990, p. 4), oltre a quelle canoniche della lingua del padre.

4. Educazione di genere e contesto scolastico italiano

Nel contesto scolastico italiano, l'azione educativa riguardante le tematiche del genere si presenta frammentata, recente e precaria, indipendentemente dagli ambienti nei quali si propone e dall'età dei soggetti ai quali si rivolge. Le criticità in tal senso sono dovute sia alla formazione del corpo docente¹ che alle resistenze culturali ed istituzionali² sul tema (Rossetti 2015). Se da un lato, la scuola lascia spazio alla promozione e sperimentazione di progetti innovativi, d'altra parte si configura anche come il

luogo di principale trasmissione e interiorizzazione di stereotipi di genere. Uno dei principali strumenti di veicolo di stereotipi e ruoli di genere è il “libro di testo” (Rossetti 2015, pp. 70-72; Biemmi e Satta 2017, pp. 14-15). I manuali, infatti, specialmente per i più piccoli, concorrono a costruire un immaginario patriarcale e sessista: caratterizzati da una sottorappresentazione che riguarda bambine, ragazze, donne – spesso relegate in uno spazio domestico, di cura – al contrario di bambini, ragazzi e uomini liberi ed avventurosi. Allo stesso modo, la comunità LGBTQIA+ è stigmatizzata, non visibile, non visualizzata, assente nei libri di testo; dunque, non presente nell’immaginario del bambino che questi strumenti normativi cooperano a costruire quotidianamente. Questo aspetto è presente anche in alcuni prodotti culturali con cui la/il bambina/o prescolare interagisce, primo tra tutti l’albo illustrato, che nella sua funzione positiva è uno strumento potente, trasformativo e democratico (Campagnaro 2012; Campagnaro e Dallari 2013)³. Una difficoltà quindi, che ha le sue radici nella carenza di un’attrezzatura metodologica per la progettazione didattica su questi temi. La progettazione stessa dell’Educazione di genere è confinata ad attività extracurricolari, prevalentemente relativa a percorsi costruiti ad *hoc* (Leonelli 2011, p. 3) di “iniziative estemporanee, realizzate grazie alla sensibilità di pochi docenti e che incidono solo marginalmente sulla didattica che quotidianamente viene proposta nelle aule” (Rossetti 2015, p. 72). È pertanto necessaria una didattica progettata tenendo in considerazione la dimensione del genere che deve essere continuamente intersecata e trasversale alle discipline e agli ordini di studio (Biemmi e Satta 2017, p. 13). L’educazione al genere dovrebbe costituire un percorso che va dalla primissima infanzia fino alle scuole superiori. In questo senso Biemmi esorta ad un “ripensamento globale del ‘fare scuola’” (Ibidem).

4.1. I progetti esistenti dentro e fuori la scuola

L’analisi dell’attuale stato dell’arte delle esperienze in servizi scolastici ed extrascolastici per l’infanzia restituisce

un territorio in cui iniziative e pratiche incisive in questa direzione sono poche e “silenziose”, sebbene numerose siano, invece, le associazioni promotrici di una cultura del genere. In particolar modo, due sono le realtà che emergono con forza dall’indagine: in primo luogo, la presenza di una rete nazionale di oltre trecento associazioni, denominata *Educare alle differenze*⁴, unita dalla missione collettiva di una necessaria educazione al genere nelle scuole italiane di ogni ordine e grado; e nello specifico, l’associazione di promozione sociale *Scosse*⁵ operante nella regione Lazio⁶.

Scosse promuove progetti dedicati all’educazione del rispetto delle differenze, in particolare, l’associazione opera su due versanti: da una parte, si rivolge al corpo docente svolgendo regolari corsi di formazione e aggiornamento professionale per le educatrici e gli educatori dei servizi per l’infanzia del Comune di Roma e altri enti locali o partner privati – tra questi il progetto *La scuola fa differenza –*; dall’altra progetta laboratori per bambine e bambini da zero ai sei anni nella Regione Lazio – come proposto nel manuale per insegnanti *Scosse in classe. Percorsi trasversali tra il nido e la scuola secondaria per educare alle relazioni*, una raccolta di percorsi operativi pubblicato nel 2021 e nato come contributo, tra le altre cose, per la ripresa della socialità dei più piccoli dopo il distanziamento sociale forzato dalla pandemia.

Tra i progetti ideati dall’associazione troviamo il percorso formativo denominato *La scuola fa differenza*. Il progetto nasce dalla necessità di costituire una connessione tra la ricerca e le riflessioni relative all’identità di genere e la pratica educativa e la scuola pubblica. Costituito da otto percorsi formativi rivolti alle educatrici e agli educatori di 17 strutture, dagli asili nido – riguardanti bambine e bambini d’età compresa tra zero e tre anni – alle scuole d’infanzia – dai tre ai sei anni. La partecipazione al progetto ha registrato oltre duecento adesioni, testimonianza dell’esigenza e della volontà delle figure educanti di acquisire maggiori competenze in materia di genere. Il percorso intende strutturare una co-progettazione di attività mirate, a partire da un’esplorazione di quelle già

esistenti attraverso il dialogo e lo scambio tra tutte e tutti le/i partecipanti, tese a “sviluppare delle modalità di approccio che favoriscano la libera espressione della personalità e che, attraverso il gioco, stimolino curiosità verso le differenze, nel segno del rispetto per gli altri e delle differenze individuali”. L’analisi di tale progetto, sebbene si rivolga al *target* adulto del corpo docente e non direttamente al bambino prescolare, conferma e riconosce il ruolo strategico di asili nido e scuole dell’infanzia, ribadendo la necessità dell’intervento educativo già a partire dalla primissima infanzia: la fascia d’età zero-tre anni e tre-sei anni, infatti, si riconferma – anche attraverso l’operato e la visione di *Scosse* – un momento fondante per la trasmissione e introiezione di stereotipi e dunque per le possibilità offerte a bambine e bambini nella loro costruzione identitaria.

5. La proposta laboratoriale: nuovi orizzonti di ricerca

In questa prospettiva, proponiamo una serie di esercizi creativi e ludici che indaghino, dal punto di vista esplorativo, il rapporto tra attività artistica e immaginativa del bambino in età prescolare e lo sviluppo di un suo *sguardo queer* rispetto alle tematiche di genere, attraverso il quale al tempo stesso comprenderne l’insieme di *possibilità* e *diversità* e sollecitare l’*immaginazione* per ipotizzare un *linguaggio nuovo* e *alternativo* che introduca l’*ordine simbolico della madre*. L’intento è, in questo senso, dare la possibilità alla bambina e al bambino, come in un gioco, di *fare, disfare, rifare* discorsi sul genere multipli e inclusivi (Butler 1990; Mora 2021; Savio 2019), favorendo cambiamenti effettivi – in virtù dell’*agency* del linguaggio (Austin 1962) – nel discorso del genere performato da bambine e bambini all’interno delle loro vite al presente e della loro vita adulta nel futuro.

La proposta laboratoriale si traduce, dunque, nel raggiungimento di due macro-obiettivi: *immaginare parole nuove* capaci di *proliferare* attraverso il linguaggio visivo in inedite e originali configurazioni tese al futuro e – attraverso

questo linguaggio alternativo – promuovere un'educazione alla possibilità di genere, sostenendo visioni che travalichino gli stereotipi attraverso la realtà ludica “cross gender” (Savio 2019) e il linguaggio logico-razionale del padre.

Gli obiettivi di un siffatto laboratorio sono delineati per il *target* oggetto d'indagine dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* emanate dal MIUR nel 2012⁷.

In seguito all'analisi dei campi d'esperienza e dei rispettivi traguardi, ne sono stati selezionati tre principali, quali: *i discorsi e le parole; immagini, suoni, colori; il sé e l'altro*. Le restanti due aree di riferimento condividono lo sviluppo di determinate competenze-chiave con la ricerca – sebbene in quantità inferiore e meno centralmente – quali: *il corpo e il movimento; la conoscenza del mondo*. Tali esercizi operativi si propongono come un percorso consapevole e assumono un approccio non dogmatico. Il *territorio incerto* in cui si muove la ricerca è dato principalmente da due fattori: l'uno, la precarietà che caratterizza le analisi, le teorie e gli studi (interdisciplinari) di genere nel nostro Paese, i quali presentano un basso grado di autonomia e una fragilità istituzionale dovuti a difficoltà economiche ed intellettuali con cui le ricercatrici e i ricercatori che operano in tale ambito devono confrontarsi (Garbagnoli 2014); l'altro, la fascia d'età del *target* oggetto d'indagine, sociologicamente meno indagata sia per questioni etiche che metodologiche (Biemmi e Satta 2017, p. 2).

Un altro aspetto fondamentale della proposta laboratoriale è l'assunzione di un approccio multidisciplinare e interdisciplinare, che integra i saperi delle scienze sociali e della comunicazione, quelli dei *Women's and Gender Studies*, della pedagogia e del design impiegando tecniche artistiche e narrative. Per la strutturazione e progettazione delle attività qui presentate sono risultati essenziali quattro *elementi metodologici innovativi*, quali: l'utilizzo di alcuni principi della didattica attiva caratterizzata dalla centralità esperienziale del bambino e di alcuni principi – da essa derivanti – del Metodo Munari (Munari 1977, 1981); la sollecitazione di

creatività e immaginazione nel bambino come nuova forma attiva, trasformatrice della realtà esterna (Vygotskij 1930; Munari 1977, 1981; Rodari 1973) come dimensione del possibile proiettata al futuro (Campagnaro 2012, p. 149) e *luogo sovversivo* per sviluppare uno sguardo *queer* nel bambino (Savio 2019, p. 214); l'utilizzo del disegno, dell'arte e dell'immagine come linguaggio creativo privilegiato nel bambino prescolare (Vygotskij 1930); infine, la strutturazione delle attività sotto forma di gioco e di racconto, quale radice di tutte le attività creative e strumento di conoscenza del sé e del mondo nel bambino (Vygotskij 1930; Winnicott 1971; Munari 1977, 1981; Rodari 1973). In particolare, il percorso laboratoriale prevede tre macro-attività artistico-ludiche. Esse sono suddivise in tre sezioni tematiche, corrispondenti a tre rispettivi e graduali livelli di riflessione che vengono proposti alla bambina e al bambino. Il laboratorio, infatti, è stato strutturato e progettato secondo un percorso cognitivo che procede per *step* progressivi attraverso un intensificarsi degli stimoli innovativi e originali tra le attività iniziali e quelle finali: sia in termini di *input* di richiesta laboratoriale – passando da richieste tematiche chiuse e tradizionali a input che permettano maggiore libertà immaginativa –, sia in termini di introduzione di strumenti, materiali diversificati, nuovi espedienti e tecniche artistiche forniti al/la bambino/a per poter rispondere a tale richiesta.

5.1. Le attività laboratoriali: design, arte e storytelling

5.1.1. Le parole che conosco

Questa sezione comprende le prime due attività che rispondono all'obiettivo iniziale di far emergere il *linguaggio conosciuto* a partire dall'immaginario di bambine e bambini. In particolare, per garantire un maggior coinvolgimento e un approccio iniziale familiare⁸, le attività partono dalla percezione che bambine e bambini hanno di loro stessi. La prima attività è tesa ad indagare

le loro preferenze e gusti, mentre la seconda proposta esplora i loro desideri futuri, dunque la loro visione del mondo degli adulti e delle *professioni*. A bambine e bambini viene richiesto di partire dal proprio linguaggio, restituendo i limiti del proprio mondo e, dunque, del loro insieme di possibilità attraverso l'uso del disegno: vengono invitati a disegnare una serie di cose che preferiscono (gioco, oggetto, sport etc.) nel primo caso e, cosa vorrebbero fare da grandi, nel secondo.

Segue un momento di presentazione individuale in *circle time* e una prima riflessione tramite domande-stimolo.

Successivamente alcune proposte-gioco li invitano ad assumere un punto di vista differente, sperimentandolo e proiettandolo sul sé al fine di innescare una duplice riflessione: in una prima fase, rispetto alla *diversità* e alla *possibilità* riguardo alle nuove opzioni inedite che ora immaginano, per esercizio ludico, di avere a disposizione; in una seconda fase, rispetto all'utilizzo del *maschile universale* e alla declinazione al *femminile*. Lo scopo è quello di aprire una prima riflessione rispetto ai *limiti* in alcuni usi della lingua, in termini di visualizzazione delle soggettività. Le due attività proposte riprendono le strategie di dis-locaimento e dis-identificazione di de Lauretis come azioni sovversive capaci e necessarie per pensare in modo eccentrico le categorie binarie del genere (de Lauretis 1999, pp. 47-48).

5.1.2. I miei alfabeti visivi

Questa sezione comprende due attività che intendono continuare quanto attivato con i primi esercizi: dall'iniziale riconoscimento del limite, si avvia ora un ragionamento rispetto alle parole esistenti. Il comune denominatore delle attività è il passaggio dalla *parola all'immagine*: una metamorfosi visiva. In particolar modo, le due attività propongono di indagare la percezione di bambine/i a partire da alcune parole date come *input* iniziale, mediante materiali diversificati lontani dalla classica rappresentazione figurativa tradizionale del "disegno a tema".

Le due attività presentano la medesima struttura: bambine/i

vengono invitati individualmente ad immaginare un proprio *alfabeto visivo* utilizzando la forma astratta, il colore e il *collage*. Dopo aver fornito loro fogli di carta di misure, di colori e di forme molto diverse (fogli quadrati, ovali, triangolari, irregolari, grandi o piccoli), viene loro richiesto di scegliere e associare un'immagine per ogni parola fornita: ognuna/o otterrà così un proprio alfabeto fatto di immagini, forme e colori differenti. Avendo le proprie "parole visive" a disposizione, bambine/i sono invitati a "riscrivere" con il loro "linguaggio visivo" attraverso la tecnica del *collage* parole nuove per esprimere ciò che non sono riusciti a formulare nel primo esercizio. Segue un momento di riflessione e confronto per invitare a riflettere rispetto al passaggio da parola a immagine, a similitudini o differenze tra i diversi linguaggi del gruppo classe. La progettazione di tali attività si basa sulla riflessione circa la contribuzione dell'esperienza personale e soggettiva del singolo nella scelta e nell'assegnazione di significato ai segni grafico-visivi (Campagnaro e Dallari 2013, pp. 59-61), come dimostra il celebre libro per l'infanzia *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni (1999), nel quale la scelta stilistica basata sul linguaggio astratto ha amplificato la possibilità da parte del fruitore di "inserirsi tra gli spazi bianchi" per dare avvio alla propria iniziativa ermeneutica (Ivi, p. 61). Quest'aspetto è fondamentale nell'indagine rispetto a come la visione del mondo di bambine/i agisca sulla scelta di forme, colori e materiali e dunque per un'educazione al linguaggio ampio.

5.1.3. Immaginare linguaggi nuovi

L'ultima sezione comprende due attività tese a stimolare più di tutte l'immaginazione e la creatività in bambine e bambini. Infatti, dopo aver inventato i propri alfabeti visivi, essi vengono messi in dialogo e contaminati verso un *linguaggio nuovo e ampio*. Dunque, gli obiettivi principali sono *rompere* gli schemi grafico-visivi in bambine e bambini e sollecitare all'apertura verso *nuove possibili configurazioni* visive. In particolare, gli esercizi

lavorano sull'alfabeto visivo proponendo tre principali azioni del *fare, disfare e rifare*. Nella prima attività si invitano bambine/i a sperimentare e giocare liberamente con entrambi gli alfabeti visivi creati nei due precedenti esercizi – che fino ad ora erano stati analizzati e pensati separatamente – inventando un nuovo linguaggio nato dalla loro contaminazione: riprendendo i “quadri” dei loro alfabeti visivi, essi vengono invitati a ritagliarne le “parole visive”, scomponendo e ricomponendo i linguaggi per realizzare un quadro del “loro nuovo linguaggio esteso”. L'ultima attività aggiunge un tassello alle precedenti: viene riproposto l'esercizio della seconda sezione, quale l'immaginazione di un *linguaggio visivo* a partire da parole date. Tuttavia, questa volta non si fa menzione iniziale né di un “linguaggio al femminile” o di un “linguaggio al maschile” – proposto inizialmente per verificare l'emergere di eventuali stereotipi estetico-cognitivi – né vengono fornite forme astratte tra le quali scegliere. La richiesta laboratoriale invita ad una maggiore libertà creativa: bambine/i sono liberi di disegnare qualsiasi immagine per creare il loro possibile alfabeto visivo verso il futuro. Gli esercizi proposti in questa sezione sono basati sulla *distruzione e deformazione*, sia essa agita attraverso le azioni continue di comporre, scomporre e ricomporre degli alfabeti visivi nella prima attività o di una maggiore rottura degli schemi visivi nella seconda. La deformazione, infatti, è un modo per rendere l'immagine più produttiva in senso fantastico e promuove l'anticonformismo della bambina e del bambino (Rodari 1973, p. 47). Rodari rifletteva a proposito delle parole ma, come egli stesso invita, la tecnica può essere facilmente trasferita in un altro linguaggio, immaginiamola con le immagini (Ivi, p. 24):

Lo fanno i bambini per gioco: un gioco che ha un contenuto molto serio, perché li aiuta a esplorare le possibilità delle parole, a dominarle, forzandole a declinazioni indite; stimola la loro libertà di “parlanti”, con diritto alla loro personale *parole* (grazie, signor Saussure); incoraggia in loro l'anticonformismo. [...] Dal prefisso all'utopia. E l'utopia non è meno educativa dello spirito critico. Basta trasferirla dal mondo dell'intelligenza a quello della volontà (Ivi, p. 47).

6. Conclusioni: la possibilità di crescere e diventare

Elaborare una conclusione per una proposta operativa che ambisce a introdurre un “linguaggio mancante” – seppure costitutivo – in un contesto educativo prescolare, attualizzando e promuovendo un approccio di genere che prende forma dal quadro teorico del femminismo italiano, non è un’operazione semplice. Peraltro, la natura sperimentale dell’indagine proposta ci pone di fronte alla criticità di non poter validare l’efficacia di un siffatto laboratorio. Tuttavia, ciò che consideriamo di maggior rilevanza per una crescita scientifica individuale e collettiva è l’apertura di nuove prospettive all’interno del dialogo interdisciplinare.

L’originalità di questa proposta, a nostro avviso, risiede nella reinterpretazione delle prospettive delle pratiche femministe, in funzione di nuove pratiche identitarie. Queste nascevano per dare senso, risposte e voce ai silenzi e le esperienze *inimmaginabili* delle donne, sono qui recuperate e riformulate affinché giovani donne e uomini di domani abbiano tutte le parole necessarie per raccontarsi nella loro complessità e immaginarsi come desiderano, nessuna/o esclusa/o.

Acknowledgement

Le autrici hanno lavorato congiuntamente alla ricerca e alla progettazione della proposta laboratoriale presentata, specificatamente l’articolo è a cura di Valentina Faloni che è autrice del paragrafo 2; sottoparagrafi 2.1; 2.2; paragrafo 5; sottoparagrafo 5.1; 6 Conclusioni; mentre Anna Florian è autrice di 1 Introduzione; paragrafo 3; sottoparagrafi 3.1; 3.1.1; paragrafo 4; sottoparagrafo 4.1; sottoparagrafi 5.1.1.;5.1.2; 5.1.3.

Note

¹ Il contrasto tra il patrimonio di ricerca e la debole legittimazione istituzionale degli studi di genere ha conseguenze rilevanti nella formazione dei docenti: l’assenza per molti anni degli studi di genere nei percorsi di formazione universitaria italiana ha prodotto la difficoltà nella pratica dei docenti a utilizzare i contenuti legati alla storia di genere. Molti docenti si dichiarano preoccupati e consci di tali problematiche – in particolar modo

rispetto a pari opportunità tra femminile e maschile – quanto sfiduciati in quello che percepiscono come un abbandono e disinteresse da parte della sfera politica italiana, denunciando la necessità di un’adeguata formazione rispetto alle competenze di genere (Rossetti 2015, p. 75).

2 Nel territorio italiano si riscontra una resistenza culturale e politica in quella che Selmi definisce una “guerra contro l’indottrinamento di genere” (Selmi 2015, p. 264) e di quella che Biemmi e Satta (2017) identificano come una “questione morale” (p. 2).

3 Un tentativo in questa direzione avviene alla fine degli anni Novanta, con l’adesione italiana al progetto europeo *Polite* (acronimo di *Pari Opportunità nei Libri di Testo*), il quale delineò delle linee guida per gli editori scolastici affinché i manuali fossero liberati da retaggi sessisti. Tuttavia, ricerche al 2014 non evidenziano segnali di cambiamento in positivo (Biemmi e Satta 2017, p. 15).

4 *Educare alle differenze*, ideata e promossa nel 2014 dall’associazione romana *Scosse* in collaborazione con il *Progetto Alice*, associazione di promozione culturale con sede a Bologna, e con l’associazione d’iniziativa LGBTQIA+ *Stonewall* operante a Siracusa. Il progetto nasce dall’idea di costruire una rete informale tra le oltre trecento piccole associazioni, scuole e amministrazioni presenti in Italia che promuovono progetti educativi inclusivi tesi alla valorizzazione delle differenze e alla decostruzione degli stereotipi sessisti. Essa promuove ogni anno un *meeting nazionale* in una città diversa d’Italia – l’ultimo svoltosi a Bari – a fine settembre 2023: una due giorni di laboratori per bambine e bambini ma anche per adulti, tavoli e letture, frequentati da una pluralità di interessati, dalle e dagli insegnanti, ai genitori, da tutte le lavoratrici e i lavoratori dei servizi per l’infanzia ad attiviste/i di spazi sociali, includendo anche consultori e centri anti violenza.

5 *Scosse* – Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali – è un’associazione di promozione sociale e senza scopo di lucro che nasce a Roma nel 2011 dall’idea di un gruppo di giovani universitarie gravitante attorno al progetto *Sguardi sulle differenze*, laboratorio di studi femministi e di genere dell’Università La Sapienza di Roma. La realtà di *Scosse*, che ormai opera da più di dieci anni nella Regione Lazio, è dedicata all’applicazione e diffusione degli studi femministi e di genere appresi in ambito accademico al di fuori dell’università, nelle scuole di diversi ordini e gradi, nelle imprese e più ampiamente nelle città. L’attività della rete è continua e si articola in corsi di formazione per il corpo docente di ogni ordine e grado, ricerche e pubblicazioni, metodologie da introdurre nelle scuole per prevenire la violenza di genere, il reiterare di stereotipi, l’esclusione sociale e la discriminazione; opera su diversi fronti attraverso percorsi didattici e laboratoriali dentro e fuori la scuola, seminari e convegni, campagne di informazione, sensibilizzazione, pubblicazioni, traduzioni e progetti editoriali.

- 6 Le informazioni e i testi citati in questo paragrafo sono stati reperiti dai siti online delle associazioni, dove sono consultabili documenti ufficiali quali Manifesto, Statuto e Report dei progetti.
- 7 Il testo rappresenta il quadro di riferimento per la progettazione didattica nelle scuole ed invita educatrici e educatori – nonché progettiste/i che intendono concepire interventi con bambine/i in ambito scolastico – ad assumerne le direttive e adattare le al proprio contesto d'intervento. In riferimento al bambino in età prescolare, il documento delinea obiettivi di apprendimento e relativi traguardi tesi allo sviluppo di competenze cognitive, sociali, motorie ed emotive nei bambini e suddivise in cinque aree di sviluppo, dette campi d'esperienza. In particolare, i campi di esperienza sono cinque: il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni, colori; i discorsi e le parole e la conoscenza del mondo.
- 8 Le attività artistiche "a tema" e i materiali nella prima sezione sono intenzionalmente consueti e meno sperimentali; infatti, ordinariamente nella didattica tradizionale le/gli insegnanti propongono di disegnare le cose che piacciono di più e cosa piacerebbe essere o fare da grandi (Cortoni 2016, p. 157). Tale decisione strumentale risponde tanto alla necessità di introdursi in modo graduale nel gruppo con un approccio che sia conosciuto e familiare, quanto all'ipotesi di partenza di procedere con un progressivo inserimento di stimoli e strumenti espressivi meno noti e nuovi per la/il bambina/o.

Bibliografia

- AUSTIN JOHN LANGSHAW, 1962, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Bologna.
- BELL HOOKS, 2020, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Milano.
- BIEMMI IRENE, SATTI CATERINA, 2017, *Infanzia, educazione e genere. La costruzione delle culture di genere tra contesti scolastici, extrascolastici e familiari*, in "AG AboutGender", n. 12.
- BUTLER JUDITH, 1990, *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- CALABRESE STEFANO, 2019, *Manuale di comunicazione narrativa*, Pearson, Milano-Torino.
- CAMPAGNARO MARNIE, 2012, *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia.
- CAMPAGNARO MARNIE, DALLARI MARCO, 2013, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erikson, Trento.
- CAVARERO ADRIANA, 1987, *Per una teoria della differenza sessuale*, in *Diotima. Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano.
- CAVARERO ADRIANA, 1997, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Castelvecchi, Roma.
- CAVARERO ADRIANA, RESTAINO FRANCO, 2022, *Le filosofie femministe*, Pearson, Milano-Torino.
- CORTONI IDA, 2016, *App Digital Education. Percorsi didattici sperimentali nella scuola dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- DE LAURETIS TERESA, 1999, *Soggetti eccentrici*, Feltrinelli, Milano.
- GARBAGNOLI SARA, 2014, "L'ideologia del genere": l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale, in "AG AboutGender", n. 6.
- GHEÑO VERA, 2021, *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*, Effequ, Firenze.
- GIANINI BELOTTI ELENA, 1973, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli, Milano.
- LEONELLI SILVIA, 2011, *La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", n. 6.
- LIONNI LEO, 1999, *Piccolo blu e piccolo giallo*, Babalibri, Milano.

- MANERA MANUELA, 2021, *La lingua che cambia. Rappresentare le identità di genere, creare gli immaginari, aprire lo spazio linguistico*, Eris, Torino.
- MELANDRI LEA, 1988-1989, *Le immagini del femminile nella cultura e nella scrittura privata delle donne: appunti, scritti, notazioni in margine al corso tenuto da Lea Melandri presso la Biblioteca civica, via Oglio 18, Milano*.
- MORA VICTOR, 2021, *Chi ha paura del queer?*, Odoya, Perugia-Bologna.
- MUNARI BRUNO, 1977, *Fantasia, Laterza*, Bari-Roma.
- MURARO LUISA, 1991, *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma.
- RODARI GIANNI, 1973, *Grammatica della fantasia*, Edizioni EL Einaudi ragazzi, Torino.
- ROSSETTI SANDRA, 2015, *Didattica, editoria e pari opportunità di genere nella scuola italiana*, in "I castelli di Yale", n. 2.
- SAVIO DONATELLA, 2019, *Fare, disfare, rifare il genere giocando: prospettive educative*, in "Pedagogia e Vita", n. 1.
- SCOSSE, GENNARI SABRINA, 2021, *Scosse in classe. Percorsi trasversali tra il nido e la scuola secondaria per educare alle relazioni*, Settenove, Cagli.
- SELMI GIULIA, 2015, *Chi ha paura della libertà? La così detta ideologia del gender sui banchi di scuola*, in "AG AboutGender", n. 4.
- VYGOISKIJ LEV SEMËNOVIČ, 1930, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.
- WINNICOTT DONALD, 1971, *Gioco e realtà*, Armando editore, Roma.

Sitografia

- MIUR, 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 [ultimo accesso il 13 ottobre 2023].
- SCOSSE, *Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali*: <https://www.scosse.org> [ultimo accesso il 30 ottobre 2023].

Comunicazionepunto doc
Rivista semestrale

Registrazione presso il Tribunale di
Milano n. 134 del 20-03-2009

- Un singolo numero Euro 12,00
- Abbonamento annuale Euro 20,00
(Spedizione gratuita)
- Abbonamento 4 numeri Euro 30,00
(Spedizione gratuita)

Per abbonarsi online

www.faustolupettieditore.it

Per abbonarsi Banco Posta

c.c postale n.92525948

Intestato a Logo Fausto Lupetti
Editore

Responsabile abbonamenti

danielelupetti@fastwebnet.it

Telefono 0039 02 36536238

*L'editore garantisce il trattamento
dei dati personali forniti dagli
abbonati nel rispetto e a tutela
della riservatezza a norma della
legge 675/96 e dell'art.13 del D.lgs
196/2003 e successivo Regolamento
UE 2016/679*

www.comunicazionepunto doc.it

comunicazionepunto doc@uniroma1.it