

quaderni del progetto



alla scoperta della differenza

copro e scopro

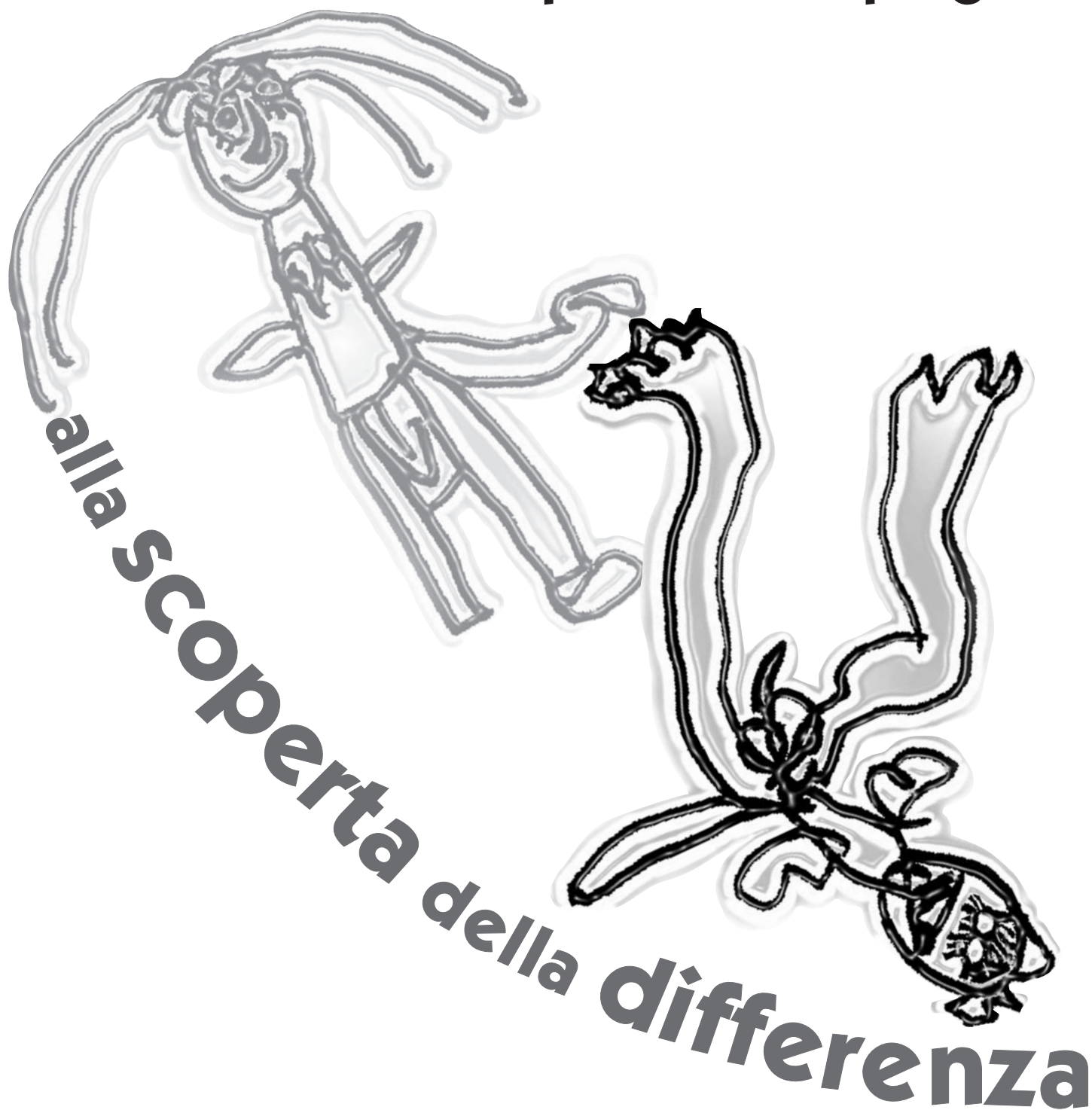
**Gabriele Pinto Barbara Marchetti
Anna Maria Capponcelli Alessandra Presepi
Paolo Ballarin Milena Tolomelli Michela Zannini**

Y commissione pari opportunità
mosaico zona bazzanese



Regione Emilia-Romagna

quaderni del progetto



alla scoperta della differenza

copro e scopro

**Gabriele Pinto Barbara Marchetti
Anna Maria Capponcelli Alessandra Presepi
Paolo Ballarin Milena Tolomelli Michela Zannini**



 **Regione Emilia Romagna** Questo quaderno è stato realizzato con il contributo della Regione Emilia Romagna che qui si ringrazia.

Il progetto *Alla scoperta della differenza* ha ottenuto i patrocinii del Ministero Pari Opportunità, della Regione Emilia Romagna, della Provincia di Bologna e del Provveditorato agli Studi di Bologna.

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.
In copertina: disegno di Pietro Pinto, 5 anni
Redazione e grafica: Letizia Lambertini
Impaginazione: Irene Rinaldi

Commissione Pari Opportunità Mosaico Zona Bazzanese
Piazza Libertà, 2 - 40050 Monteveglio - Tel. 051/6702711 - Fax 051/6702367 - <http://www.comune.bologna.it/iperbole/composam>

Premessa

Sono ormai sette anni che un piccolo gruppo di ricerca sta studiando e svolgendo sperimentazioni, in diverse scuole della provincia bolognese, nell'ambito dell'educazione alla differenza e alla relazione femminile - maschile. L'attenzione a questo confronto, considerato punto di osservazione privilegiato e chiave di accesso a tutte le altre differenze, è divenuto sostanziale, per questo gruppo, nell'osservazione delle dinamiche relazionali e nell'elaborazione di proposte di educazione alla reciprocità. Si tratta di un'attenzione al valore emozionale del confronto femminile maschile, la scoperta di quel possibile "stare bene nella relazione" che è principio della disponibilità ad accettare e comprendere differenze e contrapposizioni.

Parlare di educazione alla relazione secondo una prospettiva di genere non significa necessariamente condurre maschi e femmine ad un ideale incontro quanto piuttosto guidarli verso quella tutta particolare scoperta di sé che è il misurarsi con la differenza, con quello che non torna perché non omologabile alle più scontate categorizzazioni, alla rigidità di stereotipi e pregiudizi, alla presunzione di sapere già.

Il lavoro sulle emozioni, sulla consapevolezza corporea, sull'espressione sentimentale, la stimolazione del coraggio di dire, della decisione di tenere per sé, la valorizzazione della ricerca e del bisogno dell'altro, dell'altra e insieme l'incoraggiamento a scoprire e fidarsi delle proprie forze, sono alcuni dei nodi sui quali il gruppo di ricerca del progetto *Alla scoperta della differenza* ha cercato di riflettere e di agire.

In questo, la condivisione sempre più stretta con le insegnanti coinvolte nel lavoro ha portato nel tempo a correzioni, aggiustamenti, vere e proprie modifiche del progetto.

Ai toni generali della formazione si è andata sostituendo nel tempo un'attenzione sempre maggiore alle modalità di connessione delle sperimentazioni sulle classi con il particolare percorso di ogni insegnante, le cui posizioni e necessità si mostravano paragonabili ma assolutamente non identificabili a quelle di qualsiasi collega.

Copro e Scopro è un lavoro sulla relazione che accompagna la classe per tutto il corso dell'anno scolastico.

Il titolo del laboratorio fa riferimento alla doppia possibilità che ci si può dare nella relazione, quella di condividere (*Scoprire*) e quella di tenere per sé (*Coprire*) di cui si sollecita un'azione consapevole e una ipotesi comunicativa che contempi, nella co-esistenza, la differenziazione dello spazio dell'io e dello spazio del Tu. Si tratta di un'unica proposta con alcune caratteristiche definite ma anche flessibile ad essere "aggiustata" caso per caso, a seconda delle esigenze particolari della classe che la richiede.

Molto semplicemente essa consiste nella disponibilità di un'operatrice o operatore qualificati a lavorare, in affiancamento alle insegnanti, sulle dinamiche relazionali interne alla classe.

La forma della collaborazione viene concertata insieme dall'insegnante e dall'operatrice o operatore e può essere strutturata su moduli di 15 ore (minimo), 20 ore, 30 ore, 40 ore (massimo) a seconda delle necessità della classe e delle esigenze delle insegnanti.

Copro e scopro parte dal principio che l'insegnante è la prima referente di qualsiasi intervento che venga proposto alla classe e presuppone due cose: la consapevolezza, nelle insegnanti che lo richiedono, che il lavoro sulla relazione, per risultare efficace, deve essere organizzato e strutturato su un lungo periodo (anche da articolarsi in più anni consecutivi); la disponibilità, nelle insegnanti che lo richiedono, a dedicare un tempo, all'interno della classe, al lavoro sulla relazione, e un tempo, all'interno del monte ore destinato alla programmazione, per riprendere e rileggere quanto

sperimentato in classe con l'aiuto dell'operatrice o operatore.

La figura dell'operatrice o dell'operatore ha la funzione di affiancare, con quattro specifiche funzioni, l'insegnante o le insegnanti referenti del progetto: condurre in un primo momento gli incontri con la classe e avviare l'insegnante alla loro conduzione; lavorare con sottogruppi di bambini e bambine o ragazzi e ragazze in contemporanea all'insegnante; supervisionare l'insegnante nel lavoro di conduzione degli incontri e rispetto al rapporto con la classe; curare i rapporti con i genitori in merito al lavoro nell'occasione delle riunioni dei genitori.

Dal 1998 si sviluppa all'interno del progetto *Alla scoperta della differenza* l'esigenza di un confronto più stretto con l'Azienda Sanitaria Locale (Bologna Sud - Distretto di Casalecchio di Reno) che nelle figure delle psicologhe del territorio offre un importante supporto di condivisione e di verifica a quanto via via proposto e sperimentato. In particolare, proprio a partire dal laboratorio *Copro e Scopro* cresce e si consolida, nello spazio di regolari momenti di incontro tra coordinatrice del progetto e psicologhe del territorio, un'esperienza di connessione tra il lavoro che questo progetto porta all'interno della scuola, nella forma di prevenzione dei fenomeni di disagio attraverso il lavoro educativo sul grande gruppo che è la classe, e quello più mirato e specifico che è l'intervento su possibili situazioni che richiedono un iter di presa in carico e di cura da parte del Servizio Materno Infantile dell'Azienda Sanitaria Locale. Si tratta della messa in rete di competenze e specificità, nella concezione dell'attività educativa e di quella terapeutica all'interno di un percorso unitario e coerente, capace di mettere in comunicazione, di *Scoprire* importanti e necessari punti di contatto e di collaborazione.

Letizia Lambertini
Coordinatrice del progetto *Alla scoperta della differenza*

Unica e irripetibile, l'identità del sé non è dunque né un effetto di discorso, né un vortice di frammenti, né una sostanza autofondata. È piuttosto un'identità, tutta esposta ed esterna, che affida il suo desiderio di senso allo sguardo, ai gesti e alle parole altrui.

A. Cavarero, *Il pensiero femminista. Un approccio teoretico* 1999¹

Presupposti fondanti delle psicologie umanistiche, esistenziali e psicodinamiche sono che l'individuo intenziona e significa la propria esperienza divenendo così artefice e costruttore della propria identità; che le esperienze relazionali con persone significative (genitori, nonni, insegnanti ecc...) costituiscono la matrice relazionale sulla quale il bambino e la bambina tessono il proprio Sé e il proprio mondo oggettuale interno (configurazioni relazionali) strutturando i modelli relazionali (connessioni-contatto con il mondo esterno); che il corpo e la mente sono un tutt'uno che si intreccia e si plasma ricorsivamente; che nell'individuo è già presente tutto ciò che gli serve per crescere in modo sano e costruttivo per sé e per gli altri.

Salute, disagio e malattia, in questa prospettiva, sono strettamente legate alla maggiore o minore flessibilità e ricchezza del mondo interiore della persona e alla maggiore o minore capacità della persona di attingere liberamente, creativamente e consapevolmente alla complessità relazionale della propria esperienza di vita.

Presupposto fondante del pensiero della differenza è che l'individuo non è neutro ma è sessuato e questo non è una variabile secondaria e di scarsa importanza nei processi della crescita individuale e collettiva ma al contrario è un elemento di assoluta e evidente centralità nei processi psicologici, sociali, culturali, politici ed economici. Questa differenza biologica e psicocorporea rimanda ad una differenza ontologica ed esistenziale che riguarda l'umanità nel suo complesso al di là e oltre ogni civiltà e cultura, e ripropone il rapporto enigmatico e archetipico con l'Altro (*Alter*).

Il laboratorio *Copro e Scopro* che ho condotto (e ancora conduco) nelle scuole, muove e si muove all'interno di questa cornice teorica ed è calibrato di volta in volta sulle esigenze, i bisogni e le difficoltà della classe e dei bambini/e, ragazze/i che la formano, al fine di promuovere concreti percorsi di crescita e di integrazione sia individuale che collettiva.

1. Insegnare Educare Esperimentare

Fare dell'identità, della relazione e della differenza di genere l'oggetto di un'azione educativa all'interno della classe significa dare intenzionalmente spazio e tempo a tutto un mondo (emozioni, atteggiamenti, convinzioni, desideri, sentimenti, memorie, aspettative) che sostanzia la vita quotidiana dei bambini/e, delle ragazze/i ed è anche elemento costitutivo ed evolutivo del loro vivere scolastico ma che, come l'olio nell'acqua, mal si fonde con i programmi scolastici. È infatti un mondo che è difficile ascoltare e affrontare con i consueti strumenti didattici perché si manifesta negli interstizi e nei 'frattempi' delle lezioni, negli intervalli e negli spazi rubati all'insegnamento. È un mondo che corre parallelo all'organizzazione e alla pianificazione istituzionale dello studio e che il più delle volte la disturba e la ostacola (ed è vero); è un mondo difficile da afferrare, da contenere e da guidare, soprattutto se si ha a che fare con 20-25 persone e si è (purtroppo) anche presi a rincorrere il programma (pur necessario per la formazione culturale); è un mondo imprevedibile e complesso che cambia da persona a persona e da classe a classe

¹ Cfr. F. Restaino e A. Cavarero, *Le filosofie femministe*, Paravia, Torino 1999.

perché ha a che fare con la vita e le sue profondità, con il conscio e l'inconscio, con i bisogni e i desideri sia dei bambini/e, delle ragazze/i che degli/delle insegnanti, e proprio per questo non è riducibile ad una materia o ad un insegnamento ma al contrario trascende ogni piano o programma.

Ed è proprio la irriducibilità e la complessità di questo mondo che spesso ha spinto e ancora spinge le istituzioni (e non solo la scuola) a difendersi, favorendo, in modo evidentemente riduttivo, un'attenzione-azione intenzionale solo ad una parte di esso, quella più facilmente afferrabile, verificabile e controllabile: l'area cognitiva (e un certo utilizzo delle capacità cognitive), tra-lasciando alla saggezza esperienziale e alle capacità psicopedagogiche degli/delle insegnanti l'area delle dinamiche corporeo-affettivo-sociali.

E queste ultime, però, non tardano a farsi sentire: l'accettarle e l'ascoltarle anche se (forse) può essere secondario per una buona formazione cultural-intellettuale non lo è sicuramente nel processo di formazione umana e della personalità. Educativamente parlando (per noi adulti) sono occasioni, occasioni che si possono perdere o prendere.

Copro e Scopro vuole essere, appunto, un pungolo per le istituzioni (in primis la scuola) e un'occasione per le/gli insegnanti di riappropriarsi più consapevolmente ed intenzionalmente del proprio ruolo di educatrici/tori.

Insegnare significa mettere un segno (*in-signum*): ogni volta che insegnamo mettiamo dei segni. Ma che segni mettiamo? Sono segni che aiutano a crescere, a cambiare? E a crescere e a cambiare come? E in cosa?

Educare significa portare fuori con sé, condurre fuori, condurre in alto, allevare (*ex-dūco*) e implica un'attenzione intenzionale e primaria (e non casuale e secondaria) alla totalità della persona; è tutta la persona che *e-dūco*, conduco fuori, in alto. E mentre l'insegnare ha a che fare con contenuti e materie, nell'educare il contenuto e la materia sono la persona, la vita che ci è di fronte.

Ecco perché ritengo importante che l'*insegnare* - il *mettere dei segni* - recuperi la sua matrice educativa - condurre fuori, in alto - perché i segni possano essere *condotti* con sapienza e la persona possa *venire fuori* elevandosi e aprendosi: i segni rimangono nel corpo, nella mente e nel cuore.

La relazione educativa è dunque una relazione generatrice, è un esser-ci vivificante, nel senso che promuove intenzionalmente una uscita e una crescita (cambiamento) della persona nella sua interezza e totalità. Un percorso esperienziale, dunque, e non meramente didattico e intellettuale. In questo senso l'educazione è una via potente, che promuove il contatto con il tessuto, la matrice esperienziale nella e sulla quale la persona ha creativamente dato forma alla propria identità, ed è in grado di metterla in crisi e promuoverne così il cambiamento.

Etimologicamente le parole *esperienza* e *pericolo* sono molto prossime, infatti *esperienza* deriva dal latino *experiri* e significa sperimentare, provare; e *periculum*, che vuol dire prova, rischio, ha in sé la stessa parola *periri*: "l'esperienza è in partenza e fondamentalmente, senza dubbio, un mettere in pericolo" (R. Munier).

L'*esperienza* dunque porta con sé un rischio, perché mette in pericolo; e penso che il pericolo stia nell'ignoto e nella paura dell'ignoto che la complessità dell'esperienza ci sbatte addosso. Ma penso, anche, che è proprio in questa crepa pericolosa dello status quo, del conosciuto, che può nascere, crescere ed elevarsi il cambiamento più profondo.

2. Copro e Scopro come luogo di esperienza

Nel lavorare con le classi e le insegnanti (non ho ancora lavorato con insegnanti uomini), il mio obiettivo è quello di creare dei contesti in cui gli/le attori/trici del laboratorio possano sperimentarsi con sé e con gli altri/e in modi nuovi, oppure possono sperimentare aspetti nuovi di sé in modalità vecchie.

Stare con quello che si sperimenta, fare attenzione a quello che si sta vivendo (non a quello che gli altri/e vogliono che si viva), ri-appropriarsi di sentimenti, pensieri e comportamenti diventa già di per sé un modo nuovo di usare e vivere

il corpo e la mente; cogliere quello che si *Copre e Scopre* e darsi la possibilità di *Coprire e Scoprire* altro, apre nuove possibilità e scelte sino a diventare preziosa occasione di crescita e di cambiamento.

Nel realizzare questi percorsi *e-ducativi* parto innanzitutto dalle esigenze - richieste delle insegnanti e dall'osservazione - analisi delle dinamiche del gruppo classe e, per quello che è possibile, dei singoli/e bambini/e, e poi a partire da ciò allestisco: scenari in cui le/i partecipanti possano raccontare e raccontarsi, conoscere e conoscersi, comprendere e comprendersi, in modo differente.

Costruisco, costruiamo questi percorsi ponendo l'accento su diverse dimensioni dell'esperienza che di seguito ripercorro attraverso alcuni esempi.

2.1 Le emozioni

Costruisci (carta, pennelli, colori a tempera, vinavil, e svariati materiali: fil di ferro, ghiaia, foglie, cotone, spago, ecc...) la tua maschera (faccia) della paura, rabbia, tristezza, gioia...

1 2



Chi vuole sale sulla sedia e poi racconta (*Scopre*) la sua maschera e quello che essa dice a tutta la classe.

La mia faccia della rabbia dice: non rompere i coglioni. L. mi rompe, mi prendono in giro, baciano il mio fidanzato, quando mi fanno male.

Femmina, 9 anni

Sono molto triste - mi direbbe con tono infelice. I miei creatori mi hanno chiuso in uno stanzino insieme a tante altre mie compagne per bruciarci, ma io sono riuscita a scappare e ora sono senza padrone - aggiungerebbe con tono ancora più sconsolato.

Maschio, 11 anni

Da qui possono iniziare altri e molteplici percorsi. Si sorteggia una maschera e chi vuole dice (*Scopre*) "quando si sente così", e cosa pensa "quando si sente così"; chi non vuole ascolta (*Copre*) e attende.

La mia maschera mi piace... perché in quel momento sentivo qualcosa nel cuore, nel cuore io sentivo come un sentimento molto grande... Mentre la costruivo avevo in mente che prima o poi riuscivo a capire se io avevo il coraggio o no.

Femmina, 8 anni

7

Si fa un cerchio, si chiede chi vuole entrare e raccontare una situazione (*Scoprire*), successa con i compagni/e, in cui abbia "sentito quell'emozione" (comunicazione rappresentativa). Gli altri/altre devono ascoltare senza dire nulla (*Coprire*), oppure si chiede alle/agli interessati di entrare e dialogare con lei/lui sull'accaduto (*Scoprire*). Si può istituire un tempo per settimana da dedicare al *Copro* e *Scopro*.

2.2 Il corpo

In un ambiente grande, giochi vari e alternati: da soli/e, in coppia (miste e di genere), a piccoli gruppi, a grande gruppo, per gruppi differenziati per genere, per gruppi misti.

3



Il gioco è una grande palestra e-ducativa, è un microcosmo gravido di tutti quegli elementi e variabili che caratterizzano la vita di tutti i giorni: regole, limiti, obiettivi, creatività, intuizioni, gioia, furbizia, pregiudizi, gelosie, invidie, ingenuità, conflitti, dialogo, egoismi, altruismo, paura, prepotenza, sottomissione...

Gli esercizi sono intervallati da consegne di scrittura che invitano a riflettere e a raccontarsi quello che è stato fatto insieme (*Scoprire*):

Mentre facevo gli esercizi mi sono sentito bene e mi sentivo forte, ma mi sentivo un po' triste perché ho perso.

Maschio, 9 anni

E c'è anche chi non vuole partecipare (*Copro*):

Io non ho fatto gli esercizi perché... il primo, avevo mal di gola e mi vergognavo... lo volevo fare e solo che la vergogna era più forte. Il secondo perché non lo volevo fare però dopo ho capito che a star a sedere non si fa niente e ti annoi però era già finito quando me ne sono accorta.

Femmina, 9 anni

2.3 Il pensiero

Durante una conversazione in una V elementare sulle differenze nel gruppo classe, esce una inaspettata, curiosa e giocosa educazione tra pari:

- *Che differenze ci vedete nella classe?*
- *Maschi e femmine. (M)*
- *E come fate a dire che una è maschio e uno è femmina?*
- *Per i capelli; i maschi hanno i capelli corti. (M)*

- Per i vestiti. (F)
- Perché hanno espressioni diverse. (M)
- **Aspetta, aspetta... Vediamo... Chi ha i capelli corti salga sulla sedia... Bene, guardate un po': ci sono sia maschi che femmine, o solo maschi o solo**

femmine?

- Ci sono più maschi che femmine. (M)
- Ci sono tre femmine e il resto maschi. (M)
- **O.K., un'altra diversità...**
- Gli occhi. (F)
- **Allora chi ha gli occhi neri, sulla sedia...**
- Io ce li ho marroni... (F)
- Io ce li ho azzurri... (M)
- **Chi ha gli occhi scuri sulla sedia... Cosa vedete?**
- Ci sono tutti e due... ci sono maschi e femmine. (F, M)

E così via con i vestiti: pantaloni, calze, gonna, mutande, scarpe... Poi...

- Chi ha il pipino... (F)
- **Chi ha il pipino, su... Cosa vedete?**
- Sono tutti maschi. (F)
- Chi ha la passerina... (F)
- **Chi ha la passerina, su... Cosa vedete?**
- Sono tutte femmine. (M)
- Chi ha le tette... (M, ridendo)
- Chi inizia ad avere le tette. (F)
- **Chi inizia ad avere le tette, su...**
- Chi ha le mestruazioni... (F)
- Cosa sono le mestruazioni? (M)
- **C'è M. che vuole fare una domanda...**
- Cosa sono le mesc..., le mestruazioni?(M)
- Lo so spiegare io... Cioè, quando uno è un po' grande... (F)
- ...e già sviluppato... (F, suggerendo alla compagna)
- ...eh!, è già sviluppato! (F, riprendendo)
- **Uno... maschio?**
- Nooo! (risate) Una! (F, F)
- Una ragazza, e va in bagno, mentre va... (F)
- Ho capito! (M)
- E mentre si pulisce... vede un pochettino (a denti stretti) di... (F)
- ...di sangue. (F, F)
- Ah... ho capito! Come mia madre. (M)
- **Avete capito cosa sono?**
- Sì. (M)
- **Dimmi M., cosa sono?.. Ehi, silenzio che M. vuol dire cosa sono le mestruazioni...**
- Che quando va a fare pipì esce sangue dalla... (M)
- Dalla vagina. (F)
- **Questo è quello che si vede fuori, ma lo sapete perché ci sono le mestruazioni?**
- Sì!!! (F,M) Nooo!! (M,F)
- **Vi interessa capire perché ci sono?**
- Sì!!! (F,M)
- **Chi lo sa di voi e lo vuole spiegare?**
- Ti viene ogni tanto dalla pancia... (F)
- Non si è sentito niente! (M)
- **B. dillo più forte...**
- Allora, ti viene ogni tanto dalla pancia, cioè avresti una nuova pancia quando ti succede, e questo permette di avere un bambino. (F)
- **O.K. Allora adesso abbiamo capito che vengono dalla pancia e poi c'è la faccenda del bambino, siete d'accordo voi che lo sapete?**
- Cioè secondo me, sono d'accordo con B. che vengono dalla pancia però, per il bambino si può darsi... anche però io sapevo che le mestruazioni erano una

vengono una volta al mese e indicano che siamo sviluppate. (F)

- **Sì, vuoi aggiungere qualcosa?**

- Sì, che vengono, a parte per il bimbo, anche perché se no alla donna gli verrebbero delle malattie come cioè... quando una donna diventa vecchia, no? Dopo non gli vengono più e sta male. (F)

- Diciamo che sono necessarie. (F)

- Eh! Eh! (F)

- **Necessarie per...**

- Per lo sviluppo. (F)

- C'è il sangue che deve uscire perché se no, sono come delle cose che... (F)

- È sangue di troppo. (M)

- **È molto difficile parlare di queste cose?**

- No... Sì!!! (F, M)

- È un po' vergognoso. (F)

- **È un po' vergognoso...**

- Sì. (F, M)

- **Volete che andiamo avanti o ci fermiamo qua e facciamo un'altra cosa?**

- Nooo!! (F, M)

- Posso dire una cosa? (M)

- Sì.

- Che queste sono parti che non si vedono mai allora è come... cioè si vergognano, ma se noi ci tenessimo sempre un passamontagna sarebbe la stessa cosa secondo me... (M)

- **Cioè?**

- Quando parliamo della faccia ci vergognamo... (M)

- Allora continuiamo perché secondo me è meglio sapere queste cose... (F)

Maschi, Femmine, 9 anni

Soltanto se ad ognuno è dato di trovare se stesso, la propria specifica creatività che è iscritta nella storia del rapporto fra quella mente e quel corpo, l'esperienza scolastica non si trasformerà in una gigantesca opera di colonizzazione.

A. Ginzburg, Il percorso del movimento di cooperazione educativa 1995²



Nel presente articolo propongo alcuni spunti di riflessione sui seguenti aspetti: la programmazione dei laboratori con le/gli insegnanti, la loro finalità formativa ed alcune idee riguardanti il lavoro sulla differenza e sulla conoscenza di sé.

1. Prima dell'incontro: idee sui laboratori e sul progetto

La fase preliminare ai laboratori è sempre un fluire ininterrotto di idee, spunti, stimoli da proporre, storie da costruire.

Pensando all'età dei bambini/e che mi troverò di fronte immagino temi da affrontare, stimoli da utilizzare nel lavoro con loro e come potrei adattarli alle loro caratteristiche e potenzialità.

La differenza di genere: come la percepiscono i bambini e le bambine di quell'età? Per loro cosa rappresenta? Come si riflettono queste rappresentazioni sulla relazione tra bambini e bambine? Come vivono le altre differenze?

Lavorare sulla differenza di genere è spesso, almeno nel mio caso, lavorare con la differenza di genere quale chiave di lettura delle relazioni. Relazioni tra compagni/e di classe, tra bambini, bambine e insegnanti.

2. L'incontro e il confronto con le/gli insegnanti: prime fasi della programmazione

A questa fase di riflessione individuale segue la più importante fase dell'*incontro* con le/gli insegnanti.

Il progetto prevede una doppia finalità degli interventi: il lavoro con le insegnanti e gli insegnanti ed il lavoro con i bambini e le bambine. Credo che in questa doppia valenza formativa stiano il fascino e la difficoltà.

A differenza di altre esperienze laboratoriali che giungono nel contesto scolastico con una forma già definita, il nostro lavoro prevede la progettazione nel contesto scolastico.

Vediamo alcuni aspetti che contraddistinguono tale fase del lavoro.

L'incontro o gli incontri con le/gli insegnanti sono preliminari agli incontri con le/i bambini e sono parte integrante del percorso. La progettazione delle attività da proporre alla classe non può prescindere dalla conoscenza delle caratteristiche dei componenti *quel* gruppo classe ed il filtro utilizzato, nel mio caso, per avvicinarmi a questa conoscenza è quello fornito dalle/dagli stesse/i insegnanti. Il modo in cui raccontano la classe è una preziosa fonte di indicazioni relazionali: nell'illustrare le caratteristiche del gruppo propongono, più o meno esplicitamente, le loro modalità di relazionarsi con i singoli bambini e con l'insieme. Propongono un'idea dei bambini/e che ha sicuramente un riflesso nella loro pratica educativa quotidiana. Questo è un primo elemento su cui è importante concentrare l'attenzione.

Gli stimoli che ho ipotizzato di proporre a quella classe vanno, quindi, integrati ed adattati perché siano più funzionali a quei bambini/e, alla situazione relazionale di quel gruppo, alle incomprensioni che avvertono come più urgenti.

Le idee-stimolo che propongo risultano sempre molto arricchite dalle idee delle/degli insegnanti con le/i quali vengono più facilmente adattate alle caratteristiche delle/dei bambine/i, alle loro preferenze.

Un esempio concreto del concetto che ho appena espresso è la scelta del materiale (concreto, fisico...) con cui lavorare: in fase di progettazione, due insegnanti di una classe prima elementare mi raccontarono delle difficoltà di mantenere desta

L'attenzione di bambini e bambine nei compiti di apprendimento, ossia durante attività quali le spiegazioni o la lettura. Durante il racconto una delle insegnanti disse che l'unica cosa che sembrava entusiasmare la classe erano i suoi "scatch" in cui, a sorpresa, si nascondeva ed utilizzava un pezzetto di stoffa "come un burattino". L'attenzione delle/dei bambine/i era in quei momenti molto buona e la loro partecipazione piuttosto attiva. Abbiamo quindi pensato di recepire tale segnale ed *agganciare* a questa loro passione la programmazione delle attività del laboratorio, utilizzando come principale materiale i burattini che le/i bambine/i stesse/i hanno potuto costruire.

La costruzione dei burattini non era ovviamente il fine ma il mezzo che ci permetteva di lavorare su molti aspetti della relazione tra bambine/i, e tra gruppo-classe ed insegnanti ed essendo un'attività molto coinvolgente, in quanto scelta tra le cose che li entusiasmano, risultava anche molto motivante. Il lavoro a quel punto era particolarmente incentrato sulle metodologie, nella gestione del gruppo classe, sull'utilizzo dei sottogruppi, sul coinvolgimento di bambine/i che spesso si isolavano, sul potenziamento della collaborazione e così via.

Un altro esempio di ciò che intendo per progettazione *con* le/gli insegnanti è relativo alla scelta dei temi da affrontare nei lavori in classe: se in quel gruppo, come spesso capita tra bambine/i e tra pre-adolescenti, un problema molto sentito è quello della scarsa condivisione e cooperazione o dello scarso rispetto delle regole nelle attività quotidiane, si possono programmare attività per lavorare su queste tematiche. Credo sia importante cogliere suggerimenti tanto concreti ed a volte urgenti che provengono dalle/dagli insegnanti.

Ed è solamente condividendo gli obiettivi in fase programmatica che si può lavorare *a fianco* dell'insegnante.

3. Aspetti relazionali: stile di conduzione e rielaborazione

La fase progettuale permette anche di impostare il lavoro in modo che ci sia una condivisione ed un confronto (che non significa omogeneizzazione) di strategie e, per quanto possibile, di *stili* nella conduzione dei laboratori.

La mia idea, infatti, non è quella di lavorare con le/gli insegnanti come osservatori, ma di coinvolgerli nella conduzione dei laboratori.

Essendo la formazione delle/degli insegnanti uno dei principali scopi dei laboratori, una condizione che, a mio avviso, favorisce tale obiettivo è la condivisione dell'esperienza e *nell'esperienza* e quindi la collaborazione nella conduzione del laboratorio.

A livello operativo, questo può notevolmente complicare lo svolgimento dei lavori perché gli stili possono essere differenti e ciò può inizialmente disorientare le/i bambine/i. Ma è questa differenza che, se gestita adeguatamente, apporta ricchezza all'esperienza.

Affinché tali differenze siano uno stimolo formativo per l'insegnante e per le/i bambine/i esse vanno monitorate, discusse e rielaborate negli incontri tra operatori ed insegnanti. Tali incontri, quando il tempo lo consente, possono avvenire anche parallelamente allo svolgimento del laboratorio ed essere l'occasione per offrire un feedback sulla conduzione del laboratorio stesso e per un confronto metodologico e relazionale. Può essere utile, a tale proposito, concordare che le/gli insegnanti conducano alcune attività con le/i bambine/i anche nel tempo che intercorre tra un incontro e l'altro. Questo consente alle/agli insegnanti di sperimentare ulteriormente alcune proposte metodologiche integrandole con la normale programmazione didattica.

Questo incontro e confronto avviene in un contesto, quale quello scolastico, in cui i tempi e le occasioni di rielaborazione della propria esperienza non sono sempre facili da individuare.

4. Il filo conduttore: un percorso da condividere con le/i bambine/i

Un altro aspetto da considerare in sede di programmazione è che, tra le attività proposte alle/ai bambine/i ci sia un *filo conduttore*. Faccio riferimento ai contenuti ed, in particolare, alla cornice che li racchiude. La scelta può essere narrativa e quindi la cornice può essere un racconto, una storia da costruire e così via. Questo consente alle/ai bambine/i di percepire una continuità nelle attività e crea attesa tra un incontro e l'altro. Ecco alcuni esempi basati sulla mia esperienza.

Durante gli incontri di programmazione di un laboratorio con una seconda elementare, ho proposto all'insegnante di lavorare su un racconto di Alba Marcoli tratto dal testo *Il bambino arrabbiato*. Alla classe piaceva molto ascoltare l'insegnante che leggeva storie e quindi la cornice sarebbe andata incontro alle preferenze delle/dei bambine/i.

Il racconto narra la storia di un principino nato in un paese con una particolarità: gli abitanti sono tutti felici e non è permesso esprimere nessuna emozione negativa. La rabbia, la tristezza, la paura e le altre emozioni negative vengono rinchiusi nelle ombre delle persone e le ombre si appesantiscono sempre più fino a che il corpo è costretto, per liberarsi di tale intrasportabile fardello, a staccarsi dalla sua ombra. Anche l'ombra del principino subisce la stessa sorte ed il protagonista parte per un lungo viaggio al termine del quale ritroverà la sua ombra.

La storia è la cornice all'interno della quale sono state proposte le attività del laboratorio.

Il racconto è stato diviso in due parti: la prima parte che narra la nascita del principino e la crescita, fino alla perdita della sua ombra, e la seconda parte che narra il viaggio del principino.

L'idea dell'ombra offriva molti spunti per lavorare sull'immagine del corpo; l'ambientazione del racconto (il paese senza emozioni negative) costituiva un aggancio per affrontare il tema delle emozioni, e così via.

L'insegnante ha letto alla classe la prima parte del racconto ed ha invitato le/i bambine/i a partire insieme per il viaggio, che conduceva alla ricerca della loro ombra. L'ombra ha la forma del nostro corpo e non è stato difficile, per le/i bambine/i, immaginare che, costruendo una sagoma del loro corpo, avrebbero potuto ritrovarne l'ombra. L'ombra, come la sagoma, ha le stesse dimensioni del corpo ma la sagoma ha molte cose in più: può essere colorata, può avere i capelli, i vestiti, un viso con il naso, gli occhi insomma può consentire alla/al bambina/o di raccontarsi senza che venga esplicitamente richiesto di farlo.



La sagoma ha i capelli neri perché sono io e io li ho neri.

Maschio, 6 anni

Questo passaggio, vista l'età delle/dei bambine/i, è particolarmente importante. La/ll bambina/o si racconta attraverso un'attività ludica e concreta proiettando parti di sé su uno "specchio" a cui fa prendere forma. Viene utilizzato un linguaggio poco mediato o mediato solamente dai limiti dei materiali utilizzati.

Abbiamo disegnato la sagoma e io sono venuta abbastanza bene.

Femmina, 8 anni

È sorridente perché mi divertivo a lavorare e ridevo anch'io.

Femmina, 6 anni

La sagoma in questo caso era tridimensionale (costruita con stoffa e imbottita), ma con bambine/i più piccoli può essere anche realizzata decorando un cartone. L'aspetto che, a mio avviso, è importante non modificare sono le dimensioni che devono essere quelle reali del corpo della bambina o del bambino.

La cornice del racconto (il filo conduttore) è stata poi riproposta quando, dopo aver terminato la costruzione delle sagome, sono state proposte attività che prevedevano il loro utilizzo. La seconda parte del racconto ha consentito per esempio di creare il contesto per lavorare sulle emozioni, per creare drammatizzazioni che avevano il racconto come traccia e le/i bambine/i e le loro sagome come protagonisti.

Questi sono alcuni degli aspetti che, a mio avviso, vanno tenuti in considerazione durante la programmazione delle attività.

Vorrei ora proporre qualche riflessione su alcuni temi emersi nel lavoro di questi anni con le classi.

5. Ascoltando le/i bambine/i: spunti e interrogativi su differenza e confronto

Una tematica ricca di stimoli per il lavoro sulla differenza è la conoscenza di sé: la scoperta di sé che precede ed accompagna la scoperta dell'altro e dell'altra. Raccontarsi di fronte alle/ai compagne/i costituisce una reale possibilità di scoperta dell'altro e dell'altra.

Le/i bambine/i non sono molto abituate/i a descriversi. Spesso accade che, di fronte a tale richiesta si mantengano, inizialmente, su espressioni formali o stereotipate. Sembra che il loro desiderio sia quello di non apparire differenti dagli altri: come se la differenza fosse terreno di un confronto da cui uscire necessariamente perdenti. Prima di lavorare per valorizzare le differenze credo sia dunque importante domandarci che cosa significano le differenze per le/i bambine/i. Ho potuto notare spesso che le/i bambine/i tendono ad utilizzare, nel descriversi, espressioni che altre/altri bambine/i utilizzano. A fronte di una semplice domanda come "È più bello essere diversi o uguali agli altri?" le/i bambine/i a cui l'ho domandato hanno risposto quasi unanimemente che preferivano essere come gli altri.

È chiaro che una domanda così posta può facilmente dar luogo ad una risposta senza sfumature. Quali sono i timori connessi all'essere diversi e quali le rassicurazioni che derivano dal sentirsi inizialmente tutti uguali? Esiste un bisogno di confondersi con l'altro? C'è forse un timore che l'esplicitazione e la percezione di aspetti differenti possa condizionare l'accettazione da parte dell'altro o dell'altra? Ritengo che guidando le/i bambine/i in un percorso di esplorazione di sé e dell'altro e lasciando loro il tempo di esprimere liberamente gli aspetti che li differenziano, si possa aiutarli a sperimentare il piacere del confronto ed a superare l'iniziale

resistenza che le/li spinge verso descrizioni di sé più formalizzate.

Il confronto con gli altri, con le altre è un processo fondante nella definizione di sé e nella costruzione dell'identità.

Analizzando tali dinamiche dal punto di osservazione della differenza di genere, possiamo osservare diversi tipi di confronto: confronto tra bambine/i dello stesso sesso, confronto tra bambini e bambine per esempio per la definizione dell'immagine di sé come soggetto sociale.

Immaginiamo di osservare il confronto tra bambine/i dello stesso sesso. Ci sono terreni di confronto in cui tale dinamica risulta non solo evidente ma quasi esclusiva. Se pensiamo, per esempio, all'ambito sportivo, è abbastanza raro che un bambino assuma come termine di confronto una bambina per definirsi o essere definito più o meno competente. Capita inoltre che bambini poco abili in tale ambito vengano definiti "femminucce" dai loro coetanei. Ecco che il termine di confronto, in tali occasioni, viene preso in considerazione ma utilizzato come modello da cui differenziarsi.

È dunque possibile favorire un confronto meno stereotipato? Allargare i termini di dialogo e superare tali vincoli nella comunicazione e nella relazione tra bambini e bambine?

Ecco alcune frasi tratte da una discussione nata spontaneamente in una II elementare durante il laboratorio. Un bambino aveva svelato alla classe di indossare un paio di mutandine con i fiori e ciò aveva scatenato molta ilarità nei compagni e nelle compagne. È seguita una discussione di cui riporto alcune frasi.

- Perché vi fa ridere questa cosa?

- Le mutande con i fiori sono più adatte alle femmine. (F)

- Non è vero, secondo me se le possono mettere anche i maschi. (M)

- Infatti anche le donne regalano fiori agli uomini. (M)

- La prima volta che vedi un maschio con le mutandine con i fiori ridi, ma la seconda volta no perché sai già che ci può essere un maschio con quelle mutandine. Allora non ridi più. (F)

Femmine, Maschi, 8 anni

Sono dinamiche molto interessanti su cui lavorare con bambini e bambine avendo cura di non forzare i loro tempi e rispettandoli.

Credo sia opportuno, quindi, lasciare che le/i bambine/i ci chiariscano la loro idea di differenza, lasciando loro il tempo per esprimersi e soprattutto creando un clima di accettazione che favorisca tale espressione di sé.

La mia sagoma ha la gonna arricciata perché mi piaceva così: nessuno l'ha fatta come me.

Femmina, 6 anni

Ci siamo guardati in faccia perché eravamo uno diverso dall'altro.

Maschio, 6 anni

... E quando mi arrabbio, mi arrabbio!!! Ovvero: lavorare a scuola sulla rabbia attraverso il confronto femminile-maschile

In questi anni di lavoro all'interno del progetto *Alla scoperta della differenza - Laboratorio Copro e Scopro* - un percorso volto alla educazione alla relazione attraverso il confronto femminile-maschile; nella fase progettuale con le insegnanti, è capitato spessissimo che mi venisse chiesto un lavoro sulla rabbia o, per dirla in termini psicologici, sulla pulsione aggressiva, e questo in vari modi, dai più miti: "Facciamo qualcosa per l'aggressività?", "Lavoriamo sulle emozioni? Magari con particolare riguardo alla rabbia...", ai più disperati: "Sono incontenibili", "Non li tengo più", "Non si sanno controllare", "Se continuano così divento pazza!", ecc... La pulsione aggressiva, così come quella sessuale del resto, nasce con noi, ovvero ce l'abbiamo in dotazione dalla nascita, le altre arrivano attraverso la relazione con gli altri e con il mondo esterno; di conseguenza con queste due pulsioni primarie avremo da fare i conti per tutta la vita.

La pulsione aggressiva, in particolare è molto affascinante, in quanto può, a seconda dei momenti, essere una grande forza creativa o distruttrice a seconda di come la sappiamo conoscere e, di conseguenza, controllare. A dire il vero il meccanismo giusto dovrebbe essere questo: prima di poter essere trasformata, la rabbia va riconosciuta (avete mai sentito parlare quelle persone che dicono che non si arrabbiano mai?...), liberata/espressa ed infine trasformata. Per ricavare energia dalla rabbia, occorre accedervi attraverso il suo aspetto non distruttivo; occorre pazienza e conoscenza, impegno e determinazione.

La rabbia può essere mascherata in vari modi (ad esempio con i vizi, con la depressione, con atti autolesivi, sensi di colpa ossessivi, sintomi psicosomatici, ecc..) che, col diventare adulti, possono diventare vere e proprie patologie; da qui l'importanza di un lavoro, sin dalle scuole materne e elementari per imparare quantomeno a conoscerla, a non mascherarla, a farla uscire (magari al momento giusto...), ma, sopra ogni cosa, a non averne paura.

Tornando alle insegnanti con le quali mi metto d'accordo in un'importante fase del lavoro, che è quella della programmazione, il mio compito è sempre quello di metterle in guardia affinché non si illudano che con un laboratorio sulla rabbia i bambini/e stiano calmi; al contrario, viste le fasi (riconoscimento-espressione-trasformazione) può, anzi, deve, capitare che i bambini/e siano veramente "scatenati", soprattutto durante i primi incontri; e noi abbiamo il compito, prima di insegnare qualsiasi tecnica, di farla esprimere fino in fondo questa rabbia, altrimenti il lavoro sarebbe non solo incompleto, ma anche frustrante (di conseguenza portatore di altra rabbia).

Altra chiave di lettura che tendo sempre a tenere presente, insieme alle insegnanti con le quali lavoro, è quella della differenza tra l'espressione della rabbia nelle bambine e nei bambini; abbiamo notato infatti che le bambine sono abituate sin dalla nascita, dalla nostra cultura a dover tenere sotto controllo la rabbia e spesso a mascherarla in quanto considerata *non adatta alle femmine*, mentre i bambini si sentono autorizzati, sempre dalla nostra cultura, ad esprimerla, in quanto considerata *qualità maschile*.

Intendo a questo punto suddividere il mio contributo in tre fasi, che corrispondono alle tre fasi citate, *riconoscimento-espressione-trasformazione*, dando qualche piccolo spunto sugli strumenti utilizzati nei laboratori¹ con i bambini e le bambine, corrispondenti ad ognuna delle fasi.

1. Riconoscimento della rabbia

La respirazione Ad ogni bambina/o viene chiesto di portare una bottiglietta di plastica ed una cannuccia. Durante questa prima fase, la bottiglietta va riempita a metà e la/il bambina/o deve soffiare dentro alla bottiglietta con la cannuccia e fare le "bolle". Lo scopo è quello di far visualizzare alla/al bambina/o ciò che esce dal proprio corpo ed in che modo. Gli viene spiegata l'importanza della respirazione a livello fisico e psichico (a seconda dell'età, anche attraverso l'uso di filmati o di immagini).

Gli animali della foresta Ad ogni bambina/o viene chiesto a quale animale si sente simile e di rappresentarlo attraverso la mimica o un disegno o con l'utilizzo della creta. È molto interessante vedere in quale animale le/i bambine/i scelgono di riconoscersi (per il riconoscimento o la negazione della propria aggressività).

- Al leone, perché è un po' cattivino e quando mi arrabbio... mi arrabbio!!!! (M)
- Al gatto, perché quando sono arrabbiata graffio. (F)
- Al toro, perché quando mi arrabbio ammazzo tutti! (M)
- All'uccellino, perché quando si arrabbia morde e io mordo! (F)
- Al ghepardo che quando si arrabbia non fa niente a nessuno e corre forte.(M)

Maschi, Femmine, 8 anni

L'utilizzo di storie L'utilizzo di alcune storie si è rivelato molto utile per il lavoro sulla rabbia in particolare, sulle emozioni in generale, attraverso il confronto femminile-maschile. Tra queste: le storie de *Il bambino arrabbiato*,² *Amore e Psiche*,³ *Il principe ranocchio*,⁴ *Gli Androgini*.⁵

La modalità è quella di leggere, o far leggere dall'insegnante, la storia fino al punto in cui vi è il riconoscimento della rabbia, fermarsi e lavorare (con la drammatizzazione, col disegno, con il dialogo, ecc...) con le/i bambine/i affinché rintraccino al proprio interno quelle emozioni, in altre parole, affinché riescano a "viverla" e a farla propria.

6 7



2. Espressione della rabbia

La respirazione Viene chiesto alle/ai bambine/i di soffiare dentro alla bottiglietta attraverso la cannuccia e guardare le proprie "bolle" (ovvero in che modo esca

² A. Marcoli, *Il bambino arrabbiato*, Mondadori, Milano 1996.

³ Apuleio, *Amore e Psiche*, in *L'asino d'oro* (IV,23 -VI,24), Garzanti, Milano 1974. Vedi anche: E. Neuman, *Amore e Psiche*, Astrolabio, Roma 1989.

⁴ Fratelli Grimm, *Fiabe*, Einaudi, Torino 1972.

⁵ Platone, *Il Simposio*, Adelphi, Milano 1979.

l'aria dal proprio corpo), insegnando vari modi di "buttare fuori" l'aria; ad esempio prendendo un bel respiro o insegnando l'utilizzo della respirazione diaframmatica per aumentare la capacità polmonare. È interessante far notare ai bambini come il nostro corpo, quando si trova in debito di ossigeno, ci "chieda" l'aria attraverso segnali (sbadigli, affanno, ecc...) che occorre imparare ad interpretare.

Gli animali della foresta Una volta scelto l'animale e rappresentato, si chiede alle/ai bambine/i di agire delle scene nella foresta; ad esempio di ricerca del cibo, di fuga, di ricerca della tana più adatta, ecc... Infine si fanno agire le emozioni: rabbia, gioia, dolore, vergogna, paura, ecc... Viene poi chiesto alle/ai bambine/i di esprimere come si sono sentiti (con le parole, con i disegni, ecc... a seconda dell'età).

8 9



Le storie A seconda della modalità di lavoro e del materiale scelti, si chiede alle/ai bambine/i di esprimere le emozioni che la storia ha provocato al proprio interno e se si sono riconosciuti nella storia, in che cosa, ecc..

- **Secondo voi come mai questi Androgini erano così potenti da far paura persino agli dei?**
- Perché erano in due... (F)
- Perché c'era tutta la potenza di due uomini... no aspetta!.. di un uomo e di una donna!! Ci uniamo due contro uno così abbiamo più potenza!! (M)
- Perché avevano quattro piedi e gambe, quattro braccia e la forza della luna e del sole! (M)
- Perché erano uniti maschio e femmina che già sono abbastanza intelligenti e potenti per conto loro, poi mettendoli insieme vengono con una forza più maggiore... e avevano più orecchie, quindi ci sentivano meglio, e avevano più forza perché non morivano tanto in fretta... Erano davvero forti!! (F)
- Per me avevano la pelle rossa, rossa è il colore della forza! (M)
- Avevano anche due cervelli e potevano pensare meglio di noi. (M)
- Per me li hanno tagliati così, mentre dormivano, li hanno colti di sorpresa, legati e messi in una macchina che tagliava. (M)
- Oppure gli dei ci parlano e gli Androgini cambiano idea... (F)
- Zeus forse aveva un coltello fulmine che ZAC!!! (M)

Femmine, Maschi, 9 anni

La respirazione Ad ogni bambina/o, a seconda del modo in cui soffia nella bottiglietta, viene preso il tempo della durata dell'emissione dell'aria, facendo una tabella e misurando i tempi di ognuna/o, facendo notare (anche se se ne accorgono da soli) che esso si allunga se l'aria viene emessa in maniera continuata e non tutta in una volta. Lo scopo di questo lavoro consiste nella acquisizione, da parte delle/dei

bambine/i, del controllo su ciò che entra e che esce dal proprio corpo, attraverso un rilascio modulato e non dannoso per se stessi.

Gli animali della foresta Le emozioni espresse possono, a questo punto, essere trasformate. In particolare per la rabbia, si può chiedere ai bambini/e in che cosa possa essere trasformata; emergono a questo punto scene di lotta, di amicizia, di coraggio, di lealtà, di grande forza, ecc...

10 11



Le storie A seconda della storia scelta, si accede alla trasformazione, allo sfogo, al controllo, alla espressione della forza della rabbia, secondo diversi aspetti: solo la ricerca e il ritrovamento delle emozioni perdute (negate), permetterà al principino ("il principino che aveva perso la sua ombra" ne *Il bambino arrabbiato*) di viverci nella completezza e nella coscienza; solo aspettando pazientemente e affrontando indirettamente l'ira distruttiva degli arieti Psiche riesce a raccogliere il loro prezioso vello d'oro senza rimanere uccisa; ne *Il principe ranocchio* solo l'espressione dell'ira della principessa, quando scaglia il ranocchio contro il muro, libererà il principe dall'incantesimo; infine, sarà l'ira (e la paura) di Zeus verso gli androgini, esseri umani di grande potenza e completezza, a determinare la divisione e l'eterna ricerca ("libertà di ricerca", come diranno le/i bambine/i) della propria "metà".

- Questo brano mi ha fatto pensare che questi Androgini erano esseri che a Zeus non andavano bene e ha cominciato a dividerli. Ha cominciato dalla testa e andando giù per la schiena sono stati divisi del tutto e col passare del tempo hanno preso forma: la schiena è diventata migliore e così l'uomo e la donna si sono staccati, non erano più insieme, erano più liberi. (F)
- Per me loro quando si sono visti si sono presi, abbracciati, hanno fatto tutto!.. Forse si sono riconosciuti com'erano quando erano Androgini. (M)
- Adesso possono fare quello che vogliono, non stare sempre attaccati. (F)
- Il maschio può andare a lavorare... La femmina, non so, a casa a pulire... (M)
- Per me possono andare dove vogliono... senza problemi. (F)
- Si andavano a cercare la sua metà, una volta trovata era a posto! (F)
- Se a lui la sua metà non gli piaceva, non poteva andare dalla metà di un altro? (M)
- La femmina adesso può fare figli e quindi ha più... Come si dice?.. Una sua identità! Prima non poteva. (F)
- Quando erano attaccati non potevano fare... sesso, sposarsi e fare dei figli, adesso sì. (M)
- Quando erano Androgini, cioè, cioè... cioè... non potevano farlo... (F)

Secondo le teorie psicoanalitiche,¹ a tre anni i bambini e le bambine entrano in quello che viene definito il "periodo edipico" in cui per la prima volta si accorgono della differenza fra maschi e femmine; la vista dei genitali che prima non suscitava né interesse né curiosità e non provocava nessuna emozione, adesso invece è un mistero da risolvere: perché maschi e femmine sono diversi?

È a partire dall'esplorazione di questa nuova parte del corpo, l'organo genitale, sul quale viene posta adesso attenzione, e da questa domanda che bambini e bambine iniziano a costruire una immagine interiore, psichica, di sé come maschio e come femmina.

Adesso sanno di essere maschio o femmina; ma dall'identità biologica a quella più profonda, psicologica, il cammino è ancora lungo.²

Naturalmente la scoperta della differenza sessuale per i maschi e per le femmine si accompagna a sentimenti diversi.

Il maschio, prima della consapevolezza della differenza, era estremamente orgoglioso del suo sesso, simbolo della sua identità e del suo valore, dopo la scoperta della differenza all'orgoglio si unisce un senso di trionfo che a volte si trasforma in disprezzo per le bambine, per quel qualcosa in più che caratterizza solo il genere maschile. Nello stesso tempo il trionfo è minacciato dalla paura di poter perdere un giorno l'oggetto del privilegio e dalla scoperta della mancanza della potenzialità di poter fare i bambini.

Le bambine, dal canto loro, con la scoperta della differenza sessuale, scoprono di avere qualcosa in meno dei maschi e chiedono conto di ciò alle loro madri; le rassicurazioni e le spiegazioni in questo caso sono utili, ma la bambina vive comunque la mancanza di una rassicurante realtà fisica della propria identità sessuale, la femminilità è per lei più indefinita, meno certa e meno dimostrabile della identità sessuale maschile. Le paure e le invidie nei due sessi, seppure diverse, sono reciproche ma l'originario senso di inferiorità della bambina è alimentato dalla nostra cultura che tende a valorizzare le doti maschili e rende più difficoltosa la presa di coscienza da parte delle bambine della propria femminilità: il sesso dei maschi, cioè, ha un valore sociale più forte di quello delle femmine.³

È per tutti questi motivi che è importante la trasmissione del valore del proprio sesso e della diversità sessuale in generale, ma questa non è né semplice né immediata: richiede una elaborazione interiore che a tre anni un bambino o una bambina non sono ancora in grado di fare. Le parole non bastano, è soprattutto con i comportamenti, con il nostro modo di essere, con l'orgoglio che proviamo per il sesso al quale apparteniamo che aiutiamo i bambini e le bambine a valorizzare se stessi nell'essere maschi e femmine, a rendere più pieno il senso dell'identità. Il modo di essere e di porsi dei genitori, perciò, è fondamentale poiché ciò che al bambino e alla bambina interessa a questa età è la loro diversità, che mettono in rapporto prevalentemente con quella dei genitori. Ma può essere importante anche il ruolo degli altri adulti significativi nella vita del bambino, della bambina come ad esempio le/gli insegnanti e il confronto con le/i coetanei.

All'interno della scuola materna, in particolare, in alcuni momenti, è importante fornire ai/bambini/e spazi di "gioco" e progetti sull'identità di genere attraverso i quali rispondere alle loro esigenze di confronto fra maschi e femmine, alle esigenze di avere delle risposte sulle diversità sessuali che hanno come scopo il consolidamento della propria identità di genere, che affonda le radici nell'autostima e nell'identità più in generale.

Qui, però, possono sorgere i problemi metodologici: poiché alcune delle sezioni nelle scuole materne sono miste per età è molto difficile offrire ai/bambini/e

¹ S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere* (volume IV) Bollati Boringhieri, Torino 1970.

² S. Vegetti Finzi, *A piccoli passi*, Mondadori, Milano 1994.

³ S. Vegetti Finzi, *A piccoli passi*, Mondadori, Milano 1994.

progetti differenziati a seconda dell'età, ma i/le bambini/e hanno bisogno che vengano rispettate le diverse tappe evolutive, ogni età ha le sue esigenze.⁴ A 3 anni, infatti, le/i bambini sono ancora all'interno delle dinamiche della separazione dai genitori per cui è necessario fare progetti sulla separazione e sulla definizione e rappresentazione di sé (portare le foto dei genitori, fare giochi che contemplino il dentro - fuori, il me e il non me, le mie mani, i miei piedi, il corpo).

A 4 anni si possono fare giochi sulla famiglia, si possono portare i bambini e le bambine a vedere gli animali in modo da poterli anche vedere fare l'amore senza rimanerne turbati, si possono fare giochi o attività per vedere cosa fanno gli uomini e le donne nel mondo.

A 5 anni diventano importanti i ruoli e si possono fare attività di drammatizzazione, in coppia o a piccoli gruppi, ad esempio mimando e indovinando i mestieri; inoltre le accresciute capacità conversazionali permettono alle e agli insegnanti di intraprendere alla fine di ogni attività brevi conversazioni con i bambini.

È necessario, inoltre, essere estremamente preparati a prestare attenzione alla specificità di ogni singolo/a bambino/a: a partire dai 3 anni, infatti, i bambini e le bambine iniziano anche a fare le grandi domande difficili, domande legate al risveglio della sessualità: la nascita, il sesso, sono domande che non nascono dal nulla ma da un rimuginio interno che ha già portato a qualche teoria più o meno bizzarra ma che rispecchia le loro emozioni profonde. Sono domande alle quali è necessario dare risposta e spesso non si può rispondere senza riflettere su di sé, senza rimettersi in discussione, facendo ricorso alla propria esperienza, alle proprie emozioni, ai sentimenti sul nostro essere uomini o donne. È necessario, allo stesso tempo, non anticipare il/la bambino/a e non dire mai più di ciò che viene richiesto aspettando che sia lui/lei a cominciare ad elaborare le sue teorie e il problema che lo/la interessa, altrimenti si rischia di trovarlo/a ancora impreparato/a ad assorbire le nostre spiegazioni che invece lo/la turbano anziché rassicurarlo/a senza lasciare una zona di esplorazione autonoma.⁵



Al di là delle attività che hanno lo scopo esplicito, anche se solo per gli adulti, di lavorare sulle differenze sessuali e di consolidare l'identità di genere, bisogna tener conto che i bambini e le bambine fanno questo lavoro di affermazione della propria identità sempre, in ogni attività spontanea all'interno del gruppo dei pari; giocando con i compagni affermano se stessi, se stesse ma non in maniera neutra, l'affermazione non è più solo "Io sono" ma anche "Io sono un maschio", "Io sono una femmina". È per questo che a questa età nei gruppi spontanei vi è quasi sempre una separazione tra maschi e femmine, perché vi è differenza nel tipo di giochi: i maschi si confrontano più duramente, c'è maggiore aggressività in gesti come lo spingersi, l'urtarsi, c'è

⁴ Lezioni, seminari e supervisioni di gruppo, Scuola di Specializzazione per Psicoterapeuti - Centro Italiano di Psicoterapia Psicoanalitico dell'Infanzia e dell'Adolescenza (C.I.Ps.Ps.I.A.), Bologna 2001.

⁵ Lezioni, seminari e supervisioni di gruppo, Scuola di Specializzazione per Psicoterapeuti - Centro Italiano di Psicoterapia Psicoanalitico dell'Infanzia e dell'Adolescenza (C.I.Ps.Ps.I.A.), Bologna 2001.

maggior rivalità e rapporti gerarchici; nei giochi femminili ci sono meno gerarchie e regole condivise, c'è ancora molta fantasia, in realtà però la rivalità e l'aggressività sono solo meno visibili, sono meno rappresentate e sono perciò più dolorose e difficili da risolvere.

È quindi difficile che bambini e bambine si integrino fra di loro, se lo fanno si adeguano al tipo di giochi degli uni o delle altre rispondendo ad un bisogno del momento ma non lo fanno per confrontarsi realmente; ciò avverrà più tardi. È come se i bambini e le bambine dovessero prima sperimentare e consolidare una appartenenza, per poter essere in grado di confrontarsi successivamente. È quindi inutile obbligare i bambini e le bambine a confrontarsi direttamente, è sufficiente, quando si lavora in gruppo tutti insieme, abituarli ad osservarsi reciprocamente; mentre è utile invece aiutarli a vivere la propria esperienza corporea e mentale di essere maschio o femmina.

Il gruppo classe sul quale mi è stato chiesto di lavorare era costituito da bambini/e dai 3 ai 5 anni di età, 4 dei quali portatori di handicap fisico o psicologico. La richiesta di introdurre per questo gruppo di bambini un laboratorio *Copro e Scopro*, da parte dell'insegnante referente (l'insegnante di sostegno), è stata dettata prevalentemente dal desiderio di favorire l'integrazione e la socializzazione dei bambini portatori di handicap. In realtà la sua preoccupazione maggiore era quella di favorire la comprensione e l'accettazione della loro diversità da parte degli altri bambini/e.

L'eterogeneità dei bambini/e in termini di età e la specificità della richiesta da parte dell'insegnante hanno impedito di poter svolgere attività più esplicitamente rivolte al confronto maschile/femminile, ma il lavoro sull'identità di genere è rimasto comunque sullo sfondo e ha permeato implicitamente tutte le attività svolte. Ho pensato quindi di svolgere attività che potessero andare bene per tutti i/le bambini/e e che soddisfacessero le necessità dell'insegnante.

Il progetto è consistito in un percorso graduato di educazione psicomotoria che, partendo dalla riconquista delle prime sensazioni e percezioni corporee, è arrivato fino alla socializzazione attraverso i giochi collettivi.⁶

Ho pensato a questo percorso partendo da alcune considerazioni teoriche:⁷ le diverse tappe della conoscenza e della relazione sono strettamente solidali con l'educazione dello schema corporeo. Il bambino, la bambina piccoli imparano a conoscere il mondo con tutto il proprio essere e la propria personalità, si elaborano attraverso il proprio corpo e attraverso il corpo degli/delle altri/altre; è l'interazione tra il/la bambino/a, il mondo degli oggetti e il mondo degli/delle altri/altre che permette al soggetto, fra i 2 e i 5 anni, di realizzare il suo io (associazione tra le sensazioni motorie e cinestesiche e gli altri dati sensoriali: passare dall'azione del corpo alla rappresentazione). In ogni situazione intervengono sia il bambino sia il mondo esterno, tutti gli aspetti relativi a questi rapporti si ricollegano alla corporeità. Per adattarsi alle diverse situazioni e alle proprie modificazioni il/la bambino/a deve avere coscienza e conoscenza del proprio corpo, deve essere in grado di controllarlo ed organizzarlo dinamicamente.

La conoscenza dell'io corporeo conduce all'utilizzazione del sé anche a favore della relazione.

⁶ A. Biagini, *Educazione psicomotoria. Psicomotricità e integrazione nella continuità educativa*, Nicola, Milano 1990; A. Biagini, *Gio...cando. 37 schede per giocare alla psicomotricità*, Nicola, Milano 1987; E. Cavalli e E. Cortinovis, *Giochi e movimento: manuale di educazione motoria per la scuola materna*, Bergamo, 1996.

⁷ P. Vayer, *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*, Armando, Roma 1973

Poiché, inoltre, ciò che caratterizza il/la bambino/a disadattato/a è che questo/a bambino/a, per motivi di costituzione oppure accidentali, affettivi... non ha superato alcune tappe dell'elaborazione del suo Io corporeo, per deficienza nell'arco intenzionale che dirige i suoi atti, l'educazione allo schema corporeo attraverso il gioco può aiutarlo/la a passare dall'imitazione alla realizzazione controllata. Inoltre, allorquando il/la bambino/a sia impossibilitato/a ad alcuni movimenti fisici, può comunque imparare ad utilizzare intenzionalmente un Io Ausiliario (ad esempio l'educatrice) o uno strumento per raggiungere scopi.

Si è partiti da tappe dello sviluppo psicomotorio precedenti rispetto all'età dei/delle bambini/e: questo per dare la possibilità a tutti, in particolar modo ai bambini con handicap, da un lato di ricollocarsi all'indietro e di recuperare esperienze passate che potevano essere state deficitarie, dall'altro di poter fare le stesse cose che fanno gli altri e di poter, quindi, essere attivi nel gruppo.

Lungo il percorso si sono aggiunti esercizi e giochi che a volte i bambini non sapevano fare da soli: in questo caso hanno sperimentato la loro diversità, insita in ognuno, in un contesto in cui questa non porta comunque all'emarginazione. In questi casi, però, l'ausilio dell'educatrice è stato dato senza sostituirsi ai bambini e senza imporre i propri tempi e ritmi.

La costruzione dell'Io corporeo Il movimento corporeo, il gioco corporeo (dialogo tonico, esplorazione, coordinazione).

Il gioco corporeo con regole (piacere di agire ed espressione corporea). (1)
L'equilibrio (familiarizzazione con gli ostacoli, coscienza e fiducia, controllo dell'equilibrio, giochi di equilibrio).

Il/la bambino/a di fronte al mondo degli oggetti Sensazioni cinestesiche e tattili, primo contatto con gli oggetti (conoscenza degli oggetti attraverso giochi di manipolazione). Schemi motori di base con gli oggetti.

La costruzione dello spazio (movimenti guidati nello spazio, percorsi nello spazio riempito di oggetti). (2)

Il/la bambino/a di fronte al mondo degli/delle altri/altre Differenziazione me/gli altri/e (riconoscimento degli altri/e, organizzazione dello spazio in rapporto agli altri/e). (3)

Comunicazione con gli/le altri/altre attraverso il gioco e gli schemi motori Giochi di socializzazione. (4)

Alle attività del laboratorio è stata data la veste del gioco, seppure non del vero e proprio gioco organizzato: a questa età i/le bambini/e non sono ancora in grado di affrontarlo perché non hanno ancora la capacità dell'uso del pensiero concreto, fanno ancora un uso soggettivo degli oggetti perché nel gioco, come nel disegno, esprimono tutta la loro affettività. Hanno invece ancora bisogno del gioco fantastico, di travestirsi, di assumere dei ruoli attraverso il gioco. Quindi è stata data agli esercizi, fatti nel gruppo, ma individualmente o in coppia, una veste ludica, di immaginazione, è stato usato il pensiero magico.

I laboratori sono stati condotti prevalentemente dall'insegnante di sostegno che è stata coadiuvata dalle due educatrici; io ero sempre presente ai laboratori con ruolo di osservatrice delle dinamiche individuali e interne al gruppo dei bambini/e. È stata adottata questa modalità procedurale poiché si è ritenuto appropriato utilizzare le risorse che l'insegnante e le educatrici offrivano, essendo per i bambini/e punti di riferimento importanti, sia in termini educativi sia in termini affettivi: infatti erano conosciute e conoscevano a loro volta molto bene la classe, oltre a conoscere molto bene le procedure educative adeguate.

Le attività sono state da me suggerite negli incontri di programmazione (uno ogni due incontri con i bambini/e) e sono state costruite sia in base alle tappe del

percorso individuato, sia in base alle esigenze dei bambini/e di volta in volta emerse attraverso le osservazioni, sia in base ai suggerimenti delle insegnanti.

Si è suggerito all'insegnante e alle educatrici di chiudere ogni incontro con una breve conversazione sui giochi svolti coinvolgendo in essa tutti i/le bambini/e uno, una per volta: questa attività è molto importante perché sottolinea le differenze e le valorizza. In particolare ho chiesto loro di cominciare, verso la metà del laboratorio, a chiedere al gruppo "chi è stato/a il/la più bravo/a"? Questo tipo di domanda non è mai stata in realtà da loro posta per via del timore di alimentare i confronti, ma è proprio in questo modo che i/le bambini/e imparano ad osservarsi (è un esercizio molto difficile) nella logica della differenziazione me /gli altri, le altre. Non deve esserci questa paura perché è il clima affettivo in cui avvengono le interazioni che è importante; se c'è un clima di gioco e di accettazione (può essere che io non sia mai il più bravo però gli altri mi accettano e mi vogliono bene) la verbalizzazione serve ad elaborare esperienze che comunque i/le bambini/e fanno ma che non vengono mentalizzate (è come quando si chiede se hanno avuto paura: in questo modo non si alimentano le paure ma li si aiuta ad elaborarle, si aiutano a sperimentarsi nelle paure in un modo accettabile per loro).

Le osservazioni delle dinamiche relazionali durante i laboratori e gli incontri organizzativi sono stati utili per aiutare l'insegnante e le educatrici a personalizzare gli interventi a seconda delle necessità dei singoli bambini o bambine, inoltre sono state date loro delle indicazioni generali: poiché si voleva creare un clima positivo di accettazione e di confronto si è sottolineata l'importanza del sostegno emotivo fornito attraverso l'atteggiamento generale, attraverso incitazioni positive, con il tono della voce.

Si è suggerito inoltre di "leggere le emozioni" ai/alle bambini/e durante lo svolgimento delle attività, cioè verbalizzare loro quella che sembrava essere la loro emozione - "Hai difficoltà a fare questo? Ti dà fastidio il tuo amico? Ti stai divertendo? Sei spaventato?" - lasciando sempre questa lettura interpretativa in chiave ipotetica. Se il clima emotivo accogliente è importante per tutti i/le bambini/e lo è in particolare per i/le bambini/e più inibiti/e, che hanno un senso di sé molto fragile.

13



Il clima emotivo così creato, le attività ludiche con contenuto di socializzazione e di confronto, le conversazioni fra adulti e bambini, hanno favorito l'espressione di sé dei/delle bambini/e, anche di quelli più in difficoltà, e la sottolineatura della diversità che si evidenzia per contrasto, per ricerca.

I/le bambini/e a questa età sono sempre pronti/e a cogliere qualsiasi differenza nei/nelle coetanei/e, a metterla in luce come qualcosa di curioso, di strano, è un

atteggiamento privo di consapevolezza che però può ferire l'altro/a. Non ci si deve scandalizzare di fronte a questo atteggiamento perché è naturale essere affascinati e intimoriti dalla diversità e coalizzarsi con i simili. E allora è molto importante aiutare i/le bambini/e a comprendere la diversità, soprattutto nella sua caratteristica di reciprocità.

Verificare le proprie capacità e confrontarle con quelle di un altro bambino, di un'altra bambina succede sempre nelle prime relazioni con i coetanei ed è fondamentale perché insieme bambini e bambine possono cominciare a fare le prime prove alla pari sul piano dell'amicizia e del gioco; c'è competitività ad armi pari.

Il/la bambino/a si abitua a puntare sulle sue risorse, ad accentuarle, equilibrando i suoi punti deboli, soprattutto verifica per la prima volta in modo libero, spontaneo la possibilità di essere accettato/a ed amato da altri/altre bambini/e come lui/lei anche al di fuori dei vincoli familiari.

La barca a vela (1) Facciamo finta di essere una barca a vela nel mare aperto. Il mare è molto mosso, ci sono le onde, la barca ondeggia di qua e di là (i/le bambini/e seduti/e con le gambe allungate, devono oscillare lateralmente). Ad un certo punto il mare si calma ma inizia a soffiare il vento e la barca si sposta in avanti (i/le bambini/e devono andare avanti facendo leva sulle braccia), quando il vento si ferma (musica o rumore del vento) anche la barca si ferma.

I sette nani nel bosco (2) Preparare un percorso che rispecchi la struttura del bosco: pezzetti di fogli di carta da calpestare (foglie) facendo attenzione a non fare rumore per non svegliare le formiche, oggetti disposti in modo sparso (funghi velenosi) da evitare, un materasso appoggiato su palline (ponte traballante) su cui camminare, una panca ed un materasso (prato) su cui rotolare. I/le nanetti/e (bambini/e) devono attraversare il percorso per recarsi nelle miniere e trasportare un fardello contenente la colazione preparata da Biancaneve (potrebbero essere i loro sacchetti). Terminata la giornata i/le nanetti/e tornano a casa ripetendo il percorso.

La raccolta delle ciliegie (3) Organizziamo una gita in campagna per raccogliere le ciliegie. Fissare una corda da una parte all'altra dell'aula dove appendiamo con le mollette delle strisce di carta rossa. Assegniamo ad ogni bambino/a un colore; secondo il colore chiamato il/la bambino/a corrispondente correrà a raccogliere la sua ciliegia (saltare e strappare il proprio pezzo di carta).

La casa (4) Disporre nella stanza vari scatoloni e assegnarne uno ad ogni bambino/a che rappresenterà la sua casa. Usciamo dalle nostre case e giochiamo con i/le compagni/e saltellando per l'aula senza urtare le case. Si è fatto tardi torniamo ognuno nella propria casa. Usciamo di nuovo a fare la spesa e invitiamo un nostro amico o una nostra amica per la merenda: Ci stiamo in due in casa? E se entriamo in tre o in quattro ci stiamo ancora?

Il ruolo dei limiti nello sviluppo del senso di identità Due proposte di esercizi con bambini e bambine

Parlando di identità è importante fare preliminarmente alcune precisazioni. La prima riguarda la differenza tra *identità* e *senso di identità*: quando ci riferiamo ad una persona e alla sua identità, generalmente pensiamo a quell'insieme di caratteristiche specifiche, ai tratti comportamentali e agli atteggiamenti che appartengono proprio a quella persona lì e la rendono originale, distinta, unica, uguale a se stessa, appunto, come suggerisce l'etimologia della parola (dal latino *idem*). In questo senso l'identità si riferisce a qualcosa che esiste di per sé, almeno in parte osservabile dall'esterno (come il fatto che una persona, ancora prima di nascere, sia maschio o femmina), a prescindere dalla consapevolezza e dall'esperienza della persona stessa. Altra cosa è parlare dell'esperienza che ognuno fa di se stesso, del modo in cui ogni persona percepisce sé, in rapporto con le altre persone e con il mondo in generale. In questa seconda accezione noi possiamo parlare di senso di identità, riferendoci appunto all'immagine che ognuno di noi ha di se stesso, ad esempio di persona disponibile, espansiva, remissiva, diffidente, ecc., oppure, prima ancora, all'immagine che abbiamo di noi stessi come maschi o femmine.

Il senso della nostra identità si costruisce e si definisce nel corso del tempo, arrivando a strutturare quello che possiamo definire *concetto di sé*, inteso come la parte centrale, più stabile e definita dell'esperienza che abbiamo di noi stessi.

Diversi autori nell'ambito della psicologia infantile sottolineano l'importanza di evitare l'errore di approcciare lo sviluppo dell'identità del bambino da un punto di vista "esterno" (e "adultomorfo"), per sforzarsi invece di concentrare la propria attenzione sull'esperienza che il bambino fa di se stesso fin dalla primissima infanzia. Esiste un dibattito aperto ed estremamente complesso circa la "nascita del sé",¹ cioè: "a partire da quando e come si sviluppa la consapevolezza di se stessi?". Sino a tempi recenti era consolidata l'idea in base alla quale esisterebbe nelle prime fasi di vita del bambino un periodo, definito *simbiotico*, di indifferenziazione tra sé e l'altro (la madre). In tempi più recenti diversi ricercatori sostengono invece che sia presente nel bambino, sin dalla nascita (se non addirittura nella vita intrauterina), una forma ("protomentale") di consapevolezza di sé.² Comunque sia, le diverse posizioni convergono nel ritenere centrale e fondamentale la relazione che il neonato instaura con la madre (e poi con altri adulti significativi) proprio nel senso della strutturazione del senso di identità.

Allo stesso modo può essere condivisa la constatazione circa la condizione di dipendenza del neonato: l'essere umano si trova, dalla nascita e per lungo tempo, in una condizione di dipendenza fisica e psicologica. Ciò significa che necessita di almeno un adulto che si prenda cura di lui, proteggendolo da pericoli esterni e provvedendo alla sua nutrizione e anche offrendo un sostegno e una presenza nutritive dal punto di vista emotivo.

Sin dal principio quindi lo sviluppo del senso di identità si caratterizza come un processo relazionale, in cui identità e differenza sono legate indissolubilmente e in modo circolare, rimandandosi l'una all'altra (non c'è identità possibile se non nella relazione e non è possibile percepire l'altro in quanto tale se non a partire da un senso di sé).

Per quanto riguarda l'identità e la differenza di genere, le ricerche più recenti³ sembrano confermare con certezza che esista, a partire dai 18 mesi di età, una certa forma di consapevolezza di "essere maschio" (e quindi "non femmina"),

¹ Cfr. M. Ammaniti (a cura di), *La nascita del sé*, Laterza, Bari 1989 e M. Mahler et al., *La nascita psicologica del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1978.

² Cfr. D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1987 e M. Mancina, *Vita prenatale e organizzazione della mente*, in M. Ammaniti (a cura di), *La nascita del sé*, Laterza, Bari 1989.

³ D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1987.

oppure di "essere femmina" (e quindi "non maschio"); la dinamica di identità e differenza si arricchisce quindi, a partire da questo periodo, di un elemento primario e fondante.

Personalmente, condivido l'opinione, che mi sembra sempre più diffusa, per cui sia necessario affrontare qualsiasi fenomeno che riguardi l'essere umano nella globalità e complessità delle interazioni tra il piano biologico, psicologico e sociale. Così la stessa *identità di genere* è senza dubbio legata al patrimonio genetico, che informa di sé lo sviluppo biologico dell'individuo. Allo stesso tempo il fatto di avere un organismo appartenente al genere maschile o femminile non esaurisce certo di per se stesso l'esperienza che la persona ha di sé in quanto maschio o femmina, essendo questa legata alla sua individualità psicologica e quindi alla sua storia relazionale. Inoltre, il senso di identità di maschio o femmina sarà fortemente influenzato dal contesto sociale, prima di tutto dai ruoli che i due generi in esso giocano e dal modo in cui sono socialmente codificate le reciproche relazioni.

La storia di ognuno di noi parla poi spesso di adattamenti, se non proprio sacrifici, della nostra più profonda e reale natura ("l'esperienza organistica", nel linguaggio dello psicologo americano Carl Rogers),⁴ allo scopo di conservare una coerenza tra l'esperienza che facciamo di noi stessi e del mondo e l'immagine che di noi ci costruiamo in modo da conservare l'amore e l'accettazione, inizialmente delle persone dalle quali dipende la nostra sopravvivenza psico-fisica, e in seguito da "altri significativi". Così, anche la nostra identità in quanto maschi o femmine, bambini o bambine, uomini o donne ha una sua storia e una sua evoluzione, strettamente intrecciate con le relazioni più significative della nostra vita e con la qualità che esse hanno avuto nel facilitare la realizzazione del sé in modo più o meno autentico o distorto e limitato, adattato ad un ruolo e ad una immagine di sé, in quanto maschi o femmine, che abbiamo sentito accettata e accettabile.

Da quanto sin qui sostenuto, emerge a mio avviso con chiarezza il ruolo fondamentale che svolge, nel processo di sviluppo del senso di identità, il tema dei limiti: solo se esistono dei confini, e quindi dei limiti, tra sé e altro da sé esiste differenziazione e identità (e possibili relazioni). L'identità di genere si struttura in un rapporto di circolarità con la differenza di genere, dove l'essere e l'essere *altro da* si rimandano in continuazione l'uno all'altro e dove il limite della propria identità rappresenta allo stesso tempo l'elemento che definisce la propria individualità e che permette la relazione con l'altro o l'altra.

Dal punto di vista della relazione educativa, è importante evidenziare come l'iniziale condizione di dipendenza del piccolo essere umano determini il suo bisogno di percepire la persona adulta che si prende cura di lui come sufficientemente affidabile.⁵ Il bambino ha cioè bisogno di sentire che l'adulto è in grado di gestire, di contenere le situazioni, sia da un punto di vista comportamentale che emotivo: di provvedere ai suoi bisogni fisiologici, ad esempio, oppure di sorreggerlo se rischia di cadere, così come di contenere le sue emozioni, senza esserne sopraffatto; il bambino stesso rischia infatti continuamente di esserne sopraffatto, proprio a causa della sua non maturità psicologica.

Successivamente il ruolo educativo si dovrebbe maggiormente indirizzare verso la facilitazione di una autonoma acquisizione del senso dei limiti.⁶ In particolare nell'adolescenza, il comportamento di ragazzi e ragazze viene spesso interpretato come una continua sfida ai genitori, e più in generale al mondo adulto, volta a mettere alla prova, a verificarne la capacità di "tenuta". Sembra che i ragazzi e le ragazze siano alle prese con la ricerca dei propri limiti e di una propria identità (di maschi e femmine) e che per fare questo abbiano bisogno del confronto/scontro con il mondo dei maschi e delle femmine adulte che li e le circondano.⁷

In termini generali, l'introiezione del senso del limite è ciò che permette la scelta.

⁴ Cfr. C. Rogers, *Psicoterapia e relazioni umane*, Bollati Boringhieri, Torino 1970 e *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

⁵ Cfr. D. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma 1970.

⁶ A. Phillips, *I no che aiutano a crescere*, Feltrinelli, Milano 1999.

⁷ F. Scaparro e G. Pietropolli Charmet, *Belletà*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.

Se noi pensiamo al limite solamente come un ostacolo al raggiungimento di ciò che sta al di là, allora non possiamo che vivere con la perenne percezione della mancanza, della mancanza di libertà, e percepire la condizione di finitezza dell'esistenza umana come una condanna alla mancanza dell'assoluto. Possiamo invece pensare al limite come un confine, che ci permette di distinguere, di percepire noi stessi e gli altri, di percepire le differenze e i cambiamenti, che ci permette di scegliere, e che rende possibile la decisione, che implica sempre al tempo stesso prendere qualcosa e rinunciare a qualcos'altro. La libertà non viene allora a coincidere con la mancanza di limiti, ma, al contrario, l'assunzione attiva e consapevole di essi è forse l'atto che più di ogni altro permette all'individuo di vivere assumendo in modo attivo e responsabile, e creativo per quanto possibile, le proprie scelte e i propri atti.

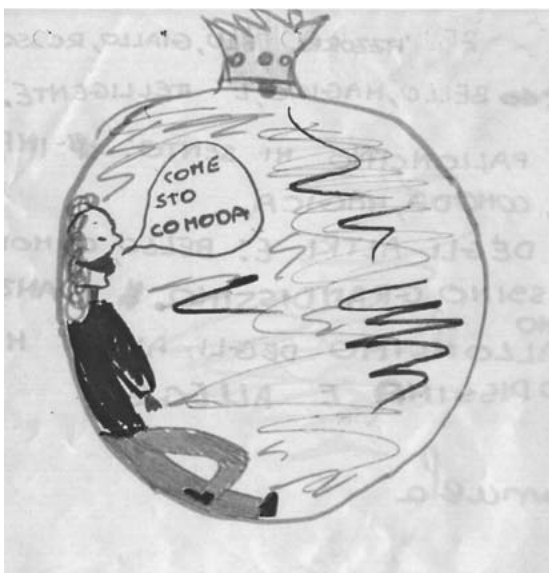
Le proposte a seguire, che appartengono entrambe ad un approccio di tipo corporeo, rappresentano degli spunti, a partire dai quali si possono ricavare infinite varianti. Il loro rapporto con il tema della strutturazione dei limiti è per me piuttosto evidente e al tempo stesso molto complesso da approfondire. Dirò quindi poche parole di introduzione, per poi descriverle, sempre in modo sintetico, certo che le e gli insegnanti che vorranno eventualmente sperimentarle sapranno trovare i modi più propri per realizzarle e arricchirle.

Il primo esercizio rappresenta un'esperienza di esplorazione dei confini della "proiezione di sé" nello spazio circostante, in relazione anche con gli altri e le altre. Il secondo offre l'esplorazione dei veri e propri confini corporei, sviluppandosi poi nella direzione del confronto tra maschile e femminile. Entrambe non sono proposte che afferiscono di per se stesse al tema dell'identità e differenza di genere, ma sono state da me utilizzate in questa prospettiva, in base ad un approccio che non privilegia tanto il fatto di rendere questo tema un esplicito "oggetto di lavoro", quanto piuttosto una prospettiva, un paio di occhiali con i quali vedere, o un cappello per pensare, la realtà. In questo senso ogni attività può diventare *educazione alla identità e differenza di genere*.

Nella mia esperienza, questo può avvenire attraverso anzitutto una specifica osservazione di ciò che accade tra i bambini e le bambine da questo punto di osservazione (ad esempio: Che cosa fanno i maschi e cosa invece le femmine? Dicono qualcosa che, implicitamente o esplicitamente, rimanda a come pensano, a come si rappresentano il maschile e il femminile?). Inoltre, attraverso un attento e puntuale "rimando" al gruppo, o al singolo, di ciò che si è osservato, attraverso una semplice ripetizione (ad esempio: Quindi tu dici / pensi che...) e/o richieste di chiarimenti o approfondimenti (ad esempio: Cosa intendi quando dici che i maschi questa cosa non la sanno fare bene?) e/o domande (E cosa pensi che sappiano fare bene i maschi e cosa le femmine? E secondo te come mai gli uni e le altre sanno fare bene cose diverse?). Qualsiasi attività (ma alcune più di altre) può inoltre venire adattata, anche durante il suo svolgimento, per diventare sempre più significativa da questo punto di vista (un esempio per me estremamente significativo in questo senso è rappresentato proprio dalla "danza dei maschi e delle femmine", nata in origine elusivamente come "danza delle parti del corpo" e trasformatasi durante il suo svolgimento). Questo può avvenire, dopo il lavoro di osservazione e di rimando, attraverso specifiche consegne; ad esempio: dividere la classe in due sottogruppi, di maschi e femmine, oppure a coppie, un maschio e una femmina, in modo da evidenziare l'aspetto dell'identità e della differenza di genere nella concretezza dell'agire.

contenere. Dando l'esempio, il/la conduttore/trice invita a perlustrare lo spazio e la superficie interna della bolla: quanto è larga davanti a sé, dietro, sopra e anche sotto (Finisce dove c'è il pavimento, oppure continua anche sotto?). Poi si sollecita a verificare come ci sente dentro la bolla, se si sta comodi, a proprio agio, oppure troppo stretti, troppo larghi... Gradualmente si propone di verificare quali movimenti è possibile fare all'interno della bolla, inoltre se è possibile spostare la bolla e muoversi insieme ad essa. Adesso tutti i bambini/e si muovono nella stanza all'interno delle loro bolle (chi preferisce naturalmente può rimanere fermo) e si ricorda loro di fare attenzione a rispettare il limite dei/delle compagni/e. Dopo aver perlustrato la stanza, sono guidati a cercare un punto dove si trovano bene e dove desiderano fermarsi (è possibile in questa fase, soprattutto con i più piccoli, chiedere loro di non aggregarsi, ma di rimanere ognuno con uno spazio personale). Ora vengono distribuiti dei gessetti con i quali ognuno disegna per terra il perimetro della propria bolla. Poi, uno alla volta, chi lo desidera, può uscire dalla sua bolla e perlustrare la stanza, osservando i confini delle bolle dei compagni e compagne, prestando attenzione a non superarli se non dopo aver ricevuto un esplicito assenso. Dopo aver, eventualmente, verificato come ci si sente dentro la bolla di un altro o di un'altra, ognuno ritorna al suo posto. A questo punto si possono proporre specifici elementi di attenzione in termini di identità e differenza di genere: Come sono le bolle dei maschi e come sono quelle delle femmine? Sono più invitanti le une o le altre? Sono più disposte ad accogliere i maschi o le femmine? Come ci si trova nelle bolle dei maschi e come in quelle delle femmine?.. È quindi possibile proporre di rappresentare con un disegno una delle sensazioni o delle immagini vissute durante il gioco. Chi lo desidera può poi mostrare il proprio disegno alla classe e raccontarlo (non "spiegarlo" o "motivarlo"). Personalmente preferisco evitare qualsiasi valutazione e interpretazione, limitandomi a constatare cosa è stato fatto e a commentare brevemente e semplicemente ogni disegno per una o più caratteristiche. Successivamente si può inoltre invitarli/e a scrivere: 1) La mia bolla è... 2) Dentro la mia bolla mi sento... 3) La bolla dei maschi/delle femmine è... 4) Dentro la bolla dei maschi/delle femmine mi sento... e chi lo desidera può leggere ad alta voce ciò che ha scritto.

14 15



Il mio palloncino è giallo con le sfumature verdi e azzurre e fatto a forma di bacio perugina. Dentro il mio palloncino mi sento comoda, tranquilla e sicura. Quello degli altri è carino, ma non come il mio. Lì dentro mi sento insicura e scomoda e non tranquilla. È più bello stare a casa propria.

Il mio pallone è molto spazioso e contiene quattro persone e mi ci trovo bene. Sono andato in quello di M.: è bello però contiene due persone. Siamo fortunati perché vicino a noi c'è il termo.

Maschio, 9 anni

L'esercizio può essere introdotto da una breve attività di rilassamento e, appunto, di respiro e poi danza delle parti del corpo: bambini e bambine sono stesi a terra, pancia-in-sù, completamente rilassati. Sono guidati a portare l'attenzione sul proprio respiro: senza alcuno sforzo né valutazione, si resta in ascolto di come l'aria entra ed esce dal proprio corpo. Si può appoggiare una mano sulla pancia e ascoltare le proprie sensazioni, poi l'altra mano sul petto. È anche possibile utilizzare una musica, molto dolce e rilassante. S'invitano poi i bambini/e ad immaginare che l'aria entri ed esca dal loro corpo attraverso i piedi, poi l'aria entra ed esce dalle ginocchia, e così via proseguendo con tutte le parti del corpo che si desidera nominare. Quindi, utilizzando preferibilmente una musica semplice e chiaramente ritmata, s'invitano i bambini/e ad eseguire una danza solamente con le dita del piede sinistro; poi del piede destro; tutto il piede sinistro, poi il destro, quindi la danza delle ginocchia, ecc. Anche in questo caso si può dare spazio alla propria fantasia e divertimento. In conclusione, si può dedicare qualche minuto ad una danza di tutto il corpo insieme, permettendo a chi lo desidera di alzarsi in piedi. A questo punto si tratta di introdurre il tema del maschile e femminile, il più possibile a partire da ciò che accade nel momento, senza forzature. L'obiettivo è quello di arrivare a differenziare una danza dei maschi (che sarà eseguita sia da maschi che da femmine) ed una danza delle femmine (idem). Un modo per arrivare a questo è quello di concedere alcuni minuti ai due gruppi separatamente, in modo che si confrontino (facendo, non a parole) su com'è per loro la danza del proprio genere e dell'altro. Quindi si riportano i due gruppi al centro della stanza, in cerchio, e si chiede di eseguire le danze, proprie e caratteristiche dell'altro genere. In conclusione, si può chiedere a bambini e bambine di disegnare le due danze, scrivendo dei commenti; chi lo desidera può poi mostrare il proprio disegno alla classe e raccontarlo.

16 17



- ...Dopo un po' abbiamo fatto la danza con le diverse parti del corpo: piedi, caviglie, ginocchia e sedere. Ci siamo poi messi in cerchio e uno alla volta facevamo una danza. Solo due femmine hanno ballato. Paolo ha chiesto perché le femmine non ballavano e da qui è venuta fuori una gran conversazione. (M)
- Oggi abbiamo discusso delle femmine e dei maschi. (F)
- Le femmine sono più tranquille dei maschi. I maschi sono più scatenati e spesso fanno dei pasticci ma non lo vogliono ammettere. (F)
- La danza delle femmine è molte volte ritmica, si balla con le spalle, la pancia e le gambe. La danza dei maschi è un po' inventata e si balla con tutto il corpo. (M)

Metà pollo e metà donna

Come lavorare a scuola sullo stereotipo

Milena
Tolomelli

Con questo contributo desidero mostrare un possibile modo di lavorare con bambine e bambini, che consiste nell'accogliere e nell'offrire una possibilità di esplicitazione dei loro tentativi di comunicare le proprie idee e rappresentazioni a partire dalla creazione di metafore visive e linguistiche.

Ho svolto questo lavoro durante l'anno scolastico 2000/2001 in una IV elementare, costituita da otto maschi e otto femmine. Con questo gruppo avevo già iniziato nel corso dell'anno precedente un percorso di educazione alla reciprocità.

Giunti ad un certo punto del nostro cammino m'interessava creare un territorio che consentisse di lasciar scaturire ed esplorare eventuali idee e stereotipi relativi alle possibili rappresentazioni circa il genere maschile e il genere femminile.

1. L'uomo ideale, la donna ideale

Per cominciare, ho suggerito ai bambini e alle bambine di pensare quale fosse, secondo loro, un "ideale" di maschio, uomo o bambino e di femmina, donna o bambina, e di rappresentare la loro immagine attraverso la costruzione di due collages distinti.

I/le bambini/e avevano a disposizione delle riviste dalle quali trarre le immagini, ed erano comunque liberi di rappresentare le categorie suddette come meglio preferivano. Qualcuno ha scelto di rappresentare le due categorie secondo aspetti più "realistici" che ideali.

È stato molto interessante anche ascoltare il loro parlottare e commentare mano a mano che sfogliavano le riviste e sceglievano e risceglievano quali immagini inserire o scartare.

Durante il successivo incontro ho proposto alla classe di raggruppare i collages "maschili" da un lato e quelli "femminili" dall'altro, adagiandoli sul pavimento affinché tutti fossero visibili. Ci siamo seduti attorno per poter meglio osservare l'insieme di immagini e abbiamo cominciato a parlarne, registrando le nostre parole. Ritengo infatti che il miglior modo per avvicinarsi alle produzioni dei bambini/e sia il dialogo e la negoziazione dei significati da loro offerti in vista di un loro ampliamento. Di tutto il materiale a disposizione, in particolare tre dei collages che chiameremo: "Metà pollo e metà donna", "L'uomo senza cuore" e "L'uomo con il cuore", sembrano aver catalizzato l'attenzione dell'intero gruppo.

Nel brano della conversazione riportata qui di seguito, ho scelto di evidenziare in forma di titoli alcune frasi, con le espressioni stesse utilizzate dai bambini/e, per scandire le principali opinioni metaforiche o stereotipate che sono andate via via trasformandosi.

1.1 Metà pollo e metà donna

- *Guardando queste immagini... che cosa vi viene in mente?*

- *Mi piace questo di... e quello di... non solo perché fa ridere ma anche perché hanno avuto una fantasia maggiore della nostra... (M)*

- *Che cosa ti fa ridere?*

- *...un pollo che è stato ucciso (immagine 18), un pezzo di pollo... si vede già che è una guardia perché ha il cappello... pollo-guardia si può dire... (M)*

- *lo ho fatto questo perché le donne sono sempre mezze nude, sono balene, sono un po' "polle", fanno i militari... Se vai vicino a una gallina scappa sempre; se le tocchi (le donne) scappano sempre... (M)*

- *La donna-pollo, in questa parte ha fatto come un pollo, quindi metà pollo e metà donna... (M)*



18 19

20

1.2 L'uomo senza cuore

- A me fa ridere quello di... (immagine 19) perché ha un occhio grande, uno piccolo e un leone in testa... (M)
- **Un uomo così com'è?**
- Assomiglia a un uomo androide... è strano: ha un occhio che sembra un occhio d'animale, un altro di persona, sulla fronte ha la faccia di un leone... dalla bocca gli spunta qualcosa di fuoco... non ha neanche la maglia, ha subito i pantaloni...(F)
- **Cosa gli manca?**
- ...senza petto: senza cuore!!! (F)

1.3 Il cuore ce lo può avere da qualche altra parte

- **Siete d'accordo che l'uomo è senza cuore?**
- Il cuore ce lo può avere da qualche altra parte... anche nei pantaloni... (M)
- Sì!!... nel cervello!(F)
- Il cuore può averlo anche nei pantaloni, nel cervello... da qualche parte insomma, anche se non ha il corpo!... (M)

1.4 A volte le usano solo per fare l'amore poi le lasciano perdere, altre volte no

- *È venuta fuori l'idea che l'uomo non ha il cuore, cosa ne pensate?*
- *È vero, perché a volte quando una femmina sta con un maschio... i maschi a volte se ne fregano, a volte le usano solo per fare l'amore poi le lasciano perdere. Altre volte no, cioè stanno con loro perché gli piacciono. (F)*
- ***Tra questi collages ce ne è qualcuno in cui c'è "l'uomo con il cuore"?***
- *Io vedo questo qua... (immagine 20) che mi fa capire che è un uomo che non è che se ci sto insieme mi usa poi non mi vuole più. È una persona che una donna si può fidare... (F)*
- ***Dove lo vedi?***
- *...dalla faccia. (F)*

1.5 Tutti gli uomini hanno il cuore

- *Non è per niente vero che i maschi, tipo questo qua non ha il cuore, perché tutti gli uomini hanno il cuore. Voi non potete dire dalla faccia. Bisogna distinguerlo dal comportamento prima di tutto. Quindi non potete dire dalla faccia se uno è cattivo, buono, mezzo, brutto, bla bla bla... (M)*

1.6 Lo guarda prima dalla faccia

- *Fai finta che una donna non conosce un uomo, e quando non lo conosce lo guarda prima dalla faccia e gli sembra che sia un uomo normale, invece se lo conosci puoi capire se è un uomo normale o no. (F)*
- *Quello che ha detto lui un po' l'ho capito, soltanto che dai disegni non si riesce a capire se uno ha il cuore, se uno no. Allora si guarda la faccia. (F)*
- ***Certo, noi stiamo lavorando sulle immagini. Fra queste ce ne è qualcuna dove si vede il cuore dell'uomo attraverso l'atteggiamento?***
- *L'uomo che ha il cuore per me è quello lì, (l'immagine ritrae un uomo e una donna di mezza età) perché si capisce che bacia la donna, probabilmente si sono sposati giovani e adesso da vecchi si amano ancora. (F)*
- *Tu non puoi giudicare la persona dalla faccia: io ho visto un film dove c'era un androide che pur essendo androide voleva bene alle persone. (F)*

1.7 Lo senti dal tuo cuore...

- *È vero che uno guarda dalla faccia, però deve guardare anche il suo istinto: se pensa che quella persona è buona e ha il cuore ci prova, poi se non lo è... Amen!.. (F)*
- ***Come fai a sentire dentro di te se un'altra persona ha il cuore?***
- *...lo senti dal tuo cuore. Lo senti che ti sei innamorata di un'altra persona, che anche l'altro forse è innamorato di te. (F)*
- *...chi ti ha detto che un uomo prende una donna, le fa l'amore e poi la lascia?.. Le prostitute guarda... quelle lì sono tutte donne... Noi guarda... Non c'entriamo niente con queste... se ci fai caso... (M)*

1.8 Si amano, ma non per i muscoli. Dovresti pensarci due volte prima di sposarlo

- *Volevo dire a (F,F): voi giudicate un uomo non solo dalla faccia, ma anche dai muscoli... però bisogna anche sposare quelli che purtroppo non li hanno. Poi un'altra cosa: questa foto qua... (immagine 20) vi faccio come esempio, la donna è giovane... Presente?.. Invece l'uomo è vecchio, quindi se o la donna, o l'incontrario, si sono sposati, vuol dire che si amano, ma non per i muscoli, per la faccia... Perché se te lo guardi per la faccia dici: È brutto, è vecchio, non lo sposo. (M)*
- *Secondo me le persone non le puoi giudicare solo dalla faccia, dire: Che*

schifo! Però secondo me dovresti pensarci due volte prima di sposarlo, andarci insieme. (F)

- A me non piacciono per niente quelli muscolosi. In un film c'era un vecchietto pelato con una ragazza giovane e ci stava insieme. Quindi anche se uno è muscoloso o no, uno ci sta insieme perché lo ama, e a me mi va bene. (F)

- Quello che ha detto lui è vero: io invece ho visto un film dove una donna ha visto un uomo muscoloso, è andata da lui e l'ha sposato. (M)

1.9 Certi maschi sono all'incontrario, certi no

- Secondo voi, tra queste figure ce ne è qualcuna più "femminile" e qualcuna più "maschile"?

- Quello è femminile. Lo sguardo femminile si capisce non dai vestiti oppure dall'aspetto. È... tipo, seduce un uomo lo sguardo di una donna. Oppure come questa, ha uno sguardo serio e per me vuole sedurre un uomo... (M)

- Cosa vuol dire "sedurre"?

- ...pensare eh!.. fare dei progetti con un uomo che sta guardando. Pensa a quell'uomo se è adatto per lei. (M)

- Lo sguardo "maschile" come è fatto?

- Prenderei questo qua... bello possente. Possente vuol dire forte... Poi ha una faccia molto seria e convincente. (M)

- La donna ideale deve essere dolce e non essere cattiva... (F)

- Dolce... buona... Sono solo caratteristiche della donna?

- ...ma, certi maschi sono all'incontrario, certi no. (F)

1.10 Le donne sono più cattive

- Quali sono le qualità dell'uomo e della donna?

- Avrei un po' di idee: la donna deve essere meno cattiva con l'uomo. Per esempio, quando un uomo discute un po' con la donna o la donna discute un po' con l'uomo (è la stessa cosa), la donna può dare un po' di schiaffi in qua e là... L'uomo invece è tranquillo perché non dà schiaffi e non si arrabbia come chissà che cosa... (M)

- Dipende l'uomo che discorsi gli fa... Per esempio se le dice "sei carina"... non direi che gli dà uno schiaffo! (M)

- Una donna quando è gelosa può mollare uno schiaffo... però anche un uomo quando è arrabbiato con lei può anche menarla. (F)

1.11 I maschi si credono di essere più forti...

- Non è vero che le donne sono più cattive, perché i maschi si credono di essere più forti e allora se noi facciamo qualcosa, loro si arrabbiano perché credono di essere più forti. (F)

- Di solito si dice che le donne sono più intelligenti e gli uomini più forti. (F)

- I maschi dovrebbero essere un po' più buoni con le donne, le donne un po' più buone con i maschi. (F)

- La gelosia è un'altra cosa, una lite è un'altra. Ma lite per che cosa? Qual è il motivo di una lite? (M)

1.12 Noi femmine facciamo i figli. Se fossi femmina non vorrei partorire

- Che cosa vi piace del vostro essere maschi o femmine?

- Io dico una cosa per quando sarò grande: a me piace essere femmina perché noi femmine facciamo i figli! (F)

- Però chi è che vi aiuta a fare i figli? Chi è che li bada quando siete via?.. (M)

- ...la baby-sitter!!! (F)

- ...tu fai un figlio, nasce, chi è che gli compra i pannolini? (M)

- Mi piace essere maschio perché non voglio... Se fossi femmina non vorrei partorire i figli perché... (M)

- Senti troppo dolore. (M)
- ...no, non solo per quello, perché non... non voglio neanche far figli. Voglio lasciar fare tutto alle donne: quando sarò grande mi sposerò, ma lascerò fare tutto a lei... io starò fuori dalla sala operatoria ad aspettare! (M)
- A me mi piace quando sarò grande vorrei avere dei figli, fare il papà. (M)

1.13 Essere femmina che vantaggio c'è?

- A me piacerebbe essere maschio perché: tipo, le donne devono sempre truccarsi, si devono fare perfettine... Gli uomini si mettono una maglia e vanno fuori a girare in bici. (M)
- Io sono maschio e mi piace essere maschio perché... non c'è un motivo particolare secondo me. Poi... perché... essere femmina che vantaggio c'è?(M)

1.14 Maschio o femmina non è che cambia molto

- Maschio o femmina non è che cambia molto. Cambia il sesso, che uno può fare i figli e l'altro no. Il resto è tutto uguale... (M)
- Cambiano i nomi. (M)
- ...cambieranno i nomi, succederà qual cos'altro, però non è che ci fosse... cioè tutti possono picchiare, tutti si possono sposare, tutti possono avere un figlio... perché una lo fa, tutti lo accudiscono però... I maschi possono fare delle cose in più delle donne. Tu vedi delle donne in cantiere?.. (M)

1.15 Le donne non vogliono fare lavori faticosi. I lavori più difficili li facciamo noi...

- Le donne non vogliono fare lavori faticosi. (M)
- Per me non è che le femmine lavorino così tanto. I lavori più difficili li facciamo noi: il muratore è molto difficile... (M)
- **Intendi dire che è molto faticoso?**
- ...sì. Cucinare non è neanche molto faticoso. (M)
- Mio padre invece sta tutto bello in ufficio, comodo ad aspettare i rappresentanti. Mia madre invece che non ha l'ufficio, deve sempre girare in macchina... (F)
- Le donne sanno fare al massimo le casalinghe... È molto faticoso!!! Faccio anch'io il casalingo!.. (M)
- Le donne non possono lavorare l'acciaio perché è pesante e faticoso. (M)
- Mia madre la chiamano per stirare... Mio padre fa tutti dei giri lunghi... ieri è andato a Roma. (M)
- Mi ha raccontato mio padre che quand'era giovane, mia zia apparecchiava, lui invece finché non aveva finito i lavori: pulire i cavalli, arare... non poteva andare a mangiare. (M)

1.16 I miei nonni non sono maschili... Maschi e femmine sono diversi solo come nome e sesso

- Io quando vado da mia nonna mi dice: Mi fai un piacere? Mi vai ad apparecchiare, così io intanto faccio la sfoglia?... Lo so che la mia nonna non c'entra niente, perché anche lei fa i lavori faticosi, ma lei è un tipo di donna che fa tutto. Mio nonno, anche lui fa dei giri col camion, fa delle casse piene... insomma, i miei nonni non sono "maschili" che fa un lavoro faticoso oppure le donne che fanno un lavoro faticoso... Loro fan tutti i lavori. Maschi e femmine possono tutti fare lavori faticosi. Mia nonna mi dice: Nella vita bisogna fare molti sacrifici... Uomini e donne faticano molto insieme... (M)
- Non c'è nessuno diverso: maschi e femmine sono diversi solo come nome e sesso. (F)

1.17 Ognuno si deve abituare al carattere che ha

- Anche se uno è maschio o femmina, hanno dei caratteri diversi e ognuno si deve abituare al carattere che ha. (F)

1.18 Uomini e donne faticano molto insieme...

- Tra maschi e femmine non c'è diversità perché faticano ugualmente. (F)
- Sia maschi o femmine possono cambiare a seconda se lo vogliono o no. Il comportamento è di tutti... aggressività, dolcezza... (M)
- Mi è rimasto impresso il racconto di M sui suoi nonni: che maschio e femmina faticano allo stesso modo, che suo nonno compensa con altre cose, fa altri giri. (F)

Maschi, Femmine, 9 anni

2. Negoziare significati

Rivedendo l'intero "corpo" di questa conversazione, mi colpisce l'abilità con cui bambini e bambine hanno saputo creare una sorta di doppio gioco tra metafore e stereotipi, nel quale, immagini che già rappresentavano elementi di realtà metaforizzata - essendo state tratte per lo più da riviste ricche di immagini pubblicitarie - sono andate a costituire, grazie ad una loro elaborazione, un punto di partenza in grado di sollecitare, nel gruppo, forme di ragionamento tali da trasferire significati ulteriori ad analogie più semplificate di significati globali, quali per esempio, quelli che abbiamo potuto individuare negli stereotipi lessicali. Mi riferisco semplicemente a quei collages ("Metà pollo e metà donna", "L'uomo senza il cuore", "L'uomo con il cuore") che all'inizio della discussione sono stati oggetto di opinioni molto più nette e schierate dalla parte della propria appartenenza di genere, ma indispensabili per avviare un percorso a spirale, nel quale mi sono inserita ponendo interrogativi chiarificatori finalizzati a favorire una spontanea circolarità degli stereotipi emersi. Ho potuto così assistere ad un susseguirsi di cliché, che con il procedere della conversazione sono andati via via sfumando. Il linguaggio lessicale infatti si trasforma e al suo interno vengono tralasciate gradualmente strade già percorse, ("I maschi si credono di essere più forti") ossia quei concetti eccessivamente semplificati, inerenti ciò che regna nel mondo degli "uomini" o delle "donne", o su ciò che è tipicamente "maschile" o "femminile" ("Il cuore ce lo può avere anche da qualche altra parte", "A volte le usano solo per fare l'amore") e scoprire così sentieri nuovi e personali ("Lo guarda prima dalla faccia", "Lo senti dal tuo cuore") e guardare ciò che ci circonda con occhi nuovi, rivolti ad un maggior senso di reciprocità ("Maschio o femmina non è che cambia molto", "Uomini e donne faticano molto insieme"...).

Ritengo che sia difficile essere originali nel spiegare le nostre idee sulla differenza di genere quando c'è un susseguirsi ed un trasferimento culturale così diffuso di modelli, di pensieri e immagini. Bambini e bambine ne sono ora spettatori e ora protagonisti. Io stessa sono parte di questo tempo. Tuttavia, di questa esperienza mi rimane la piacevole sensazione di un incontro, caratterizzato dal contributo che ognuno/a ha offerto attraverso il proprio modo di sentire i ricordi, gli affetti e la riflessione sulle circostanze che la vita ci offre ogni giorno proprio in virtù delle nostre "differenze" e delle nostre "uguaglianze".

Racchiudere nel conflitto le differenze di genere e ritrovare tra generi differenti la chiave di uscita dal conflitto

Michela
Zannini

1999 Albania Missione di pace in Albania per far fronte all'emergenza Kosovo. Mi trovo a visitare un paese dell'interno dell'Albania: Korçe. Durante un confronto alcuni abitanti della città mi raccontano della loro passione per il calcio, unico momento di aggregazione sociale: le donne ne sono escluse. A loro andare allo stadio non è concesso. E praticare sport? Molto poco; solo a chi si rivela essere già un talento in giovane età.

2000 Kosovo Campo profughi per gruppi rom alle porte di Pristina. L'associazione Peace Games ha da poco costruito all'interno del campo un'area attrezzata dove fare attività sportiva. Improvviso una partita a pallavolo con gli adulti del campo. I giocatori sono solo uomini. Le donne della mia età occupano il loro tempo ad accudire i bambini, per loro non è previsto svagarsi attraverso l'attività sportiva. Attività di centro estivo in una scuola del centro di Pristina che accoglie anche bambini e bambine disabili. Kevin ha 9 anni. Presenta un ritardo mentale lieve e difficoltà a deambulare. Miriam è sua sorella. Ha 14 anni e, in quanto femmina, la famiglia l'ha destinata all'accudimento del fratello. Lo accompagna a scuola e attende fino al termine delle lezioni. Il suo futuro: occuparsi di Kevin.

2000 Italia Laboratorio *Copro e Scopro* in una classe II elementare. Alim è un bambino albanese trasferito da poco in Italia in seguito al precipitare degli eventi in Kosovo. Di lui non si sa nulla, i genitori non partecipano mai agli incontri con le insegnanti e non seguono il bambino nell'attività scolastica. Alim non parla italiano. È aggressivo con i compagni e oppositivo con le insegnanti. Durante il laboratorio disegna spesso case che si incendiano e immagini di guerra.

2001 Nel mondo Attentato alle Torri gemelle. Scoppia la guerra contro il terrorismo talebano cui anche l'Italia partecipa dando il suo contributo di forze militari e logistiche.

Un filo non così sottile e invisibile come potrebbe sembrare tiene uniti questi quattro momenti. È il filo della sofferenza e delle ingiustizie che passa attraverso le guerre e anche, purtroppo, le differenze di genere.

Proprio a partire da queste esperienze desidero portare una riflessione e un contributo teorico nonché pratico sulla variegata realtà che noi, operatori e insegnanti, ci troviamo innanzi nel lavoro con i bambini e le bambine; realtà che possiamo decidere di leggere, interpretare o talvolta omettere. Realtà che mutano e che risentono degli avvenimenti del mondo. La Guerra ora è uno di questi scenari e va a comporre la realtà condivisa con i bambini e le bambine.

Forse vale la pena recuperare per un attimo la memoria del territorio entro cui operiamo, sulle esperienze di accoglienza che alcuni Comuni (Monteveglia in testa) hanno vissuto durante i recenti conflitti nei territori della ex-Yugoslavia.

Momenti lontani ormai, ma che ancora ci ricordano come la guerra e le conseguenze che porta con sé sono sempre più vicine e reali di quanto non si possa pensare o sospettare, momenti che hanno visto gli insegnanti raccogliere ed accogliere le esperienze dei bambini profughi inseriti nelle loro classi, interrogarsi e confrontarsi di fronte all'estraneità e all'incomprensibilità dei loro comportamenti, momenti che costringono ad arrestarsi e per un attimo, forse, interrogarsi tentando di approfondire la lettura di quanto è accaduto o accade.

Credo che si possa partire proprio da questo approfondimento e pensare ad una lettura a 3 livelli della dimensione dei conflitti armati e non.

1. Guerra e pace con i bambini e le bambine

Come premessa a questo paragrafo mi sentirei di sostenere che un lavoro esplicito sulla guerra possa essere condotto e valga la pena condurlo solo se ad esso

"soprastà" l'intento di diffondere una cultura di pace. In questo senso l'uso dei laboratori e le proposte educative alle classi dovrebbero promuovere la cooperazione anziché la competizione fra le parti, la fiducia in sé e negli altri anziché l'obbedienza e l'uniformismo, il rispetto anziché la violazione dell'uguaglianza dei diritti, la tolleranza e la responsabilità anziché l'intolleranza.

È evidente che partire dalla parola "guerra" anziché "pace" produrrà percorsi diversi di esplorazione. E sottolineo diversi, in quanto non credo di poter entrare nel merito di un giudizio sull'uno o sull'altro; forse vale la pena verificarlo direttamente con due proposte differenti.

Il lavoro sulla guerra all'interno dei laboratori *Copro* e *Scopro* può essere fatto in diversi modi, avendo come obiettivo quello di esplorare le dimensioni individuate sopra. Come si diceva, la scelta di attivarsi su questa tematica può essere esplicitata o lasciata come sottofondo agli interventi, così come già avviene per il lavoro che abitualmente come gruppo conduciamo sul "genere", quindi, ad esempio, si potrà decidere se parlare di "guerra e autorità" o genericamente di "autorità", e così per le altre dimensioni (rispetto, fiducia...).

Se si propone un'attività sulla guerra ciò implica la decisione di *Scoprire* e evidenziare i propri vissuti legati a tale evento.

Il lavoro sulle emozioni diventa fondamentale in questa esplorazione e apertura. Pensare alla guerra fa "paura", rende "insicuri" nel tentativo di progettare il proprio futuro, forse anche più "egoisti" all'interno di una logica di sopravvivenza. Ma accanto a queste emozioni ne stanno altre che vale la pena individuare, riconoscere e contrapporre.

Insieme alle emozioni può essere utile esplorare anche atteggiamenti diversi: altruisti, di rispetto, di fiducia... riportando i bambini e le bambine al loro vissuto quotidiano, di quando si attivano o si sentono attivati rispetto a quegli stessi atteggiamenti ed emozioni.

L'utilizzo dei giochi di ruolo può poi essere utile per apprendere, attraverso l'esperienza, il punto di vista altrui, di chi subisce la guerra e le sue conseguenze, ma anche di chi fa la guerra. Nei loro giochi i bambini più facilmente rivisitano questo secondo ruolo ma che succede al primo? E la realtà di gioco delle bambine quale è?

2. La dimensione di genere nel lavoro sul conflitto

Il lavoro sull'autorità, sulla fiducia, sugli stereotipi di ruolo conduce velocemente ad approfondire quello che definirei un secondo livello di lettura, ossia la parte specifica relativa alla tematica della differenza di genere che più attiene alla peculiarità dei laboratori *Copro* e *Scopro* e alla dimensione delle Pari Opportunità nella quale sono iscritti.

I recenti conflitti hanno evidenziato una differenziazione di genere molto più marcata nelle sue espressioni in alcune culture rispetto ad altre e riportato ad una necessaria riflessione sul maschile e sul femminile nelle accezioni all'interno di quei paesi.

Come coniugare l'essere maschi o femmine, la pace o la guerra?

Sarebbe interessante partire proprio dal ruolo nella storia di uomini e donne durante le guerre.

Potrebbe essere una partenza mitologica, dove il ruolo del guerriero è stato ricoperto tanto da uno che dall'altro sesso (le Amazzoni sono un esempio di donna-guerriero la cui peculiarità risiedeva proprio nell'antagonismo nei confronti degli uomini), un passaggio attraverso il mito che sottolinea il differente vissuto e reazione verso la guerra (Antigone che nonostante il divieto del re Creonte che impedisce di seppellire i morti, esce per seppellire il fratello e viene condannata con la morte), un'esplorazione infine dei ruoli "moderni" dell'uno e dell'altro genere durante il conflitto.

Potrebbe essere interessante, sempre attraverso giochi di ruolo, avvicinarsi ai vissuti di bambini e bambine rispetto alla guerra, alle loro chiavi di lettura, interpretazione nonché giudizio sulla stessa.

Oppure si può decidere di partire oltre che da lontano nel tempo (dal mito come

si diceva) da un lontano nello spazio (l'Afganistan per esempio) e arrivare poi vicini a riconoscere il gioco dei ruoli e dei generi nella quotidianità, quindi approfondire la dimensione del conflitto nelle relazioni quotidiane, nell'intrapsichico di ognuno, indagando come maschi e femmine vivono questa condizione e la fronteggiano.

3. Leggere il trauma nei bambini e nelle bambine

Lo stesso percorso può essere condotto per un terzo livello di lettura che potrebbe avere come obiettivo quello di aiutare insegnanti e operatori che si trovino a lavorare "qui", nel vicino, con bambini e bambine che hanno vissuto "là", lontano, situazioni di guerra e di trauma, ad affinare gli strumenti di lettura ed interpretazione dei loro comportamenti.

Si tratta di esperienze che i bambini e le bambine portano solitamente con sé nel loro vivere da profughi all'interno di un paese straniero, ma si tratta, al tempo stesso, di esperienze che non attingono solo da situazioni di guerra, ma che purtroppo si ripercuotono in forme più subdole, ma ugualmente traumatiche, nella nostra quotidianità di paesi "rappacificati".

Le esperienze che si trovano a vivere i bambini e le bambine durante la guerra sono piuttosto differenziate e in maniera differente li e le influenzano.

Sarà il significato che attribuiscono all'evento stressante a determinare il come vivranno quell'esperienza e le conseguenze che a quell'esperienza seguiranno. Un bambino o una bambina ad esempio che percepiscono la morte come un atto eroico con il quale identificarsi fortemente, vivranno diversamente l'impatto di quell'esperienza da un bambino o una bambina che gli danno un significato di ingiustizia e accidentalità.

L'Unicef ha fornito una classificazione dei possibili stress vissuti dai bambini e dalle bambine durante la guerra: la morte di un genitore o di un parente stretto, l'assistere ad un combattimento, il dover vivere da rifugiati, vivere lunghi periodi di separazione, assistere ad un episodio di violenza, subire lesioni fisiche, entrare a far parte delle forze armate (come bambino soldato), o infine subire lo stato di povertà causato dalla guerra.

21



Ognuno di questi episodi produce nei piccoli e nelle piccole reazioni che vanno da un aumentato livello di ansia con sviluppo di fobie, reazioni di panico, cambiamenti rapidi dell'umore, con momenti di chiusura e introversione o viceversa manifestazioni aggressive e di rabbia, fino ad esperienze fisiche di malnutrizione cronico collegato a vulnerabilità psicologica, e a gravi lesioni fisiche. Spesso

mostreranno scarsa concentrazione, irrequietezza, disturbi dell'apprendimento, manifestazioni psicosomatiche, depressione, disturbi del sonno, regressione a stadi di sviluppo precedenti e anche cambiamento di atteggiamento verso persone specifiche, verso la vita o il futuro. Subiscono infatti, a seguito della guerra, una distorsione dei concetti morali e sociali di giustizia e altruismo che vengono definiti in base ad una realtà violenta, per cui accetteranno la legittimità di uccidere come mezzo per risolvere i conflitti e limiteranno il comportamento altruistico al proprio gruppo religioso od etnico.

Viene meno la fiducia nella figura genitoriale che non è più in grado di proteggere, nutrire, progettare il loro futuro. Si incrina pericolosamente il ruolo dell'autorità; il bambino, la bambina vive un senso di tradimento, di abbandono e di necessità a curarsi da sé.

Le credenze di base legate a questa fiducia incondizionata nella figura adulta crollano. Anche chi, non genitore, si trova a lavorare con questi bambini e bambine paga il prezzo di questa perdita di fiducia. Sarà fondamentale per l'adulto/a riacquistarla creando un'atmosfera di apertura e di spiegazione circa quello che sta succedendo ai fini di trasmettere senso di rassicurazione, capacità di prevedere e rinormalizzare la quotidianità. Ma sarà altresì importante che l'adulto/a assuma un ruolo di ascolto ed accoglienza per il senso di smarrimento vissuto dal bambino e dalla bambina in una tale circostanza mentre viceversa spesso l'adulto/a si dimostra incapace di ascoltarli, anzi li spinge a dimenticare il trauma quando lui/lei stesso/a ne è stato/a vittima (dimenticando a sua volta che la repressione è probabilmente il più grande ostacolo alla guarigione in quanto induce uno stato di cronicità) o ne sottostima le sofferenze psicologiche provate, in quanto il piano della fantasia e quello della realtà sono frequentemente sovrapposti nell'immaginario infantile, per cui le testimonianze dei bambini e delle bambine ricevono un minor credito. Tuttavia è bene ricordare come proprio la fantasia sia una delle difese maggiori in loro possesso.

22



Per i bambini e le bambine è normale mostrare reazioni di stress ed esibire problemi comportamentali dopo aver vissuto tali esperienze spaventose, viceversa, una forte intensità e una durata prolungata dei sintomi devono lasciare il sospetto di una "anormalità" nella reazione. Non sono in grado di guarire da soli e da sole le conseguenze del trauma, hanno bisogno di qualcuno/a che li aiuti, che li induca al racconto e alla elaborazione dell'episodio. Sapere a che cosa stanno reagendo, quale sia stata l'esperienza che ha causato maggior stress, dalla quale è partito il cambiamento, è utile per decidere il tipo di intervento. L'esplorazione del trauma, diventa un momento centrale anche se, in prolungate situazioni di guerra si assiste

spesso ad una sorta di "assuefazione", di "abitudine", per cui le continue esperienze stressanti non producono più evidenti segni di disagio. Inoltre, essendo il trauma un attacco contro i sensi legato al sistema dei sensi, produce spesso una reazione di difesa per la sopravvivenza che consiste nel congelamento delle emozioni. È facile incontrare bambini e bambine che non piangono, le cui emozioni sono state distaccate dai pensieri. Ma talvolta basta un rumore, un odore, per riappropriarsi di ricordi tenuti accuratamente lontani.

I traumi infantili producono reazioni diverse a seconda dell'età.

I bambini e le bambine dai 6 ai 12 anni possiedono già un vasto repertorio di risposte cognitive, emozionali e comportamentali per gestire le esperienze molto stressanti. Come si diceva utilizzano la fantasia e il gioco per affrontarle ad esempio fantasticando di prevenire l'avverarsi dell'evento o affrontandolo a livello ludico. Tutto ciò consente loro di controreagire ai sentimenti di impotenza ricercando una dimensione di controllo sull'evento. La maggiore maturità posseduta li rende tuttavia più spesso vittime di sensi di colpa e autobiasimo per non avere fatto abbastanza. Tra i vissuti principali che i/le bambini/e si trovano ad esperire durante una guerra abbiamo quello della perdita. Nelle aree di guerra è difficile che un bambino non abbia perduto almeno un familiare. Talvolta si tratta di una perdita "fisica" temporanea, in seguito ad una fuga di massa ad esempio, altre volte invece la perdita della persona cara è definitiva; il/la bambino/a è solo/a. Il lavoro si compie in queste occasioni sul concetto di identità, andata perduta contemporaneamente alla perdita dei familiari; sul recupero dei ricordi talvolta traumatici che possono trovare spazio nell'espressione creativa del disegno, o della drammatizzazione, o della poesia.

Il gioco diventa comunque un momento importante per poter rappresentare in maniera simbolica la dimensione del conflitto; gioco inteso anche semplicemente come momento ludico, di distacco da ciò di cui è stato o è stata testimone e di puro divertimento. Attraverso il gioco si può fingere di fare la guerra ma anche la pace; ci si può incontrare, scontrare e anche ritrovare.

Le immagini

- 1 La faccia della rabbia, 1999. Scuola elementare di Bazzano. Disegno collage su gommapiuma di una bambina di 8 anni.
- 2 La faccia della tristezza, 1999. Scuola elementare di Bazzano. Disegno collage su gommapiuma di un bambino di 8 anni.
- 3 Progetto *Alla scoperta della differenza*, 1997. Scuola elementare di Monteveglio. Foto di Roberto Cerè.
- 4 Il maschio e la femmina, 1995. Disegno di un bambino di 5 anni.
- 5 La mia sagoma, 2001. Scuola elementare di Monteveglio. Foto di Barbara Marchetti.
- 6 Gli androgini, 2000. Scuola elementare di Bazzano. Foto di Anna Maria Capponcelli.
- 7 Gli androgini, 2000. Scuola elementare di Bazzano. Foto di Anna Maria Capponcelli.
- 8 Gli animali della foresta, 2001. Scuola elementare di Monteveglio. Foto di Anna Maria Capponcelli.
- 9 Gli animali della foresta, 2001. Scuola elementare di Monteveglio. Foto di Anna Maria Capponcelli.
- 10 Gli animali della foresta, 2001. Scuola elementare di Monteveglio. Foto di Anna Maria Capponcelli.
- 11 Gli animali della foresta, 2001. Scuola elementare di Monteveglio. Foto di Anna Maria Capponcelli.
- 12 Progetto *Alla scoperta della differenza*, 1998. Scuola materna di Bazzano. Foto di Roberto Cerè.
- 13 Progetto *Alla scoperta della differenza*, 1998. Scuola materna di Bazzano. Foto di Roberto Cerè.
- 14 Dentro la mia bolla, 2000. Scuola elementare di Bazzano. Disegno di una bambina di 10 anni.
- 15 Dentro la mia bolla, 2000. Scuola elementare di Bazzano. Disegno di un bambino di 10 anni.
- 16 La danza dei maschi, 2000. Scuola elementare di Bazzano. Disegno di un bambino di 9 anni.
- 17 La danza delle femmine, 2000. Scuola elementare di Bazzano. Disegno di una bambina di 9 anni.
- 18 Metà pollo e metà donna, 2001. Scuola elementare di Monteveglio. Collage di un bambino di 9 anni.
- 19 L'uomo senza cuore, 2001. Scuola elementare di Monteveglio. Collage di un bambino di 9 anni.
- 20 L'uomo con il cuore, 2001. Scuola elementare di Monteveglio. Collage di una bambina di 9 anni.
- 21 La paura, 2000. Scuola elementare di Monteveglio. Disegno di gruppo di bambine e bambini di 7 anni.
- 22 La rabbia, 2000. Scuola elementare di Monteveglio. Disegno di gruppo di bambine e bambini di 7 anni.

Indice

Premessa	3
Coprendo e scoprendo le differenze di Gabriele Pinto	5
1. Insegnare Educare Esperimentare	5
2. Copro e Scopro come luogo di esperienza	6
2.1 Le emozioni	7
2.2 Il corpo	8
2.3 Il pensiero	8
Idee e metodi per il lavoro sulla differenza di Barbara Marchetti	11
1. Prima dell'incontro: idee sui laboratori e sul progetto	11
2. L'incontro e il confronto con le/gli insegnanti	11
3. Aspetti relazionali: stile di conduzione e rielaborazione	12
4. Il filo conduttore: un percorso da condividere con le/i bambine/i	13
5. Ascoltando le/i bambine/i: spunti e interrogativi	14
... E quando mi arrabbio, mi arrabbio!!! di Anna Maria Capponcelli	16
1. Riconoscimento della rabbia	17
2. Espressione della rabbia	17
3. Trasformazione della rabbia	18
Perché maschi e femmine sono diversi? di Alessandra Presepi	20
1. Il laboratorio Copro e Scopro	22
2. Il progetto	22
3. Il percorso	23
4. Alcuni esempi di giochi	25
Il ruolo dei limiti nello sviluppo del senso di identità di Paolo Ballarin	26
1. Gli esercizi	28
2. La bolla	28
3. La danza dei maschi e delle femmine	30
Metà pollo e metà donna di Milena Tolomelli	31
1. L'uomo ideale, la donna ideale	31
1.1 Metà pollo e metà donna	31
1.2 L'uomo senza cuore	32
1.3 Il cuore ce lo può avere	32
1.4 A volte le usano solo per fare l'amore	33
1.5 Tutti gli uomini hanno il cuore	33
1.6 Lo guarda prima dalla faccia	33
1.7 Lo senti dal tuo cuore...	33

1.8	Si amano, ma non per i muscoli	33
1.9	Certi maschi sono all'incontrario	34
1.10	Le donne sono più cattive	34
1.11	I maschi si credono di essere più forti...	34
1.12	Noi femmine facciamo i figli	34
1.13	Essere femmina che vantaggio c'è?	35
1.14	Maschio o femmina non è che cambia molto	35
1.15	Le donne non vogliono fare lavori faticosi	35
1.16	I miei nonni non sono maschili...	35
1.17	Ognuno si deve abituare al carattere che ha	36
1.18	Uomini e donne faticano molto insieme	36
2.	Negoziare significati	36
Racchiudere nel conflitto le differenze di genere di Michela Zannini		37
1.	Guerra e pace con i bambini e le bambine	37
2.	La dimensione di genere nel lavoro sul conflitto	38
3.	Leggere il trauma nei bambini e nelle bambine	39
Le immagini		43

Quaderni del progetto

Alla scoperta della differenza

Sezione Riflessioni e Studi

Il confronto femminile maschile nell'educazione alla reciprocità
L'unità divisa
Relazione comunicazione educazione
Identità e denaro
Il corpo racconta la differenza
Contratto e regole in educazione
Metodi di osservazione e di ascolto
Il comportamento animale oltre gli stereotipi antropomorfici

Sezione Esercizi

Corpo aggressività violenza
La culla e la lancia
Io maschio io femmina
Merlo o merla?
Generi in famiglia
"Siediti composta, stai dritto!"
Mi piace non mi piace
Maschio femmina scrittura
Ruoli maschili e femminili in alcune feste di diverse culture
Bino e Bina nel grande bosco delle parole
Posso ricordare Posso raccontare Posso chiedere
Posso ritrovare Posso ascoltare Posso sostenere

Sezione Documenti

Bibliografia
Maschile e femminile nel Flauto magico di Mozart
La scoperta dell'infanzia a se stessa
La differenza si mostra

Finito di stampare marzo 2002
Tipolitografia Amadei - Bazzano (Bo)

I Quaderni del progetto Alla scoperta della differenza intendono documentare un lavoro di ricerca che si sta svolgendo dal 1995 su un ampio territorio della Provincia bolognese. La sperimentazione verte sul confronto femminile maschile inteso come propedeutico nell'educazione alla reciprocità e si rivolge alla scuola come luogo di passaggio per tutte e tutti. Gli interventi a carattere laboratoriale e informativo-formativo hanno visto il coinvolgimento di circa 300 insegnanti e oltre 100 classi, consentendo nel tempo di percorrere un tragitto che sia nella specificità dei diversi interventi, sia nel suo insieme offre oggi una interessante chiave di lettura. Potremmo parlare di un percorso che conduce, chi accetta di attraversarlo, dalla definizione stereotipata di sé alla possibilità di "scoprirsi" e nel farlo di esplicitare e comprendere la propria complessità. Ove, se la contraddizione è percepita anzitutto internamente e se il lavoro educativo ne sollecita l'elaborazione in quanto punto di forza, la persona che la sperimenta, la riconosce e la nomina diventa anche consapevole di avere in sé gli strumenti che le consentono di rapportarsi all'altro, all'altra; di sostenere la sua presenza senza tradire la propria.

Gabriele Pinto è psicologo e psicoterapeuta diplomato presso la Scuola Superiore di Psicologia Clinica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. È Analista Transazionale membro clinico della Società Internazionale di Analisi Transazionale (SIAT). Ha lavorato per molti anni nel campo della prevenzione e del recupero nelle tossicodipendenze e attualmente svolge attività di formazione e supervisione per operatrici/tori del sociale ed educatrici/tori. Dal 1992 lavora nelle scuole nell'ambito della formazione con insegnanti, genitori, ragazze e ragazzi. Dal 1995 fa parte del gruppo di ricerca del progetto Alla scoperta della differenza.

Barbara Marchetti è psicologa clinica. Si occupa prevalentemente di prevenzione nell'ambito della psicologia scolastica e di sostegno alla scelta in progetti di orientamento scolastico. Dal 1999 fa parte del gruppo di ricerca Alla scoperta della differenza.

Anna Maria Capponcelli è psicologa e psicoterapeuta formata presso la Scuola Sistemico - Relazionale di Modena. Ha lavorato per molti anni nell'ambito del Servizio Sanitario sulle problematiche infantili ed adolescenziali. Attualmente svolge, nell'ambito della libera professione, attività clinica, attività di formazione e supervisione, consulenze tecniche per i Tribunali di Bologna, Ferrara e Ravenna. Dal 1999 fa parte del gruppo di ricerca Alla scoperta della differenza.

Alessandra Presepi è psicologa e specializzanda presso la Scuola di Specializzazione per Psicoterapeuti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (C.I.Ps.Ps.I.A.). Si occupa di tutela di minori (prevenzione, sostegno e cura di minori, della loro famiglia e dell'ambiente che li circonda). Dal 2000 fa parte del gruppo di ricerca Alla scoperta della differenza.

Paolo Ballarin è psicologo e psicoterapeuta, diplomato presso l'Istituto dell'Approccio Centrato sulla Persona di Firenze. Si occupa di formazione sui temi delle relazioni di aiuto. Lavora nelle scuole con genitori, insegnanti, ragazzi e ragazze. Dal 1997 fa parte del gruppo di ricerca Alla scoperta della differenza.

Milena Tolomelli è psicologa e psicoterapeuta specializzata in Analisi Transazionale presso il Centro di Psicologia e Analisi Transazionale di Milano. Ha lavorato con adolescenti, adulti e anziani presso diverse strutture pubbliche. Attualmente esercita libera professione. Dal 1997 lavora nelle scuole nell'ambito della formazione con bambini e bambine, insegnanti e genitori. Dal 1998 fa parte del gruppo di ricerca Alla scoperta della differenza.

Michela Zannini è psicologa e psicoterapeuta, diplomata presso l'Istituto dell'Approccio Centrato sulla Persona di Firenze. Conduce laboratori nelle scuole oltre che sulle tematiche dell'identità di genere, anche nell'ambito dell'orientamento scolastico e sulle Life Skills. Ha partecipato ad interventi educativi nell'area dei Balcani. Dal 1999 fa parte del gruppo di ricerca Alla scoperta della differenza.