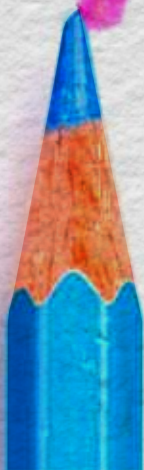


LA SCUOLA CHE FA
LA DIFFERENZA



Prefazione

La “Giornata internazionale per l’eliminazione della violenza contro le donne” ricorre il 25 novembre, così come deciso dall’Assemblea Generale dell’ONU nel dicembre 1999, quando è stata universalmente riconosciuta la gravità del fenomeno e sono stati richiamati Stati e istituzioni a promuovere azioni per contrastarlo.

L’Assessorato alle Pari Opportunità della Provincia di Bologna negli ultimi anni si è particolarmente impegnato nel contrasto alla violenza sulle donne, sia con interventi di tutela delle vittime, sia con attività di prevenzione. In particolare teniamo a segnalare alcune iniziative mirate a diffondere una nuova cultura del rispetto dei generi, con interventi rivolti soprattutto alle giovani generazioni. A tal fine abbiamo sostenuto con convinzione alcuni progetti realizzati nelle scuole da associazioni del territorio che assumono la didattica di genere come perno della formazione della persona.

Il rispetto delle differenze di genere costituisce un nodo cruciale che riteniamo debba essere affrontato a partire dalla scuola, la quale, attraverso l’impegno pedagogico, può contribuire in modo significativo a creare nuove e diffuse sensibilizzazioni sul tema.

Il dilagare di fenomeni di violenza e femminicidio, che stanno assumendo dimensioni davvero allarmanti, ci impongono uno sforzo istituzionale per incentivare e supportare i soggetti e le associazioni tradizionalmente impegnate nella lotta alla violenza contro le donne, tramite un consolidato rapporto di sussidiarietà.

Insegnanti, studenti e studentesse delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado, sono stati e saranno infatti destinatari privilegiati di iniziative e percorsi educativi ideati ad hoc e realizzati, come nel caso presente, in proficua collaborazione con le associazioni del territorio più impegnate in questo campo.

Gabriella Montera

Assessore alle Pari Opportunità
Provincia di Bologna



LA SCUOLA CHE FA LA DIFFERENZA



PROGETTO
ALICE



Con il sostegno
del Servizio Cultura e Pari Opportunità
della Provincia di Bologna.

Introduzione

I manuale che avete tra le mani raccoglie i frutti di un percorso di educazione al genere e alla differenza condotto dalle associazioni Il Progetto Alice e Maschile Plurale presso l'Istituto Aldrovandi- Rubbiani di Bologna grazie al contributo dell'Assessorato alle Pari Opportunità della Provincia di Bologna svolto durante l'a.s. 2011-2012. Nel corso dell'anno abbiamo lavorato con un gruppo di insegnanti dell'istituto per indagare sotto il profilo teorico, pedagogico ed operativo cosa significhi pensare il proprio ruolo educativo come un processo di educazione al genere. Sia nel percorso formativo che in questo testo abbiamo cercato di assumere in pieno il significato relazionale del termine genere dando voce e decostruendo gli universi normativi sia del femminile che del maschile nella consapevolezza che per trasformare l'ordine di genere dominante ed offrire a ragazze e ragazzi modelli plurali e spazi di libertà soggettiva sia necessario mettere in discussione tanto la maschilità quanto la femminilità dominanti.

Nella prima sezione troverete due contributi che inquadrano la dimensione del genere nella pratica educativa sia sotto il profilo teorico che metodologico. Questa sezione è pensata per fornirvi “una cassetta degli attrezzi” per leggere e interpretare sia la relazione con studenti e studentesse che il vostro compito educativo in rapporto alla dimensione del genere. Nella seconda sezione, invece, troverete un contributo “dall'interno” condotto da un'insegnante che ha partecipato al progetto e che offre sia uno spunto di riflessione a partire da sé – discutendo il proprio ruolo di docente nella sfida di integrare una prospettiva di genere – sia uno strumento operativo di progettazione per condividere come ciò può essere realizzato nell'attività scolastica. La terza sezione raccoglie alcune schede di lavoro pensate per sperimentare con ragazze e ragazzi la decostruzione degli stereotipi di genere e dei modelli culturali dominanti. La quarta sezione, infine, raccoglie una bibliografia ed una sitografia minime per approfondire le tematiche salienti all'interno degli studi di genere in cui troverete ulteriori spunti di lavoro.

Prima di lasciarvi alla lettura di queste pagine, dobbiamo fare qualche ringraziamento a coloro che hanno reso possibile la realizzazione del progetto; Carmelo Adagio, Raffaella Cavallieri, Anna Maria Curina, Giuseppe (Pino) De March, Elena Lolli, Anna Mastrodonardo, Francesco Mingrone, Nunzio Papapietro, Patrizia Rorato e Teresa Rossano.

Copertina e impaginazione: Elenalolli.net

EDUCARE AL GENERE: DESIDERI, TRASGRESSIONE E TRASFORMAZIONE

di Cristina Gamberi,
Maria Agnese Maio
e Giulia Selmi

La dimensione dell'identità di genere è centrale nell'esperienza umana e intorno a essa si articolano vissuti, opportunità, risorse, vincoli eterogenei. La consapevolezza della propria identità di genere e delle sue implicazioni sul piano sociale passa in gran parte attraverso la socializzazione. Con questo termine si indica il processo di trasmissione alle nuove generazioni del patrimonio culturale, sociale e relazionale di una specifica società che passa attraverso pratiche e istituzioni (Crespi 2008). La socializzazione di genere, tuttavia, non è da intendersi come un processo lineare di trasmissione/interiorizzazione di ruoli sessuali definiti e rigidi, complementari e fondati sulla differenza biologica. Al contrario, la socializzazione di genere avviene nella comunicazione e nella relazione attraverso cui l'individuo può costruire in modo autonomo i significati e negoziare – accettare, rigettare o modificare – i modelli culturali dominanti proposti dalla società. In questo senso, la socializzazione di genere si configura come una continua opera di costruzione-negoziazione delle differenze, delle identità e dei ruoli che avviene nella relazione con gli/le altri/e. Ne consegue che l'identità di genere può essere interpretata come un processo aperto, fluido e relazionale, non necessariamente coerente con l'appartenenza sessuale (Piccone Stella e Saraceno 1996).

Nel percorso di crescita questo processo di costruzione e ricerca di sé – in linea di continuità o di rottura con i modelli dominanti – è particolarmente significativo ed è connesso ad una molteplicità di agenzie di socializzazione: i modelli familiari, le esperienze relazionali con i pari, i modelli di comunicazione e di consumo nonché i percorsi educativi e formativi. E' in questi processi, infatti, che si costruiscono quelle differenze e disuguaglianze che possono poi avere conseguenze critiche sia per il futuro dei singoli individui – donne e uomini – sia per la società più in generale. Detto in altri termini, la riuscita in senso democratico, egualitario e rispettoso del divenire donne e uomini non dipende solo dalle modalità di socializzazione di genere che si hanno a disposizione, ma anche dallo spazio disponibile che hanno ragazzi e ragazze per sperimentare i propri desideri e progetti di vita al di fuori dei confini normativi di genere e dalla pluralità di modelli culturali di femminilità e di mascolinità.

E' dunque chiaro che gli ambiti educativi si trovano in una posizione particolarmente preziosa e importante per valorizzare le differenze di genere e per porre le basi per futuri rapporti sociali che garantiscano pari opportunità a cittadine e cittadini. Si tratta di una posizione contemporaneamente privilegiata e di grande responsabilità perché fornisce a ragazzi e ragazze nuove strade per la ricerca di sé (Gamberi et.al. 2010) perennemente in bilico tra il rischio di rinforzare gli stereotipi dominanti e la possibilità di sovvertirli.

Come è possibile, allora, assumere un ruolo trasformativo e integrare nella propria vocazione pedagogica un'attenzione specifica per le questioni di genere? A che cosa si riferisce l'espressione educare al genere?

Riferendoci all'educazione al genere, non

parliamo di una materia specifica, quanto piuttosto di uno sguardo e di una attitudine, necessario antidoto per superare stereotipi e discriminazioni. L'educazione al genere è dunque una prospettiva di lavoro in cui educatori ed educatrici si impegnano a leggere i sottotesti di genere che informano le relazioni tra ragazze e ragazzi, così come tra chi insegna e i/le ragazzi/e. L'educazione al genere intende il lavoro educativo come un processo in cui sono continuamente in atto dinamiche ed aspettative di genere che possono essere assecondate o sfidate. Per educazione al genere intendiamo infine una pratica educativa articolata e trasversale capace di rendere conto e valorizzare quella ricchezza culturale e interculturale, quella diversità di corpi, orientamenti sessuali ed esperienze, che non sono altro che le differenze (al plurale) dello stare al mondo, intese come risorsa e non come difetto o segno di inferiorità. In questo senso l'educazione al genere diventa una sorta di prisma attraverso cui diversi assi interpretativi ed esperienziali si intersecano, che offre l'occasione di non appiattire le diversità, ma al contrario di ascoltarle interrogandole: svelare i modelli normativi e offrire strumenti di sovversione, dare spazio ai desideri, senza temere le contraddizioni. Nella pagine che seguono cercheremo di delineare questa attitudine educativa attorno a tre assi fondamentali: il desiderio, la trasformazione dei saperi e il ripensamento della propria identità educativa.

1. Educare al desiderio

L'educazione al genere identifica, in primo luogo, una pratica volta ad educare all'identità come desiderio e non come destino, ovvero educare ragazzi e ragazze a divenire quegli uomini e quelle donne che desiderano e non quelli che la società si aspetta da loro. Il desiderio è

un motore fondamentale dell'azione umana, in tutti i campi. Desiderare è spesso ciò che spinge a fare scelte, ad assumere dei rischi, talvolta a cambiare la propria vita. Tuttavia, purtroppo, le identità di genere sono particolarmente resistenti al desiderio. Imparare a dialogare con se stessi/e e con i modelli di maschilità e femminilità disponibili non è affatto un'impresa semplice. I modelli dominanti possono infatti agire come istanze fortemente normative, tali da rendere la crescita personale un percorso ad ostacoli, in cui immaginare un'alternativa è difficile. Pensate, per esempio, a come è diffusa l'idea che le tecnologie, la passione per il computer e la capacità di usarle "non sono cose da ragazze" e, di conseguenza, quante poche ragazze sono iscritte a scuole ad indirizzo tecnico. O, nel caso dei ragazzi, come è diffusa l'idea che gli uomini non ci "sanno fare" con i bambini e che l'attitudine alla cura sia una qualità femminile. Si tratta in entrambe i casi di stereotipi di genere che non hanno una rispondenza necessaria con la realtà, ma che hanno un'enorme forza di persuasione sulle scelte individuali e sui percorsi di vita che si decide di intraprendere.

Cosa vuol dire in questo scenario, dunque, educare all'identità di genere come desiderio? Significa prestare attenzione ai propri stessi stereotipi e fare in modo che essi non rinforzino i copioni di genere dominanti. Significa porsi in una posizione d'ascolto che permetta ai/le ragazzi/e che abbiamo di fronte di fare breccia nei nostri stereotipi, costringendoci a modificarli a fronte della diversità di cui sono portatori/trici. Significa, inoltre, saper fornire a ragazzi e ragazze una pluralità di modelli e di immaginari sulla maschilità e sulla femminilità entro i quali possano rintracciare delle strade alternative a quelle usualmente disponibili. Se quando insegniamo storia non diamo mai spazio alle figure femminili o se nel film che proiettiamo la figura del padre è sempre assente o autoritaria,

è molto difficile che ragazze e ragazzi possano dare spazio a desideri e modi di essere diversi da quelli proposti dai modelli culturali dominanti. A fronte della produzione culturale di massa, delle pubblicità o dell'editoria mainstream, chi fa educazione ha l'opportunità (o forse l'obbligo morale) di fornire modelli alternativi, di dare voci a storie e biografie considerate marginali, di inventare nuovi personaggi e modalità inedite di interazione, di supportare il percorso di scoperta del sé anche quando in contrasto con le aspettative sociali di genere. Non si tratta chiaramente di "sostituire" i copioni femminili con quelli maschili e viceversa, ma di proporre una commistione ed una pluralità di questi copioni, insegnando ai/le nostri/e allievi/e che di femminilità e di maschilità ne esistono molte, che elementi maschili ed elementi femminili possono coesistere nella medesima identità e, soprattutto, che questo non rende meno legittima la nostra esperienza nel mondo. Si tratta, quindi, di un'educazione alla trasgressione dei modelli dominanti. Se molto spesso, infatti, in qualità di professionisti/e dell'educazione, siamo chiamati/e ad educare al rispetto delle regole, ad insegnare a rispettare confini e modelli, l'educazione al genere richiede un'attitudine differente volta a incentivare e sostenere il superamento della dicotomia tra maschile e femminile per conquistare spazi di libertà soggettiva. Educare al genere significa creare uno spazio educativo, fisico e simbolico, di decostruzione e interrogazione degli stereotipi, in cui ognuno/a si senta libero/a di trasgredire quei modelli dominanti che altrove sarebbero socialmente sanzionati.

2. Trasformare i saperi

In secondo luogo, l'educazione al genere può essere pensata come una revisione delle modalità di trasmissione dei saperi all'interno dell'istituzione scolastica. Sul piano dell'attività

didattica si tratta in prima battuta di prendere in considerazione quanto la programmazione normalmente svolta tenga effettivamente conto della rilevanza epistemologica della questione dell'identità di genere. Ciò significa educare alla non neutralità della conoscenza ed essere in grado di trasmettere il carattere sessuato, situato e parziale tanto dei processi quanto dei prodotti della conoscenza. Per attivare questo processo, un passaggio indispensabile è rivedere i curricula scolastici dal punto di vista contenutistico per disvelare quei saperi tradizionalmente considerati marginali nella storia del mondo – come, per esempio, la storia delle donne o delle minoranze etniche – e per restituire alla memoria della contemporaneità elementi decisivi per la comprensione dell'oggi. Questo tipo di approccio, però, rischia di far leva unicamente sull'asse del genere come categoria descrittiva e ha di conseguenza un obiettivo classificatorio che non tiene conto di quel potenziale processo di "disfare il genere" insito in questa attitudine educativa. Al contrario, il genere deve essere inteso anche come una categoria analitica, che costituisce una premessa indispensabile per elaborare un sapere trasformativo all'interno di ogni ambito disciplinare. Con 'sapere trasformativo' intendiamo che la lettura di genere delle discipline deve saper arrivare al fondamento stesso del pensiero occidentale smascherando come esso si sia costruito a partire dalla negazione delle differenze e dei molteplici modi del conoscere: la struttura gerarchica delle differenze – prima fra tutte quella maschile vs. femminile e quella mente vs. corpo – rappresenta infatti un aspetto connaturato all'elaborazione stessa del logos (l'ordine del discorso) e del funzionamento dicotomico del pensiero e della scienza occidentale. Questo nuovo modello di sapere critico da una parte pone in discussione e smaschera il soggetto della conoscenza che si pretende neutro, imparziale e universale (ma in

realtà è molto storico e maschile); dall'altra valorizza una pluralità di soggetti della conoscenza, parziali e situati che producono conoscenze (al plurale) altrettanto parziali, ma proprio per questo ricche e molteplici.

Nella pratica educativa questo significa, per esempio, tentare di insegnare le storie (degli uomini e delle donne, delle loro relazioni) e non solo la Storia così come ci è stata consegnata; oppure interrogare il legame esistente tra la creazione di un sapere scientifico (come quello medico o biologico, che produce sapere sui corpi) e i concreti posizionamenti di genere, dunque di cittadinanza e di potere, degli uomini e delle donne che li hanno prodotti. In altri termini, significa educare a diffidare dell'oggettività e dell'universalità di ogni sapere disciplinare e stimolare la capacità di rileggere opere, testi, eventi, scoperte che fanno parte della memoria culturale di una società, esplorando come la dimensione di genere abbia inciso su questo processo e anche come essa ne sia stata progressivamente espunta. L'obiettivo ultimo non è dunque quello di elaborare un contro-sapere e un sapere-alternativo, bensì quello di avviare un processo di de-costruzione che sappia intendere i saperi come campi di tensione, in cui si incrociano potere, interpretazione, conflitto, auto-legittimazione, autorità, provvisorietà, ma anche tradizione, eredità, genealogia di uomini e donne storicamente determinati.

3. Educarsi alla differenza

In ultimo, ma non meno importante, educare al genere significa educarsi al genere, ovvero riconoscere il carattere sessuato della relazione tra chi educa e chi impara. Per poter riconoscere le dinamiche di genere in atto ed il processo di costruzione identitaria affrontato da ragazze e ragazzi, infatti, è necessario che gli/le stessi/e professionisti/e dell'educazione riconoscano e diano voce alla propria differenza e si abitu-

no a metterla in costante relazione con le altre. Non si è genericamente insegnanti o educatori, ma uomini e donne che si relazionano con ragazze e ragazzi. Tutti/e siamo soggettività incarnate portatori/trici di storie, di biografie, di vissuti segnati dalle differenze di genere.

Se non è l'educatore/trice stesso/a a dare visibilità e/o problematizzare le questioni di genere, gli aspetti e i problemi dell'identità non potranno che essere percepiti come irrilevanti e quindi non degni di essere affrontati e di divenire oggetto di riflessione e di confronto.

Gli/Le insegnanti, infatti, hanno contemporaneamente un onere ed un onore nei processi di produzione identitaria. Sono, infatti, coloro che possono offrire – dato il delicato momento della vita ragazze e ragazzi con cui entrano in contatto – delle preziose chiavi di riscrittura dei copioni di genere dominanti. Allo stesso tempo, però, proprio perché sono figure di adulti significativi e profondamente influenti nel processo di divenire adulti/e dei/le beneficiari/e del loro lavoro, rischiano di giocare un ruolo “conservativo”, divenire vestali dello status quo (Barbagli e Dei 1969).

Se vogliamo dare spazio al desiderio, alla libertà e alla trasgressione nel processo di divenire donne e uomini di alunni e alunne, è necessario concedere questo spazio a se stessi/e di riflessività e consapevolezza nel ripensare il proprio compito educativo alla luce delle differenze di genere. Affinché ciò avvenga, è opportuno che coloro che insegnano, siano essi uomini o donne, si sottraggano alla tentazione di essere neutrali, ovvero quella presunzione per cui ogni docente reputa necessario cancellare il proprio genere, per proporsi come modello di un apprendimento a-sessuato. Soprattutto se l'insegnante sa proporsi o viene comunque vissuto/a come modello dagli studenti, questa collocazione a-sessuata rischia di bloccare qualsiasi tentativo di comunicazione sulle difficoltà

della propria formazione di genere, rigettando questo ambito fra quelli secondari rispetto al sapere, e comunque appropriati unicamente a una sfera privata dell'esistenza, che non deve condizionare la sfera delle relazioni pubbliche. Questa finzione di equidistanza – che si rivela in realtà lontananza non solo da studenti e studentesse, ma anche da se stessi/e – non rappresenta la soluzione del problema poiché in realtà lo elude e lo oblia, ma anzi contribuisce a consolidare una falsa neutralità che produce disuguaglianze de facto.

Infine, l'educazione al genere è una risorsa per fare meglio il proprio lavoro ovvero per apprendere a tutelare, prendersi cura, trasmettere competenze e accompagnare ad una consapevolezza di sé e del mondo che parte e valorizza le individualità e le differenze che segnano ogni posizionamento soggettivo di ragazze e ragazzi. Inoltre, essa consente di affrontare nodi critici della propria professione e di stimolare risposte ai nuovi interrogativi che pone la scuola oggi come per esempio la sessualità, la relazione, l'intercultura, la violenza ed il bullismo ■

LA PRESENZA MASCHILE NELL'EDUCAZIONE AL GENERE

di Sandro Casanova
e Gianluca Ricciato

La presenza in Italia di reti di uomini che mettono in discussione il maschilismo e il sessismo - dal punto di vista personale, culturale e politico - ha generato la possibilità di avviare un discorso maschile di educazione al genere, e conseguentemente delle pratiche professionali, in sinergia con il pensiero e le pratiche femminili, finalmente fuori dalla neutralità di cui si ricoprono storicamente i discorsi del potere maschile dominante.

È per molti versi un fatto inedito, che probabilmente ha ancora bisogno di molte riflessioni, sui suoi limiti attuali e sulle sue possibilità future, non solo rispetto alla pedagogia di genere ma anche riguardo alla costruzione di una società libera dalle forme di discriminazioni di genere che oggi conosciamo (sessismo, maschilismo, eteronormatività, etc).

Proveremo nelle seguenti pagine a fare delle riflessioni a partire da alcune esperienze finora svolte.

1. Il muro impenetrabile

“È una religione omertosa il maschile a cui ci hanno educati sin da piccoli, che rimanda ad una meta astratta e non verificabile: essere un Vero Uomo. Essa protegge rendendole sacre le vulnerabilità maschili, è l'oppio che opprime e impoverisce il popolo maschile, il valore in forza del quale vengono fatte alcune moderne crociate. Il maschile tradizionale, come religione, come spazio confinato, come identità, richiede di essere difeso con la violenza.”#

Se uno degli obiettivi principali di ciò che chiamiamo educazione al genere è quello di significare il genere in termini di possibilità e desiderio, e non di destino, occorre di conseguenza interpretare quali sono i destini, ossia le gabbie identitarie, i modelli dominanti, le pressioni culturali che investono la crescita di ragazzi e ragazze.

Fare educazione al genere ci porta a considerare i diversi aspetti di questa pratica nei confronti dell'intero gruppo-classe in cui siamo chiamati a lavorare, quindi nei confronti di ragazzi e ragazze. Ma allo stesso tempo, per evitare di sottrarci alla buona pratica del partire da sé, non possiamo non considerare che lo facciamo dal punto di vista maschile – quindi come educatori maschi – e che questo comporta un'aspettativa diversa, specialmente in un contesto scolastico dove la presenza femminile è di fatto maggioritaria, per motivi sociali e storici legati anch'essi alle forme storiche di divisione del lavoro e, nel caso della pedagogia di genere, per la stragrande maggioranza di riflessioni femminili su questi temi rispetto a quelle maschili. Per questo motivo, ancor di più, diviene interessante il focus sugli studenti maschi – in particolare nel rapporto con uomini che educano – nel mondo scolastico in generale e nel contesto di progetti sulla decostruzione degli stereotipi di genere e sulla violenza di genere.

In questo ambito si aprono nuove possibilità, alcune veramente poco esplorate all'interno della cultura pedagogica italiana. Quel destino di cui si diceva prima – quella gabbia identitaria del Vero Uomo che richiede l'invulnerabilità, l'impenetrabilità dell'identità maschile, “l'unica possibile” – per l'adolescente maschio significa fare i conti con la genealogia maschile, con l'immaginario trasmesso dalle generazioni di uomini che l'hanno preceduto; l'adolescente si muove tra accettazione dell'ordine paterno e l'urgenza, peculiare di quell'età, di contestare e prendere le distanze da quello stesso ordine.

È una dinamica lacerante che riguarda gli adolescenti maschi e ne condiziona sicuramente lo sviluppo, sia che lo si accetti sia che non lo si accetti, questo destino fatto di stereotipi virilisti. Perché, è bene ricordarlo, sia omologarsi agli stereotipi che rifuggire da essi può portare a vissuti di sofferenza, quando si sta cercando di orientarsi nel mondo e si sta cercando faticosamente un'identità.

Una nuova possibilità che un educatore maschio può dare è innanzitutto quella di non mostrarsi egli stesso come l'esito di dispositivi maschilisti. Ci si “mostra” nel ruolo di educatore con le parole ma anche con gli atteggiamenti, i movimenti, la relazione con le persone presenti, siano ragazzi o ragazze, siano colleghi o colleghe. Si possono inviare messaggi sessisti anche facendo educazione al genere, se ad esempio nella compresenza in aula tra un educatore e un'educatrice avviene una dinamica di subalternità della seconda rispetto al primo – che può essere la mancanza di rispetto dell'opinione femminile da parte dell'uomo, la derisione o altri casi simili che rimandano ai luoghi comuni delle discriminazioni di genere.

Attraverso quindi la trasmissione di saperi e conoscenze – nelle metodologie didattiche usate, nei libri di testo, ma anche nel linguaggio, nella relazione tra docenti o tra corpo docente

e discendenti, nella pratica educativa quotidiana – si riproduce e si costruisce continuamente genere, e nello specifico si può rafforzare, consolidare o al suo opposto mettere in discussione una certa visione del corpo, delle parole, dei codici che caratterizzano l'immaginario maschile. Al contrario, si possono aprire breccie nei muri di quel destino anche solo riuscendo a condividere uno spazio di discussione maschile che non preveda atteggiamenti discriminatori nei confronti delle donne e delle soggettività “diverse”, che non avalli cioè discorsi di superiorità di genere, né forme linguistiche o luoghi comuni vessatori nei confronti di chi non appartiene al soggetto di genere ritenuto “dominante” (l'uomo maschio eterosessuale).

Mettere in discussione tale soggetto significa mettere in discussione un potere che oggi per legge non è più riconosciuto, ma di fatto esiste ancora, il potere di una certa cultura maschile, di un certo genere di maschilità, che non è la maschilità tout court bensì solo la sua forma deteriorata. Scoprirsi maschi non appartenenti ad essa, né conniventi con le forme di violenza e sopraffazione è una pratica esistenziale continua, che deve essere perseguita anche da chi educa. Più che “insegnare” ad essere maschi o femmine – con il rischio di imporre come adulti una nuova normatività di verso opposto ma uguale nella forma – occorre indicare delle rotte e se possibile contagiare e contaminare, attraverso le narrazioni, il procedere dubitando, il promuovere metodologie dialogiche e relazionali al posto di quelle frontali e unidirezionali. Le domande piuttosto che le risposte, la curiosità piuttosto che l'assertività.

È questo, principalmente, che può dare ai ragazzi maschi la possibilità di aprire un varco nel muro impenetrabile della maschilità tradizionale a cui sembrano destinati, che dai secoli passati è giunta fino a noi e sembra ancora difficile lasciarsi definitivamente alle spalle. Loro

stessi, le loro angosce e le loro sofferenze, così come la loro voglia di viverli liberamente corpi e desideri, ce lo richiedono continuamente, spesso senza che noi adulti ce ne rendiamo conto.

2. I ragazzi nella scuola

L'esperienza scolastica non è certo marginale nel percorso adolescenziale, nel processo di costruzione del proprio sé e del proprio stare nel mondo. La scuola è un luogo privilegiato dove si rafforzano le categorizzazioni, le rappresentazioni del mondo, i valori, le norme e i modelli precedentemente interiorizzati nei diversi contesti di socializzazione – famiglia e altri ambienti significativi (il gruppo sportivo, la parrocchia, etc).

Come risulta ormai da diversi studi e ricerche sulla pedagogia di genere#, maschi e femmine a scuola presentano atteggiamenti e comportamenti diversi, differenti modi di apprendimento, di relazionarsi, attribuiscono diversi significati all'esperienza scolastica, mostrano diversi vissuti, hanno un differente modo di gestire il tempo e lo spazio scolastico.

I ragazzi rivelano nei confronti della scuola un investimento strumentale, contingente, sicuramente più pratico rispetto alle ragazze, e insieme un approccio più ludico, limitando il più delle volte l'espressione dell'affettività e della riflessione interiore. Il quadro generale mostra adolescenti maschi scarsamente motivati, indisciplinati, fisicamente irrequieti, svogliati, immaturi, bulli. A volte questi tratti vengono presentati all'interno di una visione essentialista, quasi che si trattasse di specificità appartenenti alla natura biologica del maschile – attitudini a cui i maschi sarebbero naturalmente portati – piuttosto che vederle all'interno del lungo processo storico di socializzazione che caratterizza la costruzione sociale e culturale della maschilità. Se il pensiero femminista ci

ha insegnato l'impossibilità di ridurre ad un unicum tutte le soggettività femminili, allo stesso modo non possiamo ingabbiare l'adolescenza maschile esclusivamente nella visione sopra descritta. La visione del maschio adolescente tutto d'un pezzo, aggressivo, dai modi bruschi#, incapace di mostrare affettività corrisponde ai percorsi di tutti i ragazzi? O sono anch'essi stereotipi?

3.L'identità individuale incontra quella collettiva

Il gruppo dei pari, in particolare quello dei compagni di scuola, è un importante punto di riferimento per gli adolescenti maschi, un luogo di confronto di idee, pensieri, valori; svolge una funzione di rispecchiamento per la possibilità di ricercarvi somiglianze, comunanze. I segnali di appartenenza al gruppo si manifestano attraverso precisi codici corporei ed estetici che distinguono ogni gruppo da un altro (abbigliamento, piercing, tatuaggi, etc) e con la richiesta di specifici atteggiamenti che contribuiscono a consolidare il bisogno di appartenenza e insieme il desiderio di individuazione, di trovare un'autonoma originalità.

Tra pari si condividono le stesse difficoltà, si cercano prove che confermino e rafforzino la propria identità sessuale, la propria maschilità. Nell'adolescenza si verifica un radicale cambiamento non solo psicologico ma anche fisico, corporeo. Pur differenziandosi dalle ragazze dove la pubertà è segnata in maniera invasiva dai cambiamenti biologici (le mestruazioni), anche nei maschi il corpo provoca reazioni importanti, smuove il desiderio, la ricerca di uno stato adulto che passa attraverso le prime sperimentazioni sessuali e il bisogno di verificare, sperimentare la propria virilità. L'ansia di sentirsi normali spinge l'adolescente a conformarsi ai modelli che il gruppo, da cui deside-

ra essere accettato, gli impone. Il discorso tra pari sulle conquiste sessuali, le prime relazioni sessuali ancor più che quelle affettive sono un banco di prova dell'affermazione sessuale che cerca l'accettazione dei coetanei, il comportarsi in un certo modo con le ragazze è misura del proprio valore maschile agli occhi degli altri compagni: l'appartenenza di genere necessita il riconoscimento degli altri maschi.

Il gruppo dei pari è quindi un forte strumento di controllo cui adeguarsi, pena la derisione e una sperimentazione negativa della propria adolescenza, attraverso sanzioni che possono portare all'isolamento finanche alla patologia.

All'interno di una visione gerarchica di differenti maschilità - ovvero quella vincente e normativa, corrispondente alla manifestazione dell'eterosessualità esibita, e quella considerata deviante, perché si discosta "in maniera ambigua" dalla norma - si può comprendere il ripiegamento di certi adolescenti nel territorio rigido dei modelli più tradizionalisti: una chiara divisione dei ruoli e compiti sessuali, il sessismo, gli atteggiamenti omofobici, il non volersi affrancare da posizioni stereotipate rassicuranti, che di fatto confermano privilegi e potere. Essi non sono disposti a riconoscere modalità più esplorative della maschilità, perché appaiono segnate dall'incertezza, dall'eccessiva fluidità. La paura di non trovare ancoraggi identitari forti può portare i ragazzi a cercare pochi ma chiari punti di riferimento. I ragazzi appaiono disorientati dai mutamenti sociali in atto nelle relazioni tra i sessi, mutamenti con cui si trovano già a confrontarsi nella pratica quotidiana. Da certi comportamenti aggressivi o all'opposto rinunciatari trapela una frustrazione, un'incapacità a stare al passo con un immaginario maschile troppo pesante da sopportare.

Probabilmente il compito di chi educa, sia uomo che donna, è cercare di garantire uno spazio protetto che permetta agli adolescenti

di "vedere" con una certa distanza, un certo distacco emotivo la ridefinizione dei rapporti di genere, senza farsi troppo male. In particolare, richiamando l'attenzione sui maschi, occorre depotenziare la distruttività che soggiace ai cambiamenti dell'ordine maschile e valorizzare quel nuovo, quei piccoli spostamenti che a fatica prendono forma perché richiedono uno scavo interiore non da poco.

Legittimare le contraddizioni di un equilibrio instabile significa aiutare i ragazzi nell'esposizione ancora pudica dei loro sentimenti, aiutarli a nominare ciò che fin da piccoli si impara a silenziare o a vivere in solitudine: le emozioni. La domanda più urgente è quanto la scuola possa essere il luogo dove il racconto del vissuto individuale possa essere occasione di scambio e arricchimento condiviso con altri compagni maschi e femmine. Per la maggior parte degli adolescenti (i ragazzi in misura maggioritaria delle ragazze) la scuola rimane qualcosa di "subito", un sapere avulso dalla vita personale, uno spazio dove si gioca il ruolo di "semplici discenti" o di soggetti astratti, dove poco importa quello che si sente dentro o come si vivono certe situazioni.

Siamo invece sempre più convinti da una parte che la scuola debba favorire un'elaborazione dei contenuti disciplinari tale da permettere a ragazzi e ragazze una riflessione su di sé, una pratica didattica maggiormente interattiva non slegata dall'esperienza quotidiana; dall'altra ci preme sottolineare un imprescindibile lavoro di riflessione da parte di chi educa sui processi oltre che sui contenuti, l'attenzione alla qualità dei diversi scambi relazionali, anche quelli più "informali" (il momento dell'intervallo, la pausa mensa, le visite esterne, etc.). In quei momenti si mette in gioco la propria soggettività, si espongono in prima persona pezzi di sé, frammenti della propria storia; è lì che i ragazzi raccontano di sé anche quan-

do parlano di altro, utilizzando un vocabolario fatto non solo di parole dirette ma anche di comportamenti e atteggiamenti provocatori, o di silenzi. Il compito dell'adulto è quello di aiutarli a ricomporre i diversi frammenti, a saper cogliere le diverse sfumature, anche quelle più imprevedute, in cui potersi riconoscere, senza arrivare a riduttive polarizzazioni che non rendono conto della complessità. In definitiva aiutare i ragazzi a prendersi cura di sé. ■

VOCI DALLA SCUOLA: RIFLESSIONI E STRUMENTI DALL'ISTITUTO ALDROVANDI-RUBBIANI DI BOLOGNA

di Teresa Rossano

Sono quella che sono. So che il mio percorso di esperienze, di scelte, di vita, si esprime attraverso tutto il mio modo di essere. E quindi anche nel mio essere una insegnante. Cerco di essere me stessa anche con i miei studenti, non cercando di apparire qualcos'altro, un insegnante che assume un punto di vista totalmente neutro, a garanzia di un accostamento al sapere "oggettivo" e "universale".

La mia appartenenza di genere non la occulto, ma la esprimo, nell'atteggiamento, nella relazione, ed anche nel linguaggio. Se declino al femminile e al maschile, è per dar conto maggiormente della realtà, per costruire una relazione con mondi altri che sia più articolata e rispondente. E tutto questo lo esplicito come scelta metodologica e lo discuto in classe, perché le ragazze e i ragazzi che mi ascoltano e sui quali so di esercitare un ruolo di potere, possano avere uno strumento critico in più, anche nei miei confronti.

Cerchiamo di immaginare il Medioevo, o il Mozambico, abitati da donne e uomini, non da esseri asessuati. Noi, in classe, siamo sessuati negli atteggiamenti e nei comportamenti e ciò, a volte, ci fa riflettere sulla relazione fra corpo e genere. E' un discorso che interessa molto alle ragazze e ancor più ai ragazzi, in un'età in cui l'identità è più fluida e le spinte all'omologazione sono fortissime. Si possono trasformare paure e rigidità in interrogativi. Si cercano risposte a domande contingenti e pressanti magari proiettandole su scenari lontani nel tempo o nello spazio. Ciò consente di creare una distanza rassicurante ma anche di conquistare una maggiore lucidità. I ragazzi queste cose le imparano in fretta. Può capitare di incontrare in discoteca un vecchio compagno di scuola, al quale si è voluto bene, vestito da donna. Il bene rimane, ma non si sa con chi parlarne a chi porre le domande che a lei\lui, "come chiamarlo?", non si pongono per discrezione.

Il sapere non è neutro, acquisire questa consapevolezza è fondamentale per un approccio critico allo studio, in ogni campo. Per questo non ritengo che l'educazione di genere debba essere relegata a capitoli dedicati, alla letteratura al femminile o a inserti sulla storia delle donne, come diversi manuali hanno iniziato a fare da qualche anno a questa parte. Ben vengano approfondimenti e punti di vista specifici, ma la prassi didattica deve essere un'altra.

Farò qualche esempio: certamente è opportuno e molto interessante occuparsi della stregoneria, del corpo femminile come dispositivo di potere nell'età moderna. Ma nel momento in cui si parla della Resistenza, siamo in grado di andare al di là di una visione codificata della relazione fra i generi? Ho notato, ad esempio,

che anche in contesti molto avanzati dal punto di vista della riflessione e dell'elaborazione storica, la presenza delle donne occupa spazi e categorie di riferimento dai quali è difficile uscire. Le donne sono presentate come vittime di violenza, o come accudienti fratelli o fidanzati passati alla clandestinità. Difficile trovare donne consapevoli e padrone di sé, soprattutto donne in grado di elaborare ed esprimersi come soggetti politici. Come se di pratica politica fossero state capaci solo poche donne di partito, mentre a tutte le altre sia stato proprio soltanto il campo dell'emotività o, ancora una volta, dell'accudimento.

Cosa faccio in questi casi? Non posso che partire da me. Mi pongo delle domande, parto dai miei desideri, quelli che accompagnano il mio stare al mondo. Quali sono e come sono cambiati da quando ero ragazza? Poi li condivido con le ragazze e i ragazzi che sono oggi i miei alunni. Cosa porta una ragazza a diventare partigiana in assenza di obbligo di leva? Cosa comporta questa scelta a livello familiare o di riprovazione sociale? Quali sono le relazioni che si vengono a creare con i compagni di lotta? In quale modo viene esercitata la violenza e la repressione su corpi di donne e di uomini? E come si ridefiniscono i ruoli sociali dopo la guerra? Interrogando gli scritti delle partigiane e dei partigiani, guardando fotografie e documenti con occhio sessuato, si possono scoprire altre realtà e punti di vista.

Mi colpisce e mi ferisce, nell'approccio con i libri di scuola, la violenza nascosta dietro le parole. Lo stupro definito "profferta amorosa". Ma allora perché, mi chiedono le mie studentesse, Dafne preferisce farsi trasformare in una pianta di alloro? Cos'è quell'espressione di dispera-

zione sul suo volto immortalata da Bernini? Io mi sento responsabile di ciò che rispondo. Mi sento responsabile del linguaggio che uso nel dire. Pretendo però che anche i miei studenti imparino a fare lo stesso, le parole sono importanti.

Attraverso alcuni video che mi sono stati messi a disposizione da questo corso, abbiamo cominciato a riflettere sull'uso del linguaggio verbale e visivo. Lasciare spazi alla riflessione è necessario, in classi dove le differenze e non solo quelle di genere, arrivano spesso a confliggere fra loro. Mi interessa ciò che i ragazzi dicono e mi interessa che tutti gli altri li ascoltino. Confrontarsi fa parte della scuola, costruire una relazione fa parte della scuola. Imparare ad interrogarsi fa parte di un percorso condiviso fra insegnanti e alunni.

E allora, anche io mi sono interrogata sui contenuti della mia programmazione scolastica. Di cosa sono espressione le statue delle Dea madre, che compaiono quasi di soppiatto nei libri di Storia? Che fine ha fatto Ipazia, perché non si parla mai di lei? Perché l'omosessualità nella Grecia antica veniva considerata diversamente da oggi? E ancora, perché nella lingua italiana la parola ospite è una vox media?

Questo modo di insegnare, nei contenuti e nel metodo, si sta facendo strada da anni ormai, ma viene percorso in solitudine. E' difficile condividere con i colleghi, anche per motivi strutturali relativi all'organizzazione didattica della scuola superiore. Il corso di formazione del Progetto Alice ha rappresentato un importante momento di confronto, abbiamo scoperto uno spazio di condivisione fra discipline molto diverse fra loro. Inoltre, dal punto di vista metodologico, la riflessione è stata

fondamentale. Come dare voce e fondamento a pratiche di insegnamento di genere e creare uno spazio concreto di lavoro. Scambio dei materiali fra scuole diverse, la possibilità di conoscere il lavoro degli altri, i video, i percorsi, le programmazioni condivise dai quali prendere spunto. Ma anche il come fare, parte integrante del laboratorio, che mi sembra molto importante nella marea devastante del sapere omologato che invade gli spazi di libertà che la scuola difende così a fatica. In tempo di crisi, quando anche le condizioni di lavoro e di vita si fanno più difficili, è importante ripensarsi e impegnarsi concretamente per evitare il ripiegamento su strade già tracciate, più semplici e meno faticose. Le nostre classi sono "miste" in tutti i sensi, dal punto di vista di genere, dal punto di vista delle culture. Mi sembra importante che diventino un luogo meticcio, nei contenuti e nella pratica di relazione. La scuola pubblica ha le condizioni e le capacità per farlo. Ma ci vuole consapevolezza, bisogna diffondere e praticare spazi di riflessione e condivisione. Nel panorama della didattica fatta di moduli, test, misurazioni, fa bene, come abbiamo fatto nel laboratorio, parlare di conoscenza emotiva, di processi trasformativi, di spazi vuoti da riempire con esperienze e domande. E fa bene condividere, per poter incidere sulla realtà della scuola che vogliamo costruire.

Per concludere, non è detto che nelle mie programmazioni debbano esserci riferimenti diretti o espliciti ad uno specifico femminile. Citare nomi di donna non indica necessariamente avere uno sguardo di genere. Piuttosto, nella scelta dei contenuti e nella metodologia non sarà difficile dedurre un ordine del discorso che lasci spazio alla decostruzione e al ri-

pensamento dei modelli identitari dominanti. Adottare "il genere" come categoria di analisi, lasciare spazio alla molteplicità, educare alla complessità come valore e strumento di comprensione della realtà. Revisione dei contenuti, quindi, lasciando spazio alle "storie", ma anche metodologie e relazione educativa intesi come momento di confronto e di trasgressione nel processo di costruzione dell'identità.

Viaggio oltre i confini dell'indifferenza

Il seguente progetto ha avuto luogo nell'anno scolastico 2011-2012 e si è concluso nel mese di ottobre con l'arrivo a Bologna di una piccola delegazione mozambicana. Questo progetto ha assunto connotazione femminile a partire dalla netta prevalenza di genere (11 a 1!), ma non solo. Nell'avvicinarci alla cultura del Mozambico ci è sembrato importante porci come soggetti sessuati e guardare a loro nello stesso modo.

È stato il nostro filo conduttore. Nell'approccio alla letteratura mozambicana, confrontando il punto di vista di scrittrici e scrittori e scegliendo tematiche significative come, ad esempio, la poligamia. Le kapulanas, stoffe usate dalle donne mozambicane, sono state interpretate dalle allieve del corso Moda nell'ideazione e realizzazione di modelli che hanno dato luogo ad una sfilata tematica sull'Africa. Alcuni di questi modelli sono stati fotografati dagli allievi e dalle allieve del corso Grafico pubblicitario in luoghi di Bologna, scelti in un'ottica di genere, come spiegato nella presentazione al progetto. La riflessione su contenuti e modalità ha accompagnato tutto

il nostro percorso. Ad esempio, nel blog che abbiamo scritto da Maputo, abbiamo scelto la regola grammaticale della prevalenza parlando del gruppo al femminile, senza che per questo la presenza e il ruolo del "nostro ragazzo" ne risultasse sminuito. La metodologia laboratoriale che ha accompagnato tutto lo svolgimento del progetto ha favorito l'acquisizione di consapevolezza nella prospettiva interculturale e di genere. Oltre alle conoscenze, anche l'apporto del vissuto, le aspettative e i desideri hanno trovato un'eccezionale opportunità di confronto nel viaggio. ■

Discipline: Disegno Professionale, Italiano, Modellistica, Storia, Tecnica fotografica

Prof: *Teresa Rossano, Raffaella Cavalieri, Angela Paffumi*

Periodo di realizzazione e ore previste: Ottobre-giugno - 50 ore | N. lezioni/incontri: 25 ore

Obiettivi (Abilità e conoscenze)

OBIETTIVI DEL PROGETTO:

- Rafforzare un rapporto di scambio formativo con le scuole del Mozambico;
- Valorizzare le esperienze di scambio tra la scuola Noroeste 2 di Maputo e l'Istituto Aldrovandi-Rubbiani di Bologna;
- Educare al dialogo interculturale e di genere attraverso occasioni di incontro e condivisione di esperienze;
- Diffondere la cultura dell'interdipendenza e della solidarietà;
- Stimolare la partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse.

Approccio di genere

COLLEGAMENTO TRA DISCIPLINE-INTERDISCIPLINARIETÀ:

- Lettura di testi di autori e di autrici mozambicani
- Analisi dei punti di vista a partire dall'appartenenza di genere.

MODELLI CULTURALI FRA ITALIA E MOZAMBICO: confronto e relazione interculturale e di genere.

Riflessione e considerazioni (dopo il viaggio) fra desideri, aspettative, stereotipi e conoscenze sul campo.

DISEGNO PROFESSIONALE: ideazione e reinterpretazione di indumenti tenendo conto della tradizione vestimentaria occidentale e di quella africana

ITALIANO: riflessione sul testo, modalità compositive, analisi del punto di vista in ottica interculturale e di genere. Il linguaggio, dalla letteratura alla comunicazione.

Modellistica: interpretazione e realizzazione di modelli di abiti femminili su stoffe della tradizione mozambicana

Storia: il punto di vista delle donne nella storia del Mozambico e nella storia di Bologna

Tecnica Fotografica: realizzazione di un percorso fotografico di documentazione e reportage di viaggio.

Metodologie

COSTRUZIONE DI UN PERCORSO CONDIVISO CON MODALITÀ

LABORATORIALI:

- Lavoro individuale: lettura e analisi di testi informativi e letterari
- discussione e riflessione collettiva
- progettazione di un percorso comune
- realizzazione di modelli e relativa sfilata
- realizzazione di fotografie e composizione di un libro fotografico
- viaggio in Mozambico e realizzazione di un diario di viaggio
- ospitalità a Bologna

Valutazione

- La valutazione sarà basata su impegno e partecipazione alle attività
- disponibilità all'ascolto e all'accogliimento di punti di vista diversi
- capacità di rielaborazione personale dei contenuti e delle esperienze
- conoscenze e capacità dimostrate nella realizzazione di modelli e fotografie.

Strumenti di lavoro: unità didattiche per attività di educazione al genere

Questa ultima sezione raccoglie alcune unità didattiche per sperimentare attività di educazione al genere con ragazze e ragazzi. Le unità sono pensate come delle schede di lavoro nelle quali sono indicate nel dettaglio le modalità di svolgimento, i materiali necessari nonché alcuni consigli utili per la realizzazione. Tuttavia, sono schede di lavoro fluide che si prestano ad essere modificate e adattate alla composizione del gruppo classe o a specifici argomenti sui quali vogliate lavorare.

UNITÀ 1

VIVERE IN UNA SCATOLA

UNITÀ 2

SCOPRI LE DIFFERENZE

UNITÀ 3

A PROPOSITO DI DIVERSITÀ

Riconoscere e mettere in discussione gli stereotipi di genere

Tempo di realizzazione: 2 ore



Quest'attività, mutuata dal laboratorio "Living in a box" dei progetti del Fiocco Bianco, aiuta a mettere a fuoco l'insieme delle rappresentazioni che definiscono l'immaginario collettivo, rispetto alla costruzione del genere maschile e di quello femminile, che avvengono sia attraverso le agenzie di socializzazione più prossimali (la famiglia, la scuola, il gruppo di amici, il gruppo sportivo, la parrocchia); sia dai macrosistemi e nello specifico i media, la più pervasiva fonte di influenza nella vita quotidiana di preadolescenti e adolescenti. Attraverso la creazione guidata di due "scatole", si formano due gruppi dicotomici di attributi che secondo la società dovrebbero costituire il Vero Uomo e la Vera Donna, e subito dopo li si mette in discussione.

La logica di inclusione/esclusione sembra essere essenziale in un'età in cui è molto forte la pressione a conformarsi a valori, codici e atteggiamenti condivisi dai pari, necessari a definire la propria appartenenza. Decostruire questa logica è complesso e a volte può anche risultare pericoloso, mentre ragionando in modo dialogico e scoprire le incongruenze che affiorano nelle polarizzazioni, la classe comincia a ragionare, individualmente e collettivamente, sul concetto di stereotipo e su quello di genere.

In questa unità didattica, la classe è divisa in sottogruppi. È preferibile vi siano gruppi separati per genere e un gruppo misto: si è verificato quanto la comunicazione e i contenuti siano diversificati a seconda che a discuterne siano solo maschi, solo femmine o un gruppo misto. Ciascuno di essi è invitato a trovare aggettivi che qualificano secondo la società il "vero uomo" e la "vera donna". A volte per facilitare il compito, soprattutto nelle classi medie, si selezionano e si propongono ai sottogruppi delle immagini maschili e femminili eterogenee, tra le quali ogni gruppo deve scegliere la più rappresentativa per il Vero Uomo e la Vera Donna. In plenaria si mostrano le immagini scelte e si leggono gli aggettivi trovati che costituiscono così due liste riportate su un cartellone.

Materiale necessario: alcuni fogli da quaderno, penne, un cartellone bianco, un pennarello, un cartellone dove si è precedentemente disegnato un grande bersaglio con numerazione inversa (da 0 a 10 partendo dal centro), un foglietto per ciascuno/a alunno/a.

Metodologia: discussione in piccoli gruppi, discussione di classe.

Dividere la classe in gruppo di 4-5 persone, chiedere di eleggere un/una portavoce ed affidare a

lui/lei un foglio, una penna ed eventualmente le immagini.

Invitare ragazze e ragazzi ad individuare 5 aggettivi che caratterizzano il Vero Uomo per la società, e 5 che caratterizzano la Vera Donna. È importante sottolineare che la scelta non deve basarsi sulla propria idea di uomo e di donna, ma se quello che ognuna e ognuno crede sia l'idea sociale e culturale di uomo e donna. Per questo occorre spiegare bene "cosa sono" la società e la cultura (ossia i contesti in cui viviamo).

I 5 aggettivi devono essere frutto del lavoro collettivo del gruppo, che può avvenire in forma libera ma rispettando le idee di tutti/e. La presenza di un/una educatore/trice in ogni gruppo può facilitare la possibilità di espressione e chiarificare il lavoro, ma non deve influenzare la scelta degli aggettivi. Una volta trovati gli aggettivi, i gruppi si riuniscono in una plenaria di classe e, uno alla volta, leggono i propri aggettivi, attraverso il portavoce che può essere lo/a stesso/a di prima o un/una altro/a a seconda della scelta del gruppo. La lettura può essere chiarificata dagli altri elementi del gruppo, laddove necessario.

L'educatore/trice raccoglie gli aggettivi maschili e quelli femminili in due parti distinte del cartellone bianco, appositamente diviso in due da una linea verticale di demarcazione. Una volta raccolti tutti gli aggettivi, l'educatore/trice evidenzia quelli più ricorrenti e racchiude (con una traccia del pennarello) gli aggettivi del Vero Uomo e quelli della Vera Donna in due "scatole" distinte.

Inizia la discussione plenaria in cui si possono notare le ricorrenze, le incongruenze, e di conseguenza il senso generale che emerge e che corrisponde all'idea generale che il gruppo-classe ha dei modelli di genere presenti nella società. Questi modelli contribuiscono a formare quelli che definiamo stereotipi di genere.

Una volta chiarificato il senso degli stereotipi ed esaurite le discussioni, ci si dispone in cerchio, e ad ognuno/a viene distribuito un foglietto, su cui dovrà scrivere quanto si sente vicino alla scatola di stereotipi del proprio genere, segnando un numero da 0 a 10.

Una volta esaurita la scrittura, ragazzi/e ed educatori/e appendono al muro il cartellone con il bersaglio disegnato e distribuiscono su di esso i foglietti, in base alla corsia di appartenenza (10

quella più esterna, 0 il centro). In base ai risultati ottenuti, si riflette insieme su quanto ci si sente vicino o lontani alle "scatole" degli stereotipi di genere.

Elementi per la discussione:

Si sta bene o si sta male nelle scatole?

Esiste veramente qualcuno o qualcuna che ha tutte queste qualità?

Che rapporto c'è tra stereotipi e comportamenti reali delle persone?

Vivere negli stereotipi aiuta o complica il rapporto tra uomini e donne?

Alcuni consigli per lo svolgimento

Il momento di restituzione degli aggettivi e di discussione plenaria è quello in cui emergono gli stereotipi di genere. In questo momento è facile che si aprano alcune questioni di fondo, come quella della differenza tra sesso e genere, cioè tra natura e cultura (condizionamento biologico e/o condizionamento sociale). È importante non eludere queste domande e nello stesso cercare di restituire la complessità di questo discorso attraverso narrazioni, esempi e riflessioni che possono essere presi dall'esperienza quotidiana di ognuno/a.

Mettere in scena le differenze di genere nella vita quotidiana

Tempo di realizzazione: 1 ora



Questo modulo utilizza, discostandosene in parte, gli strumenti del “teatro dell'oppresso”, una serie di tecniche drammaturgiche riconducibili alle idee del pedagogista Paulo Freire e al regista brasiliano August Boal. Queste tecniche sono usate per mettere in scena dei conflitti, al fine di comprenderli e risolverli verso il cambiamento sociale.

Nell'ambito dell'educazione al genere, questo strumento può essere utilizzato per evidenziare la differenza di comportamenti quotidiani, familiari, sociali, relazionali legati a forme piccole o grandi di discriminazioni di genere, o semplicemente a forme abitudinarie legate alla divisione dei compiti tra uomini e donne.

La partecipazione diretta, come attori e attrici in un modulo di questo tipo, aiuta ragazzi e ragazze a vivere in prima persona delle situazioni quotidiane anche banali, evidenziando le differenze che emergono invertendo i ruoli considerati “normali”.

È importante in quest'attività che partecipino attivamente sia chi recita le scene, sia chi le osserva. Per aumentare il dinamismo e la complessità si può provare a mettere in scena la stessa situazione con attori e attrici diversi/e, ideare e mettere in scena nuove situazioni, usare una fotocamera per riprendere le scene. Descriveremo di seguito la messa in scena di una situazione e del suo inverso.

Materiale necessario: un'aula spaziosa, due luoghi dove i/le partecipanti possono appartarsi per preparare la scena, (una fotocamera).

Metodologia: drammatizzazione, discussione in classe.

Chiedere alla classe di individuare due ragazzi e due ragazze che siano disposti/e a mettersi in gioco in una piccola rappresentazione teatrale. La decisione di partecipare deve essere volontaria e deve essere approvata dal resto della classe. (Nel caso si voglia filmare la rappresentazione si sceglie anche un o una regista).

Descrivere la scenetta che verrà rappresentata, che è la seguente: “due ragazze rimangono in panne per strada su uno scooter a causa di una ruota bucata, non sapendo come si cambia entrano in un bar adiacente dove incontrano due ragazzi che si offrono di aiutarle. Risolto il problema, i due ragazzi iniziano a corteggiare le due ragazze proponendo di scambiarsi i numeri e invitandole ad uscire”. I/Le quattro alunni/e dovranno mettere in scena questa situazione, mimando la scenografia della strada e del bar o ricostruendo velocemente qualcosa di simile aiutandosi con gli oggetti presenti. Subito dopo, dovranno rimettere in scena questa situazione a ruoli invertiti rispetto al genere (i ragazzi rimangono in panne e le ragazze li aiutano e li corteggiano).

Invitare i due ragazzi e le due ragazze ad appartarsi dal resto della classe (tutt'e quattro insieme o in coppia, a loro scelta), per provare le varie parti della scenetta. La presenza di almeno un educatore/trice adulto/a può facilitare il compito in questa

fase. In particolare, è utile sottolineare il carattere di improvvisazione dei dialoghi, rispettando il canovaccio, per favorire la spontaneità della recitazione.

Messa in scena. Gli attori e le attrici entrano nella spazio adibito alla scena all'interno dell'aula. Il resto della classe osserva in silenzio.

Gli attori e le attrici escono dall'aula e tornano a confrontarsi brevemente tra di loro in privato. Tornano in scena poco dopo e rappresentano la situazione a ruoli invertiti.

Terminate le rappresentazioni, la classe riflette spontaneamente su quanto visto. Si lascia la parola innanzitutto agli attori e alle attrici, che dovranno descrivere come sono stati/e durante le rappresentazioni, dove hanno incontrato difficoltà, se hanno provato imbarazzo, etc. Gli spettatori e le spettatrici dovranno invece provare a notare le

differenze tra le due scene.

In base al tempo e alla volontà, si possono riprodurre le stesse scenette con altri/e partecipanti o provare a idearne altre (l'educatore/trice può pensarne alcune precedentemente e proporle alla classe).

Elementi per la discussione:

Come è stato entrare in un ruolo diverso da quello che ci è normalmente attribuito?

È scontato che i ruoli siano questi o può esistere anche l'inverso?

Perché siamo abituati/e a vivere questi ruoli?

È la natura o è la società che ci porta ad avere abitudini e conoscenze diverse in base al nostro genere?

Alcuni consigli per lo svolgimento:

La scena della drammatizzazione, per quanto banale possa essere la situazione rappresentata, ha sempre un portato emotivo considerevole, specialmente se non si è abituati/e a recitare o a esprimersi davanti ad una platea. Questo può essere positivo o negativo, può aiutare ad immedesimarsi maggiormente nel ruolo, ma può anche essere fonte di tensione interna. È importante che l'educatore/trice sia sempre presente in tutti i momenti del lavoro e della discussione, facilitando i compiti e non lasciando cadere le eventuali istanze che emergono.



Gioca e incrocia i termini alla sua definizione! Costruire un piccolo vocabolario sul genere

Tempo di realizzazione: 2 ore

Questa unità didattica è da svolgersi dopo alcune attività introduttive all'interno di un percorso di educazione al genere. L'obiettivo di questo gioco è di costruire un piccolo vocabolario di termini utile a capire meglio la dimensione del genere da parte degli/delle studenti/esse a partire dalle conoscenze linguistiche, dalle intuizioni e dalle esperienze di ragazze e ragazzi. Nella quotidianità ascoltiamo, nominiamo e usiamo termini che ci parlano di diversità, di identità di genere e culturali, che fanno riferimento a esperienze individuali e collettive, ma qual'è il significato che gli viene attribuito? Il linguaggio cosa ci dice in riferimento alla relazione che esiste tra la parola, il suo valore e la rappresentazione che ne scaturisce in un determinato contesto storico, culturale e spaziale? Questo gioco permette alle studentesse e agli studenti di esaminare il potere delle parole con un approccio critico al linguaggio comune. **Materiale necessario:** buste, fogli di carta, forbici, colla e penne.

Metodologia: lavoro di gruppo e discussione di classe.

Fase di preparazione (1)

Quest'attività prevede una fase di preparazione da parte dell/la educatore/trice da svolgersi al di fuori dell'aula necessaria a fornire a ragazzi e ragazze gli "strumenti" per giocare. Il primo passo consiste nell'individuare un elenco di termini con il quale si vuole lavorare, e successivamente dividere nella busta a) i termini selezionati e nella busta b) sole le definizioni dei termini prescelti.

Fase di realizzazione (2)

Dividete ragazze e ragazzi in gruppi eterogenei (genere, competenze linguistiche, livello di socializzazione ecc..) e distribuite ad ogni gruppo una busta a) e una busta b). Dare ai/ragazzi/e un tempo massimo di 45 minuti per ritagliare le definizioni ed incollarle sotto i termini. Ecco solo alcuni dei termini che possono essere utilizzati: Omofobia: Questo concetto descrive un insieme di emozioni negative nei confronti di lesbiche,

gay o bisessuali, quali, ansia, disgusto, avversione, rabbia, disagio e paura. Si tratta di una sorta di avversione verso l'omosessualità che comprende valori e norme culturali che contraddistinguono gli omosessuali come qualcosa di cui aver paura. L'omofobia spesso responsabile di atti di violenza o di abuso nei confronti delle persone omosessuali e può essere combattuta attraverso una educazione alla differenza e alla pluralità dei desideri erotici e affettivi.

Pari opportunità: Si intende l'uguaglianza di opportunità tra persone singole o gruppi di persone. Può riferirsi anche come assenza di ostacolo alla partecipazione economica, politica e sociale a motivo del sesso.

Stereotipi di genere: Sono stereotipi sia positivi che negativi espressi nei confronti di donne e uomini. Il più delle volte il maschile che si impone sul

femminile e in un'ottica contrapposta a carattere speculare le caratteristiche positive degli uomini prevalgono su quelle delle donne, alle quali generalmente vengono fatte corrispondere caratteristiche negative se paragonate a quelle dell'altro sesso.

Uguaglianza fra i sessi: Il concetto implica che tutti gli esseri umani sono liberi di sviluppare le loro abilità personali e di compiere scelte senza le limitazioni imposte da rigidi ruoli di genere e che i diversi comportamenti, aspirazioni e bisogni delle donne e degli uomini sono considerati, valutati e incoraggiati in misura eguale.

Razzismo: comprende anche ogni atteggiamento passivo di insofferenza, pregiudizio, discriminazione verso persone che si identificano attraverso la loro regione di provenienza, cultura, religione, etnia, sesso, sessualità aspetto fisico, accento dialettale o pronuncia difettosa, abbigliamento, abitudini, modo di socializzarsi o altre caratteristiche.

Discriminazione: il trattamento non paritario attuato nei confronti di un individuo o un gruppo di individui in virtù della loro appartenenza ad una particolare categoria. Alcuni esempi di discriminazione possono essere il razzismo, il sessismo, e l'omofobia.

Diritti umani: Ad ogni persona vengono conferiti certi diritti fondamentali, semplicemente per il fatto di essere un essere umano. Sono detti diritti umani perché non sono semplicemente un privilegio (che può essere tolto in base al capriccio di qualcuno). Sono diritti perché sono cose che per messo essere, fare o avere. Questi diritti esistono per proteggerti da eventuali persone che vogliono danneggiarti o farti del male. Ci aiutano inoltre ad andare d'accordo tra di noi e vivere in pace.

Empowerment: Processo che permette l'acquisizione di poteri e responsabilità l'accesso alle risorse e lo sviluppo delle capacità individuali per partecipare attivamente al mondo economico, sociale, politico.

Multiculturalismo: Coesistenza di più culture, intese anche come libertà di scelte e di proposte culturali diverse, all'interno di una singola società.

Genocidio: Gli atti commessi con l'intenzione di distruggere, in tutto o in parte, un gruppo nazionale, etnico, razziale o religioso. Anche la sottomissione intenzionale di un gruppo a condizioni di esistenza che ne comportino la scomparsa sia fisica sia culturale, totale o parziale, di solito inclusa nella definizione di genocidio.

Omosessuale: Persona che si sente affettivamente e sessualmente attratta da persone dello stesso sesso.

Orientamento sessuale: L'attrazione sessuale, emotiva e affettiva, per i membri del sesso opposto, dello stesso sesso o entrambi; può essere omosessuale, bisessuale o eterosessuale.

Sesso biologico: L'appartenenza biologica al sesso maschile o femminile determinata dai cromosomi sessuali.

Lesbica: Donna attratta fisicamente ed emotivamente da un'altra donna.

Eterosessuale: Persona che si sente affettivamente e sessualmente attratta da persone di sesso diverso.

Gay: Persona che si sente affettivamente e sessualmente attratta da persone dello stesso sesso.

mente attratta da persone del suo stesso sesso; è un termine usato per lo più per descrivere gli uomini omosessuali.

Genere: (Gender) Il genere è un termine che fa riferimento ad un sistema di ruoli e di relazioni fra uomini e donne, che si forma attraverso un processo nel quale persone di sesso maschile e femminile entrano nelle categorie sociali di uomini.

Molestie sessuali: Pratica non desiderata di natura sessuale o altra condotta, basata sul sesso che incide sulla dignità di donne e, talvolta, degli uomini. In questa categoria possono essere incluse le molestie sul lavoro esercitate da superiori e colleghi.

Violenza connessa al sesso: Qualsiasi forma di violenza derivante dall'uso o dalla minaccia di coercizione fisica o emotiva, compresi lo stupro, i maltrattamenti al coniuge e extraconiugali, le molestie sessuali, l'incesto e la pedofilia.

Violenza in ambito domestico: Qualsiasi forma di violenza fisica, sessuale o psicologica che mette in pericolo la sicurezza o il benessere di un componente della famiglia e/o l'uso di violenza fisica o emozionale o la minaccia di violenza fisica, tra cui la violenza sessuale, all'intero della famiglia o del nucleo familiare. In questa definizione rientrano la violenza sui bambini, l'incesto, la violenza coniugale nei confronti delle donne, la violenza sessuale o altre forme di maltrattamento di qualsiasi componente del nucleo familiare.

Confronto (3)

Quando i/le ragazzi/e avranno terminato di abbinare i termini alle definizioni individuate un/a portavoce in ogni gruppo e inviatelo/a a leggere le risposte in classe. Terminata la correzione insieme ai ragazze e ragazzi, stimolate il confronto sul significato del termine, sulla conoscenza del fenomeno, e sulle opinioni che studenti e studentesse hanno circa le parole esaminate.

Alcuni consigli per lo svolgimento

In questo gioco molto importante è il vostro ruolo nel fornire alle/agli allieve/i sulle varie parole informazioni e conoscenze interdisciplinari capaci di condurre ragazzi e ragazze su prospettive diverse; discutere rispettando le opinioni altrui non è una cosa facile e uno degli obiettivi di questa unità didattica è anche quello di educare ragazze/i a confrontarsi rispettando le posizioni dei/le compagne/i in modo rispettoso e disposto all'ascolto. Vi consigliamo di avere molta cura dei tempi della discussione, invitando tutte/i a partecipare e sollecitando i/le più riservati/e e timidi/e a esprimere le proprie opinioni e i/le più spigliate/i a cedere la parola agli altri membri del gruppo per favorire un reale clima di confronto.

BIBLIOGRAFIA

Questa bibliografia contiene indicazioni utili per esplorare l'universo degli studi di genere in ambito didattico ed educativo. La prima sezione contiene una serie di testi pedagogici sull'educazione al genere e alla differenza, mentre nella seconda sezione sono segnalati testi relativi a discipline specifiche sia di carattere umanistico che scientifico. Infine, in chiusura abbiamo ritenuto opportuno segnalarvi alcuni testi sugli studi sulla maschilità che riteniamo particolarmente significativi.

1. PEDAGOGIA ED EDUCAZIONE AL GENERE Aa.Vv., Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere, Guerini, Milano 2001.
Irene Biemmi, Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari, Rosenberg e Sellier, Torino, 2011.
Chiara Cretella e Cinzia Venturoli (a cura di), Voci dal verbo violare. Analisi e sfide educative contro la violenza alla donna, I libri di Emil, Bologna, 2010.
Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi (a cura di), Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità. Carocci, Roma, 2010.
Elena Gianini Belotti, Dalla parte delle bambine, Feltrinelli, Milano, 1973.
Silvia Leonelli, "Educare alla costruzione dell'identità di genere in adolescenza. Studi e ricerche nel contesto italiano", in: *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*, Clueb, Bologna, 2011.
Silvia Leonelli, "La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione", *RICERCHE DI PEDAGOGIA E DIDATTICA*, 2011, 6.
Silvia Leonelli, Dal singolare al plurale. Simone de Beauvoir e l'autobiografia al femminile come percorso di formazione, Clueb,

Bologna, 2008.
E. Lodini, E. Luppi, Misurare gli atteggiamenti verso la leadership femminile e maschile in un'ottica di educazione di genere (*Measuring Attitudes to Female and Male Leadership Within a Gender Education Perspective*), *JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES*, 2011, 3 giugno 2011.
Barbara Mapelli, Maria Giovanna Piano, Scuola di relazioni. Cultura e pratiche pedagogiche, Franco Angeli, Milano, 1999.
Barbara Mapelli, Gisella Bozzi Tarizzo, Diana De Marchi, Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini, La Nuova Italia, Milano, 2001.
Ivana Padoan, Maria Sangiuliano (a cura di), Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative, Rosenberg e Sellier, Torino, 2008.
Simonetta Ulivieri (a cura di), Essere donne insegnanti. Storia professionalità e cultura di genere, Rosenberg e Sellier, Torino, 1996.
2. GENERE E STORIA
Anna Bravo (a cura di), Donne e uomini nelle guerre mondiali, La terza, Roma-Bari, 1991.
Michela De Giorgio, Le italiane dall'Unità a oggi, Laterza, Roma-Bari, 1992.
Mariolina Graziosi, La donna e la storia. Identità di genere e identità collettiva nell'Italia liberale e fasci-

sta, Liguori, Napoli, 2000.
3. GENERE E FILOSOFIA
Angela Ales Bello, Francesca Brezzi (a cura di), Il filo(sofate) di Arianna. Percorsi del pensiero femminile del Novecento, Mimesis, Milano, 2001.
Rosi Braidotti, *Dissonanze. Le donne e la filosofia contemporanea. Verso una lettura filosofica delle idee femministe*, La Tartaruga, 1994.
Rosi Braidotti, *Soggetto nomade*, Donzelli, 1995.
Franco Restaino e Adriana Cavarero, *Le filosofie femministe*, Paravia, Torino, 1996.
Simona Marino e Adele Nunziante Cesaro (a cura di), *Soggetto femminile e scienze umane. Tracce e materiali di ricerca*, Clueb, Bologna, 1993.
4. GENERE E LETTERATURA
Raffaella Baccolini, Maria Giulia Fabi, Vita Fortunati, Rita Monticelli (a cura di), *Critiche femministe e teorie letterarie*, Clueb, Bologna, 1997.
Liana Borghi (a cura di), *Passaggi. Letterature comparate al femminile*, Quattroventi, Urbino, 2001.
Adriana Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.
Adriana Chemello e Luisa Rical-

done, Geografie e genealogie letterarie. Erudite, biografe, croniste, narratrici, épistolières, utopiste tra Settecento e Ottocento, Il poligrafo, Padova, 2000.

Paola Colaiacono, Giovanna Covi, Vita Fortunati, Giovanna Franci, Bianca Tarozzi, Come nello specchio: saggi sulla figurazione del femminile, La Rosa, Torino, 1981.

Crispino Anna Maria (a cura di), Oltrecanone. Per una cartografia della scrittura femminile, Manifestolibri, Roma, 2003.

Serena Sapegno, Dentro/ Fuori, Sopra/ Sotto: critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica, (a cura di), Longo, 2007. Marina Zancan, Il doppio itinerario della scrittura. La donna nella tradizione letteraria italiana, Einaudi, Torino, 1998.

Virginia Woolf, Le donne e la scrittura, La Tartaruga, Milano, 2003.

5. GENERE E SCIENZA

Anna Del Bo Boffino (a cura di), Donne di scienza, Guerini, Milano

1990.

Evelyn Fox Keller, Sul genere e la scienza, Feltrinelli, Milano 1987. Donna Haraway, Manifesto Cyborg, Feltrinelli, Milano, 1995.

Gabriele Lolli, La crisalide e la farfalla. Donne e matematica, Bollati Boringhieri, Torino 2000

6. GENERE, DIRITTO E CITTADINANZA

Marisa Forcina, Una cittadinanza di altro genere, Franco Angeli, Milano 2003

Luce Irigaray, La democrazia comincia a due, Bollati Boringhieri, Torino 1994

Tamar Pitch, Un diritto per due. La costruzione giuridica di genere, sesso e sessualità, Il Saggiatore, Milano 1998

Iris M. Young, Le politiche della differenza, Feltrinelli, Milano 1996

7. SOCIOLOGIA E RELAZIONI DI GENERE

Isabella Crespi, Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto, Franco Angeli,

Milano, 2008.

Simonetta Picone Stella, Chiara Saraceno, Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile, Il Mulino, Bologna, 1996.

Elisabetta Ruspini, Le identità di genere, Carocci, Roma, 2003.

8. STUDI SULLA MASCHILITÀ
Sandro Bellassai, L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea, Carocci, Roma, 2011.

Sandro Bellassai, La mascolinità contemporanea, Carocci, Roma, 2004.

Stefano Ciccone, Essere maschi. Tra potere e libertà, Rosenberg & Sellier, Torino, 2009.

R.W. Connell, Maschilità. Identità e trasformazione del maschio occidentale, Feltrinelli, Milano, 1996.

R. W. Connell, Questioni di genere, Il mulino, Bologna, 2006.

George L. Mosse, L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna, Einaudi, Torino, 1997.

SITOGRAFIA

Questa sitografia contiene alcuni siti utili per esplorare materiali, buone prassi e campagne comunicative per costruire unità didattiche interattive con ragazze e ragazzi sull'educazione al genere.

ilprogettoalice.wordpress.com
www.genereedintorni.org/
ascuoladigenere.wordpress.com/maschileplurale.it
femminileplurale.wordpress.com/
www.cassero.it/progetto-scuola
www.arcilesbica.it
www.arcigay.it
www.provincia.bologna.it/pariopportunita/Engine/RAServePG.php
hamelin.net
www.casadonne.it
www.women.it/armonie
www.sosdonna.org

unionedonne.altervista.org/
www.associazionecomunicative.org
www.comunicazionedigenere.wordpress.com/generattive.wordpress.com
www.amnesty.it
www.agedo.it
www.women.it
www.ilcorpodelledonne.net
www.loredanalipperini.blog.kataweb.it
www.fioccobianco.it
machofreezone.wordpress.com
lettereitaliene.cospe.org
www.noino.org
www.comune.bologna.it/amitie/

LA SCUOLA CHE FA LA DIFFERENZA



PROGETTO
ALICE

