

# **Promuovere le maschilità accudenti nei servizi educativi e di cura per la prima infanzia e le scuole primarie**

**Manuale per educatori ed educatrici per  
i servizi educativi e di cura per la prima  
infanzia e insegnanti della scuola primaria**





# **Promuovere le maschilità accudenti nei servizi educativi e di cura per la prima infanzia e le scuole primarie**

Manuale per educatori ed educatrici per i servizi  
educativi e di cura per la prima infanzia e insegnanti  
della scuola primaria

Gennaio 2023

**Per scaricare questo manuale, visitare la homepage di ECaRoM:  
<https://ecarom.eu>**

Questa pubblicazione è stata creata nell'ambito del progetto europeo ECaRoM – Early Care and the Role of Men (ECaRoM). Accordo di sovvenzione della DG JUST n. 101005885

Questo manuale è stato coordinato da Elli Scambor e Daniel Holtermann

Contributi di Virginija Aleksejūnė, Nikolas Becker, Erika Bernacchi, Antonio Raimondo Di Grigoli, Roza Dimova, Mojca Frelj, Daniel Holtermann, Majda Hrženjak, Živa Humer, Margarita Jankauskaitė, Tatyana Kmetova, Monika Orechova, Gesine Pfautsch, Raffaella Pregliasco, Elli Scambor, Veronika Suppan e Lisa Wagner

Traduzione in italiano a cura di: Giuseppe Amodio, Silvia Brizi Mariotti, Daniele Terzo

Design di Ringailė Jurgelevičiūtė

Impaginazione versione italiana a cura di Davide Morena

Gennaio 2023

ISBN 978-3-941338-37-1

**Partner del progetto (per maggiori informazioni, consultare la parte finale del manuale):**

Coordinatore: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. (Berlino, Germania)

Centre for Equality Advancement (Vilnius, Lituania)

Centre of Women’s Studies and Policies (Sofia, Bulgaria)

Institute for Masculinity Research & Gender Studies (VMG, Graz, Austria)

Istituto degli Innocenti (Firenze, Italia)

Peace Institute (Lubiana, Slovenia)



**Co-funded by  
the European Union**

 **Federal Ministry  
Republic of Austria  
Education, Science  
and Research**

 **Federal Ministry  
Republic of Austria  
Social Affairs, Health, Care  
and Consumer Protection**

Il progetto ECaRoM è stato cofinanziato dalla Commissione europea; dalla DG Giustizia e diritti dei consumatori; dal Programma Equality and Citizenship (REC-AG); in Austria dal Ministero federale degli affari sociali, della salute, dell'assistenza e della protezione dei consumatori e dal Ministero dell'istruzione, della scienza e della ricerca.

Il contenuto di questa pubblicazione è di esclusiva responsabilità del team del progetto ECaRoM e non può in alcun modo riflettere le opinioni della Commissione europea o delle altre istituzioni cofinanziatrici.

# Contenuto

## 01 Introduzione · 6

## 02 Stabilire il contesto · 10

### 02.1 Norme di genere, stereotipi, aspettative e maschilità accudenti · 11

### 02.2 Pedagogia di genere con un focus sulle maschilità accudenti · 13

### 02.3 Uomini nei servizi ECEC (educazione e cura nella prima infanzia) e scuola primaria · 16

### 02.4 Maschilità accudenti in Europa: risultati del rapporto transnazionale · 17

## 03 Auto-riflessione per i professionisti dell'educazione · 19

### 03.1 Quali messaggi ho ricevuto? · 20

### 03.2 Diario di genere · 21

### 03.3 Riflessione per il lavoro pedagogico · 21

## 04 Moduli · 24

### 04.1 Argomenti trasversali · 25

#### 04.1.1 Parliamo di cura! · 25

#### 04.1.2 Stereotipi di genere · 27

#### 04.1.3 Prestare attenzione alle maschilità accudenti · 29

### 04.2 Modulo 1: Cura di sé - Stabilire limiti, vulnerabilità e prevenzione della violenza di genere · 30

#### 04.2.1 Metodo: Desideri · 33

#### 04.2.2 Metodo: Story Box · 35

### 04.3 Modulo 2: Amicizia, empatia ed emozioni · 40

#### 04.3.1 Metodo: Alex è mio amico · 42

04.3.2 Metodo: Supereroi e supereroine · 46

#### **04.4 Modulo 3: Cura dell'ambiente sociale prossimo: famiglia e reti sociali vicine · 50**

04.4.1 Metodo: Circolo della fiducia · 52

04.4.2 Metodo: Chi svolge attività di cura? · 54

#### **04.5 Modulo 4. Aspetto occupazionale: genere e occupazioni · 56**

04.5.1 Metodo: Lily e Nicky: chi ci aiuta? · 59

04.5.2 Metodo: Lily e Nicky: scelgo una professione · 62

#### **04.6 Modulo 5: Solidarietà sociale e aspetto ecologico · 65**

04.6.1 Metodi: Dove va a finire tutta la plastica? · 69

04.6.2 Metodi: Cosa significa per me la natura? · 72

### **05 Raccomandazioni per il lavoro con i genitori · 75**

### **06 Implementazione delle maschilità accudenti a livello organizzativo · 79**

06.1 Primi passi per i dirigenti dei servizi ECEC e delle scuole primarie · 80

06.2 Spazi del coraggio e cultura della cura · 81

### **07 Raccomandazioni finali · 84**

### **08 Glossario · 86**

### **09 Bibliografia · 89**

### **10 Partners · 95**

# 01 Introduzione



Benvenuti al manuale *ECaRoM – Early Care and the Role of Men*. Questo manuale è una guida pratica per i professionisti dell'educazione su come mettere in pratica approcci pedagogici che tengano in considerazione il genere nell'ambito dell'educazione della prima infanzia e nelle scuole primarie. Con il presente lavoro, vogliamo rafforzare la consapevolezza del ruolo dei bambini (maschi) e degli uomini<sup>1</sup> delle società europee sia riguardo alle attività di cura che nell'ambito del lavoro di cura. La nostra analisi dei bisogni dell'educazione della prima infanzia ha mostrato che le iniziative e i concetti pedagogici adottati nell'educazione per l'infanzia raramente affrontano il tema della maschilità accidentente.

Questo manuale è stato sviluppato nell'ambito del progetto europeo ECaRoM, il cui obiettivo è quello di sostenere ambienti di cura amichevoli e caratterizzati dall'uguaglianza di genere, sia nei servizi educativi e di cura per la prima infanzia che in quelle primarie. Sulla base dei risultati dell'analisi dei bisogni, sono stati sviluppati materiali e metodi sensibili al genere, che contribuiscono sia a rafforzare quotidianamente il coinvolgimento da parte dei bambini nella cura che a creare un ambiente sicuro, in cui sia i bambini che gli uomini possano comportarsi in maniera accidentente, senza suscitare reazioni negative. Inoltre, a partire dall'educazione nella prima infanzia, vengono poste le basi per ulteriori scelte educative.

Essendo un progetto co-finanziato a livello europeo e nazionale, il manuale ECaRoM è il risultato di una partnership diversificata e forte che si basa su un equilibrio geografico, finalizzato a includere diverse prospettive europee, pertanto, ad esso partecipano partner provenienti dall'Europa centrale (Germania, Austria, Slovenia), del sud (Italia) e dell'est (Bulgaria, Lituania).

Questo manuale include una prospettiva europea transnazionale ma anche prospettive nazionali di analisi che riflettono le esigenze di ciascun paese partner, di conseguenza, può variare leggermente a seconda della lingua in cui è scritto.

## Quadro generale

Di solito, il lavoro di cura, sia retribuito che non, è distribuito in modo molto diseguale nelle società europee, esso infatti viene svolto principalmente da donne e da persone scarsamente retribuite. Quindi, come si potrebbe raggiungere l'uguaglianza di genere e distribuire equamente il lavoro di cura? Per raggiungere l'uguaglianza di genere, è fondamentale abbattere gli stereotipi di genere. Questi si formano e si consolidano in tenera età, soprattutto nei primi anni di educazione scolastica. ECaRoM si concentra sugli stereotipi di genere e sulle maschilità accidententi nei primi anni d'infanzia, aspetti che potrebbero successivamente cambiare sia la percentuale di uomini coinvolti nelle attività di cura che il valore della cura in sé.

---

<sup>1</sup> All'interno di questo manuale usiamo le parole uomo/ragazzo/bambino, donna/ragazza/bambina ma evidenziamo contemporaneamente la natura socialmente costruita del genere riconoscendo che non tutte le persone che vengono identificate come uomini/ragazzi/bambini o donne/ragazze/bambine si riconoscono in questo tipo di identità e che esistono soggetti che si identificano invece con un'identità di genere non binaria.

Il progetto ECaRoM è un'estensione del lavoro svolto sulla base dei risultati dei progetti finanziati dall'UE *Boys in Care*<sup>2</sup> e *Gender Loops*<sup>3</sup>, e della ricerca *Study of the Role of Men in Gender Equality in Europe* (Scambor et al., 2013), i cui membri del consorzio si sono coordinati e hanno collaborato in qualità di partner ed esperti nazionali. Il progetto *Boys in Care* si è concentrato sul rafforzare la capacità dei bambini di scegliere le professioni di cura. I risultati hanno mostrato la necessità di approcci sensibili al genere, mirati alle maschilità accidenti, già nei primi anni di educazione. Il progetto *Boys in Care* ha chiaramente evidenziato la mancanza di materiale sensibile al genere, soprattutto sotto i 12 anni (Gärtner, Scambor & Bernacchi, 2018).

Di conseguenza, ECaRoM si basa sia sui risultati ottenuti che sulla profonda esperienza maturata nell'ambito della prima infanzia grazie al progetto europeo *Boys in Care*. Gli stereotipi di genere sono prodotti e si riproducono sin dalla nascita. Per affrontare questi stereotipi, è necessario iniziare il prima possibile. ECaRoM è l'anello mancante necessario per un approccio omnicomprensivo e globale sensibile al genere, rivolto all'educazione e alle maschilità accidenti. La promozione dell'uguaglianza di genere nell'educazione è stata una priorità a livello UE. Per raggiungere questo obiettivo, ECaRoM si concentra sulle pratiche e sul materiale pedagogico rivolto ai bambini che frequentano servizi ECEC (*Early Childhood Education and Care* – servizi educativi e di cura per la prima infanzia) e scuole primarie.

## Informazioni sul manuale

Questo manuale riassume i risultati del progetto ECaRoM in modo da poter aiutare i professionisti a migliorare le loro pratiche pedagogiche quotidiane. Offre metodi e informazioni sull'autoeducazione, nonché per il lavoro pedagogico delle e degli insegnanti della scuola primaria, di educatori e educatrici e degli studenti e studentesse che lavorano con i bambini.

Contiene definizioni e conoscenze di base sui ruoli e le aspettative di genere, il lavoro di cura e il ruolo degli uomini e dei bambini, gli approcci pedagogici e metodi di autoriflessione che aiutano a superare i concetti tradizionali di potere maschile, nonché raccomandazioni su come creare una cultura della cura nell'educazione della prima infanzia. Comprende vari metodi per l'utilizzo dei materiali pedagogici ECaRoM sensibili al genere, con particolare attenzione sul coinvolgimento nell'attività di cura da parte di bambini e uomini.

Cinque moduli tematici sono stati strutturati a partire dal concetto di maschilità accidenti, basato sulla nozione di Fraser (1996) di "cura" intesa come norma umana e quindi obbligo per tutti i generi. Sebbene nelle società europee il coinvolgimento degli uomini nella cura sia spesso ridotto alla paternità (Fernández-Lozano & Jurado-Guerrero, 2021), la prospettiva deve essere ampliata: cura significa un tipo di attenzione più profonda, vicina ai bisogni degli altri, a quelli di bambini e bambine, nonché di persone dipendenti, amici, vicini e colleghi. Cura significa anche essere favorevoli agli atteggiamenti che promuovono

---

<sup>2</sup> <https://www.boys-in-care.eu/it/>

<sup>3</sup> <https://genderloops.dissens.de/>

l'uguaglianza di genere, che rifiutano il dominio maschile e la violenza e che privilegiano la capacità di prendersi cura di sé.

Partendo da questa definizione di maschilità accudenti, in questo manuale sono stati differenziati tematicamente cinque moduli. Ciascuno contiene una breve sezione sulle conoscenze teoriche, una descrizione dei metodi ECaRoM e riferimenti a materiale per il lavoro con i bambini:

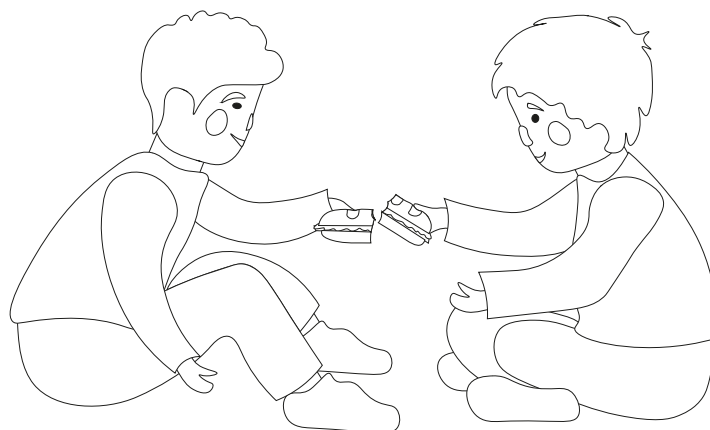
- ✓ **Aspetto individuale:** cura di sé nel lavoro con i bambini, compresa la definizione di limiti, la vulnerabilità e la prevenzione della violenza di genere
- ✓ **Aspetto relazionale:** empatia, amicizia e gestione delle emozioni
- ✓ **Aspetto relativo all'interazione sociale:** cura dell'ambiente familiare e sociale
- ✓ **Aspetto occupazionale:** genere e professioni
- ✓ **Solidarietà sociale e aspetto ecologico:** cura della comunità

Il secondo capitolo stabilisce il contesto per gli aspetti sensibili al genere e orientati alla cura delle maschilità nell'educazione della prima infanzia.

I cinque moduli vengono presentati nel terzo capitolo. Oltre alla descrizione delle conoscenze, degli strumenti e dei materiali, in tutti i moduli verranno trattati anche tre argomenti trasversali:

- ✓ Lavoro di cura
- ✓ Stereotipi di genere
- ✓ Maschilità

Inoltre, le descrizioni dei moduli sono poste all'interno di brevi sezioni. Queste trattano aspetti di auto-riflessione per i professionisti della formazione (capitolo 3), raccomandazioni affinché si lavori con i genitori (capitolo 5) e lo sviluppo di una cultura della cura nell'educazione della prima infanzia (capitolo 6). Le domande su come affrontare i propri pregiudizi sugli stereotipi di genere e su come creare uno "spazio del coraggio" (*Brave Space*) per le maschilità accudenti sono di fondamentale importanza. Quando si lavora con le famiglie, ci si può aspettare una dinamica "un passo avanti e due passi indietro" se i genitori ostacolano il processo, invece di sostenerlo.



# 02 Stabilire il contesto

## 02.1 Norme di genere, stereotipi, aspettative e maschilità accidenti

Le attività di cura sono fornite principalmente dalle donne e sono scarsamente retribuite oppure non retribuite affatto. Questo è un evidente esempio di disuguaglianza di genere, inoltre, le norme di genere sono una delle cause alla radice di questa distribuzione disuguale di diritti e risorse. "Norma di genere" è un termine sociologico che si riferisce alle pratiche quotidiane. Tutte le possibili caratteristiche, tratti, professioni e impieghi ed altro sono suddivise in due categorie (maschile e femminile) e ciascuna persona viene assegnata a uno di questi due generi alla nascita (esclusivamente in base al proprio sesso di appartenenza). Secondo le aspettative di genere tradizionali, gli uomini dovrebbero essere forti e coraggiosi, mentre le donne belle e premurose. Questa binarietà presenta anche una chiara gerarchia: i tratti associati alle donne sono considerati meno importanti di quelli attribuiti agli uomini. Ad esempio, le professioni e gli impieghi di cura (ad es., l'infermieristica) vengono considerate meno importanti delle professioni e degli impieghi tecnici. Ciò si riflette, tra le altre cose, anche nei salari.

Le norme e gli stereotipi di genere sono alla base delle aspettative di genere che la gente subisce nella vita quotidiana. Si basano esclusivamente sul loro sesso effettivo o attribuito e hanno un effetto su vari aspetti, come sul modo di comportarsi, su cosa dovrebbe piacere e sull'aspetto che si dovrebbe avere. Limitano tutte le persone a qualsiasi età e impediscono di sviluppare liberamente i propri interessi, opportunità e capacità. Coloro che non rientrano in una di queste categorie sono di solito ignorati, ridicolizzati, corretti in modo aggressivo o soppressi. Le aspettative di genere rappresentano forti attribuzioni culturali e sociali, non leggi della natura. Parlare di aspettative di genere significa riconoscere che si possono cambiare i modi in cui gli uomini, le donne e le persone non binarie sono percepite.

Le aspettative di maschilità non comprendono tutto ciò che i bambini o gli uomini fanno o sono. Denotano un requisito con cui tutti coloro che sono percepiti o si sentono bambini o uomini devono confrontarsi (Stuve & Debus, 2012). Agire come un "vero uomo" è un'aspettativa di maschilità. Ciò implica avere successo, avere il controllo, essere meno empatici, affermarsi, svalutare la femminilità e interpretare la cura come un'area assegnata principalmente alle donne. Un concetto che cerca di cambiare tutto ciò, e che sarà descritto più avanti, è proprio quello di maschilità accidentante.

### Maschilità accidentanti

Joan Tronto propone una definizione di cura ampia:

*"A livello generale, suggeriamo che la cura sia vista come un'attività legata alla specie che include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro 'mondo' in modo da poter viverci al meglio. Quel mondo comprende i nostri corpi, noi stessi e il nostro ambiente, tutti elementi che cerchiamo di intrecciare in una rete complessa e vitale."*

(Tronto, 1993: 103)

Nel progetto ECaRoM, la complessità della definizione di Tronto viene presa in considerazione ed estesa fino a includere la dimensione di maschilità. A tal fine, viene utilizzato il concetto di maschilità accudenti, che da qualche anno viene spesso affrontato sia nella ricerca che nelle policy europee (Hanlon, 2012; Scambor et al., 2014; 2015; 2016; Elliott, 2016). Elliott (2016) ha proposto il rifiuto del dominio e l'integrazione di valori di cura (ad esempio le emozioni positive, l'interdipendenza e la relazionalità) come caratteristiche centrali delle maschilità accudenti. Al fine di tenere conto di questa complessità, il concetto di cura utilizzato nel progetto EcaRoM comprende diversi aspetti:

- ✓ **Aspetto individuale relativo alla cura di sé:** mantenimento della salute e del benessere personale.
- ✓ **Aspetto familiare e sociale:** lavoro necessario per garantire il benessere quotidiano fisico, sociale ed emotivo dei membri della famiglia (anche di amici, vicini, parenti e persone vicine), in particolare quello delle persone non autosufficienti (bambini, anziani, malati e disabili). Ciò include le faccende domestiche (pulizia, shopping, cucina, ecc.).
- ✓ **Aspetto professionale:** lavoro di cura svolto dai professionisti dell'educazione, sanità e assistenza sociale (insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, infermiere e infermieri, assistenti sociali).<sup>4</sup>
- ✓ **Aspetto sociale:** lavoro per la comunità e impegno sociale nel suo complesso (volontariato, attivismo sociale e politico, empatia e solidarietà verso gruppi esclusi ed emarginati).
- ✓ **Aspetto dell'uguaglianza:** tutti i generi che si impegnano a favore dell'uguaglianza di genere nella loro vita quotidiana.
- ✓ **Aspetto ecologico:** la cura della natura e del pianeta in cui viviamo.
- ✓ **Aspetto attitudinale:** rifiuto della violenza e del privilegio sociale maschile.



<sup>4</sup> Le professioni di cura sono intese come quelle svolte da professionisti nei settori dell'educazione, sanità e assistenza sociale. Questa definizione riprende la categoria delle professioni EHW (Education, Health, Welfare) dell'Istituto europeo per l'uguaglianza di genere (EIGE, 2017). Per le professioni sociali, educative e infermieristiche, è importante notare che la cura riguarda principalmente le persone.

Due aspetti delle maschilità accidenti dovrebbero essere menzionati esplicitamente. Da un lato, hanno un effetto preventivo contro la violenza di genere e, dall'altro, promuovono la tutela della natura. I fondamenti della potenziale violenza successiva, soprattutto da parte degli uomini, vengono contrastati durante una fase iniziale di sensibilizzazione, rafforzamento della competenza emotiva e di relazioni paritarie, nonché tramite l'alleviamento dei requisiti della maschilità. Ciò aumenta la competenza necessaria per affrontare le crisi interiori che altrimenti potrebbero portare alla violenza. Si crea una consapevolezza dell'ambiente sociale e delle conseguenze delle proprie azioni. Quando i bambini non devono soddisfare gli aspetti tradizionali della maschilità, c'è più spazio per modalità alternative, non violente, e per la soluzione dei conflitti. Inoltre, nel contesto delle attuali sfide ecologiche, la protezione del pianeta ha un ruolo importante. Aumentando la sensibilità e la responsabilità degli uomini, si rende possibile un approccio diverso alla natura, che non si basa solo sullo sfruttamento e sulla creazione di profitto, ma sul riconoscimento dell'importanza della natura e delle conseguenze derivanti da un suo eccessivo sfruttamento da parte degli esseri umani.

Dal momento che il progetto si concentra sull'educazione infantile, è importante indicare quali aspetti può prendere la cura dei bambini. Esempi di pratiche di cura con i bambini includono: riordinare i giocattoli, preparare e pulire dopo i pasti, confortare gli amici, fare giardinaggio, prendersi cura degli animali, offrire/dare supporto per risolvere i conflitti in modo non violento, considerare altre opinioni e non solo le proprie, integrare i bambini e le bambine che sono "estranei" e sostenere gli altri bambini e bambine nelle azioni o pratiche quotidiane (ad esempio, legare le scarpe). I partner del progetto partono dalla consapevolezza che i bambini e le bambine, indipendentemente dal genere, sono esseri umani premurosi (Fraser, 1994). Il progetto EcaRoM mira a rafforzare l'aspetto accidentante nell'educazione della prima infanzia (concentrandosi in particolare sui bambini maschi), fornendo modi per integrarlo nelle interazioni e nelle attività quotidiane.

## 02.2 Pedagogia di genere con un focus sulle maschilità accidenti

Tutti i bambini e le bambine, nonché le e gli adolescenti, sentono la pressione di dover essere accettati come ragazzi o ragazze "normali" da coetanei, personale educativo e genitori: i ragazzi che non sono interessati allo sport o amano indossare abiti "femminili" corrono il rischio di essere svalutati. Le ragazze che sono rumorose o non interessate al loro aspetto sono spesso considerate non femminili. I bambini che non sono binari di solito non vengono considerati o presi sul serio. La pedagogia di genere mira a contrastare queste costrizioni sociali e le svalutazioni e discriminazioni che ne derivano. Pedagogia di genere significa tenere presente (esplicitamente e implicitamente) il genere nel lavoro pedagogico e avviare processi di cambiamento – sia da parte del personale pedagogico, che da parte dei bambini, delle bambine e dei genitori. Nel fare ciò, è importante essere consapevoli che anche i professionisti dell'educazione che "riflettono" sul genere possono riprodurre delle norme di genere. La riflessione è quindi un processo continuo. Gli obiettivi centrali della pedagogia di genere sono:

- 1) Promuovere interessi, competenze e comportamenti diversi, senza costrizioni di genere;



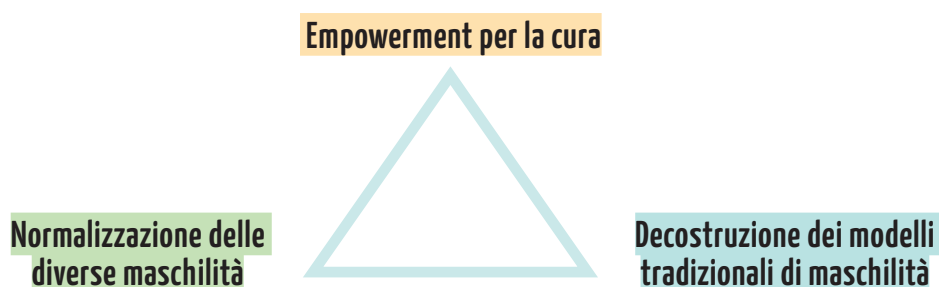
- 2) Attenuare le aspettative di genere;
- 3) Intervenire per ridurre la discriminazione e la violenza.

Da un lato, la pedagogia di genere può trattare esplicitamente argomenti come la socializzazione di genere, le aspettative della maschilità e della femminilità, il sessismo e la diversità di genere e sessuale, concentrandosi su strutture disuguali in termini di genere nelle società. D'altro canto, i professionisti dell'educazione possono utilizzare il genere come quadro analitico per affrontare la diversità individuale e l'autodeterminazione – senza utilizzare esplicitamente i marcatori di genere. La pedagogia di genere svolge un ruolo importante in questo processo di cambiamento. Per questo, i pedagogisti hanno bisogno di conoscenze (circa le dinamiche di genere e i processi di socializzazione), competenza analitica per quanto riguarda le esigenze pedagogiche, metodologie adeguate, una varietà di strumenti e infine buone condizioni di lavoro.

### **Pedagogia di genere con particolare attenzione alle maschilità accidenti**

Per quanto riguarda la pedagogia di genere che si concentra sulle maschilità accidenti, vengono proposti due approcci: le tre dimensioni della maschilità in adolescenza di Könnecke (2012) e il trilemma dell'inclusione di Boger (2017). Nel lavoro di riflessione con i ragazzi maschi, vengono affrontati almeno tre livelli: il lavoro con i ragazzi depotenzia le aspettative sulla maschilità, promuove diverse dimensioni dell'esistenza del soggetto e stabilisce in modo critico limiti ad azioni discriminatorie o violente (Könnecke, 2012). La riduzione dei requisiti di genere porta a maggiori opportunità di cura per i bambini. I bambini sono accidenti, ma i requisiti della maschilità portano a svalutare queste caratteristiche, che vengono interpretate come femminili. Al tempo stesso, i bambini affrontano le prescrizioni della maschilità in modo diverso, vivendo anche la cura in modo differente.

Le tre dimensioni del lavoro con i ragazzi vengono combinate con le tre dimensioni del "trilemma dell'inclusione" di Boger (2017). Nella teoria dell'inclusione trilemmatica, Boger distingue tre dimensioni: empowerment, normalizzazione e decostruzione. Le dimensioni sistematizzano i diversi paradigmi teorici sull'inclusione, che sono caratterizzati da un rapporto contraddittorio tra loro. Adattate a questo contesto, le tre dimensioni citate possono illustrare in maniera efficace la simultaneità necessaria per potenziare le maschilità accidenti nell'infanzia e nell'educazione di genere, sia nei servizi ECEC che nelle scuole primarie. L'empowerment per la cura, la normalizzazione di molteplici maschilità e la decostruzione di modelli tradizionali di maschilità. La natura contrastante delle dimensioni può anche riflettersi nell'attuazione pedagogica. L'empowerment, la normalizzazione e





la decostruzione di solito non possono essere considerati simultaneamente all'interno di un metodo, tuttavia possono essere messe a fuoco in momenti diversi, durante il corso di un'unità didattica. Le dimensioni comprendono il seguente contenuto:

### **Empowerment (individuale) per la cura**

I contenuti relativi all'empowerment per la cura comprendono: imparare l'empatia, l'ascolto, la consapevolezza dei limiti e la cura di sé. Inoltre, si dovrebbe tenere conto del riconoscimento e gestione delle emozioni, della gestione delle crisi e del fallimento dei requisiti di maschilità, del riconoscimento dei propri e altrui bisogni e delle conseguenze del proprio comportamento sugli altri. È necessario creare un quadro in cui i bambini vengono sollevati da ciò che la maschilità richiede, in cui la cura viene rafforzata e il suo effetto positivo chiarito. Nella pedagogia, ciò può significare affrontare le emozioni, incoraggiare i bambini ad aiutare gli altri, coinvolgerli in attività di cura, stabilire attività di supporto dei bambini più grandi nei confronti di quelli più piccoli e simili.

### **Normalizzazione delle diverse maschilità**

Gli argomenti inerenti alla normalizzazione si manifestano con le seguenti modalità: relazioni paritarie, vulnerabilità, accettazione della diversità di genere, nonché affrontare l'ignoto e creare spazi in cui i bambini possono condividere le loro esperienze e alleviare le richieste di maschilità. Inoltre, occorre chiarire il valore e la visibilità della cura, e anche il riconoscimento della cura già fornita in primo luogo dalle donne. Da un punto di vista pedagogico, questo potrebbe essere fatto fornendo e utilizzando materiale che mostra la maschilità in molti ruoli, ad esempio, in libri illustrati, film oppure recitando.

### **Decostruzione dei modelli tradizionali di maschilità**

La decostruzione comporta l'interruzione delle abitudini e dei presupposti familiari; si mettono in discussione la dominanza, l'assunzione di rischi, la competizione, la violenza, la discriminazione, la svalutazione della femminilità e della cura e il paradigma della prestazione e della produzione tipico del modello capitalista.

Un educatore intervistato nell'ambito del progetto riassume l'approccio che mira a rafforzare la dimensione di cura nei bambini (Holtermann, 2022: 91):

*"Dobbiamo parlare di quello che non è visibile, dei motivi per cui i bambini non si occupano di cura perché imparano molto presto che occuparsene non è virile. Per questo non li vediamo. E possiamo riuscire a raggiungerli solo se facciamo una varietà di proposte in grado di dare loro il permesso mentale per poter essere un educatore premuroso."*

## 02.3 Uomini nei servizi ECEC (educazione e cura nella prima infanzia) e scuola primaria

L'indice EIGE per l'Uguaglianza di Genere (2020) sottolinea che i paesi dell'UE devono affrontare un'elevata segregazione di genere nelle professioni di cura legate all'educazione, alla salute e al benessere (settore EHW), dove lavora il 30% della popolazione femminile e solo l'8% di quella maschile.

I risultati del rapporto transnazionale ECaRoM mostrano chiaramente che gli educatori maschi sono una minoranza in tutti i paesi coinvolti, inoltre, viene espressa la necessità di aumentare la loro presenza nel lavoro pedagogico con i bambini. Tuttavia, in merito a questo argomento emergono riflessioni contraddittorie. Da un lato, una maggiore presenza di educatori maschi può trasmettere il messaggio ai bambini che gli uomini possono fare questo lavoro e possono svolgere un ruolo di cura. Dall'altro, ciò non comporta necessariamente una maggiore uguaglianza di genere. Al contrario, può portare a un rafforzamento dei ruoli tradizionali di genere, ad esempio quando ci si aspetta che gli uomini siano quelli che giocano a calcio con i bambini o li guidano in attività più avventurose. Inoltre, gli stessi educatori maschi non sostengono necessariamente il concetto di maschilità accudente, nel senso di rifiutare il dominio e la violenza, e di impegnarsi a promuovere l'uguaglianza. Un altro problema è la persistenza di pregiudizi sociali nei confronti degli educatori maschi, che sono visti come soggetti che potrebbero abusare dei bambini. Ciò è legato all'ipersessualizzazione degli uomini nel lavoro di cura e funge da deterrente per gli uomini che potrebbero scegliere questa professione (Cremers & Krabel, 2012).

Durante le nostre sessioni formative e nella discussione degli esperti ci siamo confrontati regolarmente con l'ansia degli uomini rispetto a possibili accuse di violenza a sfondo sessuale. Nei servizi educativi e nei luoghi in cui gli uomini lavorano con i bambini sono spesso considerati potenziali autori di violenza a sfondo sessuale ai danni di bambini. Spesso i genitori, gli impiegati e le istituzioni riproducono questo sospetto generalizzato, che si basa su un concetto etero-normativo di violenza (autori di reati di sesso maschile e vittime di sesso femminile) e su un concetto tradizionale di cura basato sul genere, in cui le donne sono coloro che per natura svolgono le funzioni di cura. In questo contesto, gli uomini non sono considerati adatti a prendersi cura di bambini piccoli e, se lo fanno, lo fanno solo per avvicinarsi ai bambini. Questo concetto è ampiamente diffuso ma altamente problematico, inoltre, pecca di ragionamento logico. Ci sono due punti ciechi importanti: in primo luogo, bisogna considerare che i padri di famiglia di solito si prendono cura anche dei propri figli piccoli, senza essere automaticamente considerati una minaccia per loro. In secondo luogo, la violenza sessualizzata può includere tutti i generi, il che significa che anche le donne e altri generi possono essere dei perpetratori.

Quando si lavora con i bambini piccoli, la violenza sessualizzata purtroppo accade. Tutte le istituzioni, così come le persone che lavorano con i bambini piccoli, hanno il dovere di esaminare con maggiore attenzione il tema del sospetto generalizzato e della violenza sessuale. È necessario affrontare preventivamente la sessualità e la violenza sessualizzata, stabilendo un piano di protezione dei minori in ogni istituzione che includa protocolli su come affrontare i sospetti generalizzati. Il concetto dovrebbe includere pratiche educative

professionali, orientamenti e procedure negli istituti, in particolare in termini di contatto fisico, su come affrontare la sessualità dei bambini e su come proteggerli dalla violenza sessuale. Una politica di protezione dei minori (sempre più richiesta anche dall'Unione europea, dal Consiglio d'Europa e dagli organismi delle Nazioni Unite che si occupano dei diritti dei minori) sarebbe una base di partenza importante per queste pratiche. Tale politica dovrebbe comprendere i seguenti elementi: le misure di salvaguardia per proteggere i minori; le norme su come comportarsi quando si lavora direttamente con i minori; come proteggere i minori da abusi e danni; a chi fare riferimento in caso di problemi; come agire in modo appropriato.<sup>5</sup>

Spesso il sospetto generalizzato non viene affrontato esplicitamente, ma può avere un effetto a lungo termine su tutte le parti coinvolte. I giovani uomini che desiderano lavorare con bambini piccoli subiscono il sospetto generalizzato di abusi sessuali da parte degli uomini. Ne risente anche l'orientamento al lavoro e la percezione dei giovani uomini che lavorano con i bambini piccoli. Per questo motivo, è importante affrontare l'argomento con uomini, impiegati, istituzioni e genitori.

## 02.4 Maschilità accidenti in Europa: risultati del rapporto transnazionale

Il rapporto di ricerca transnazionale<sup>6</sup>, un riassunto dei risultati della ricerca dei singoli paesi partner coinvolti, dimostra che la pedagogia di genere non è attuata in modo sistematico in nessun paese. Il focus sulle maschilità accidenti è ancora più raro. La legislazione e le policy esistenti affrontano in una certa misura questioni di uguaglianza di genere, diversità e cura, ma spesso solo in termini generali e senza orientamenti specifici.

Alcuni paesi sottolineano che negli ultimi anni si può osservare una maggiore sensibilità al genere nelle scuole per l'infanzia. Ad esempio, per quanto riguarda i giocattoli e le attività (a bambini e bambine viene offerta la possibilità di svolgere le stesse attività, indipendentemente dal genere). Oggi, le aree gioco sono più inclusive. I colori vengono utilizzati indipendentemente dalle associazioni di genere tradizionali e gli insegnanti posseggono più meccanismi di auto-riflessione, anche rispetto alla questione del curriculum nascosto e dei pregiudizi di genere. Viene prodotta anche una certa quantità di materiale che tiene in considerazione le questioni di genere. Nonostante tutto ciò, ci sono ancora molti limiti. In primo luogo, l'attenzione alla pedagogia di genere dipende in larga misura dall'interesse e dall'impegno dei singoli professionisti dei servizi ECEC nell'affrontare l'uguaglianza e gli stereotipi di genere quando lavorano con i bambini. In secondo luogo, c'è carenza generalizzata di attenzione alla cura e alle maschilità.

La disponibilità alla formazione sulla pedagogia di genere non è stata formalizzata in tutti i paesi coinvolti. In generale, l'offerta accademica sulla pedagogia di genere è molto diversificata: mentre alcune università offrono sistematicamente corsi su questioni legate al genere, in altri casi il genere viene appena menzionato, oppure viene considerato troppo

<sup>5</sup> <https://ec.europa.eu/newsroom/just/items/666497>

<sup>6</sup> <https://ecarom.eu/wp-content/uploads/2022/03/Transnational-report-EcaRom-final.pdf>

complesso come argomento e quindi evitato. L'offerta complessiva non è coerente e si basa sull'interesse individuale e sull'impegno dei singoli docenti.

Manca una ricerca nazionale sistematica sull'educazione di genere. Vi è invece una ricerca frammentata e su piccola scala, prodotta nell'ambito di diversi progetti d'azione, spesso finanziati dall'UE ed eseguiti da associazioni o università o nell'ambito di tesi di laurea triennale, laurea magistrale o di dottorato. A causa del pregiudizio conosciuto come "too early bias"<sup>7</sup>, ci sono meno studi sull'educazione della prima infanzia rispetto alla scuola primaria/secondaria. Tuttavia, nelle scuole primarie e secondarie, il genere viene confuso con la sessualità e quindi considerato un argomento tabù a causa del timore di "sessualizzare i bambini". Esiste una mancanza di interdisciplinarietà (prevalenza della sociologia) e di competenze di genere nella letteratura esistente. La maggior parte degli studi disponibili si concentra sulla presenza delle donne nelle STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica), mentre il tema della presenza maschile nelle EHW (Istruzione, Salute e Benessere) è poco trattato. Praticamente nessuna ricerca esistente si concentra specificamente sulle maschilità e gli stereotipi di genere sulla maschilità e la cura nell'ECEC. Alcune ricerche sulle maschilità accidenti mostrano che i bambini sono accidenti fin dalla più tenera età e ciò contraddice i requisiti di maschilità con le corrispondenti pressioni normative di genere. Tale pressione aumenta con l'età dei bambini ed è più forte nella scuola primaria, rispetto all'ambito dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia.

La maggior parte dei materiali sensibili al genere esistenti riguarda le scuole primarie; nei servizi ECEC questo tipo di materiale è insufficiente e di difficile reperimento poiché viene prodotto nell'ambito di progetti specifici e da organizzazioni non governative. Inoltre la maggior parte del materiale sensibile al genere si basa su una concezione binaria del genere e si rivolge principalmente alle bambine. C'è pochissima attenzione sulle maschilità e sul rapporto tra maschilità e cura. Il materiale finalizzato all'orientamento professionale si concentra generalmente sulla promozione delle materie STEM per le bambine, al contrario, il materiale che introduce i bambini alle professioni EHW è poco diffuso. La maggior parte degli strumenti didattici che si concentrano sugli stereotipi di genere assumono la forma di set di carte e giochi di memoria che rappresentano diverse professioni e attività in un modo inclusivo per quanto riguarda il genere. Un altro strumento di decostruzione degli stereotipi di genere legato alla maschilità e alla cura sono i libri illustrati e le fiabe basati sulla logica della contro-stereotipizzazione.

Gli argomenti di cura fanno parte delle attività ECEC nel contesto della cura di sé, come ad esempio conoscere diverse professioni e attività relative al tema della divisione del lavoro nelle famiglie. Dalla ricerca si evince che, né nell'ambito delle policy ECEC né nella pedagogia di genere, viene affrontata la questione degli uomini e della cura. Fanno eccezione l'istruzione scolastica in Austria e in Germania (*School Act of Bavaria* in Germania e *Reflexive gender pedagogy and gender equality* in Austria).

---

<sup>7</sup> Questo pregiudizio è strettamente connesso agli adulti, ossia alla discriminazione sistematica dei giovani da parte degli adulti. In questo contesto, più i bambini sono piccoli, meno importanza viene data alla pedagogia e, al contempo, alla ricerca pedagogica e al suo finanziamento.

# **03 Auto-riflessione per i professionisti dell'educazione**

L'attenzione al proprio atteggiamento e la consapevolezza della socializzazione di genere sono fondamentali per la preparazione alla pedagogia di genere. A questo scopo, due metodi di auto-riflessione vengono presentati di seguito: "Quali messaggi ho ricevuto" e "Diario di genere".

### 03.1 Quali messaggi ho ricevuto?

Questo metodo di auto-riflessione<sup>8</sup> è rivolto agli educatori, in particolare, per l'auto-riflessione biografica della propria formazione di genere. Il metodo comprende una serie di domande che una persona può scegliere e rispondere autonomamente. Le domande presentate servono solo come suggerimenti in quanto è importante tenere sempre presente i propri limiti e lavorare solo su domande ritenute opportune.

- ✓ Quando ti sei percepito/a per la prima volta come una ragazza o un ragazzo, trans o inter-sessuale?
- ✓ La tua identità di genere era importante per te? Era importante per gli altri quando avevano a che fare con te?
- ✓ Ci sono state situazioni in cui ti sentivi fortemente ragazza, ragazzo, trans o inter-sessuale? Hai mai desiderato essere di un sesso diverso? Ti è mai stato detto che non puoi essere un maschio o una femmina? A volte sei stato interpretato in modo diverso da come ti sentivi e come hai reagito?
- ✓ Ti è mai stato detto: sei "una vera donna" o "un vero uomo" (in alternativa, principessa, signora, gentiluomo, ecc.)? Ti hanno mai definito particolarmente "femminile" o "maschile"? In quali situazioni e da chi? C'era un qualche valore o significato? Come ti sei sentito, come hai reagito?
- ✓ Ti è mai stato detto che NON sei una "vera donna"/"vero uomo"?
- ✓ Sei stato incoraggiato a utilizzare determinati comportamenti/giocattoli/vestiti? Ti è stato detto (più o meno sottilmente) che determinati comportamenti/giocattoli/vestiti non erano appropriati per il tuo sesso?
- ✓ Per cosa sei stato elogiato?
- ✓ Quali erano i tuoi giocattoli preferiti? Quali hai ricevuto in regalo e da chi? Hai dovuto insistere per averli o te li hanno negati? Cosa facevi nel tempo libero? Quali attività?
- ✓ Che tipo di relazione con il tuo corpo ti è stata insegnata da persone dello stesso genere e di altri generi? Nel tuo ambiente, in che modo le persone del tuo stesso

<sup>8</sup> Fonte: Estratto modificato da: Welche Botschaften habe ich bekommen? Selbstreflexion. Entwickelt von Katharina Debus. Eine frühe Version der Originalmethode ist abrufbar unter ... [Che messaggi ho ricevuto? Auto-riflessione]. Sviluppato da Katharina Debus.

genere e di altri generi hanno parlato del proprio corpo e di quello degli altri? Che relazione hai sviluppato con il tuo corpo (es.: performance, bellezza, divertimento, sentirsi bene, allenarsi, mettere alla prova i propri limiti, autocritica)?

- ✓ In che modo ti è stato insegnato a gestire alcune emozioni, quali ad esempio la rabbia, la tristezza, l'aggressività, l'impotenza?

## 03.2 Diario di genere

Il diario di genere è un modo per riflettere sul genere e sulle costruzioni di genere nella vita quotidiana. Nel taccuino, si possono annotare esperienze della propria vita privata o professionale in cui il genere ha un ruolo.

### I possibili argomenti sono:

- ✓ Relazione con gli altri
- ✓ Rappresentazione delle persone nei media
- ✓ Percezioni sorprendenti o irritanti nella vita di tutti i giorni
- ✓ Riflessioni sul mio comportamento
- ✓ Esempi di diversità di genere
- ✓ Diversità di genere percepita nelle professioni segregate per genere

**Non è necessario che le note siano lunghe, vanno bene delle brevi osservazioni.**

### Esempi:

- ✓ Ho sentito degli scherzi sessisti
- ✓ La mia identità di genere (non) è stata riconosciuta
- ✓ Vengono sempre da me per essere confortati - forse anche perché sono una donna/un uomo?

Dopo un mese, sarebbe bene riflettere sui risultati e vedere cosa è stato appreso durante il mese. Il diario di apprendimento può durare tutto il tempo desiderato. Una descrizione dettagliata del metodo può essere trovata nella raccolta dei metodi del progetto *Boys in Care*.

## 03.3 Riflessione per il lavoro pedagogico

L'auto-riflessione è importante ma non solo per gli insegnanti a livello individuale, anche per il loro lavoro pedagogico. Tra le altre cose, è importante chiarire se esiste un curriculum ufficiale e uno nascosto che differiscono. Di solito, un curriculum ufficiale comprende il concetto di pari opportunità per tutti i generi. Un curriculum nascosto, invece, è pieno di messaggi impliciti (come la rappresentazione di donne/bambine e uomini/bambini nei testi scolastici) che non supportano lo stesso messaggio del curriculum ufficiale. Al contrario, promuovono l'idea di ruoli di genere stereotipati e tradizionali. La seguente checklist può



essere d'aiuto per identificare stereotipi di genere impliciti ed espliciti in relazione ai bambini,<sup>9</sup> inoltre, può fornire anche spunti per attività da svolgere con i bambini volte a promuovere le loro capacità di cura.

- 1) Ai bambini vengono offerti gli stessi giocattoli/giochi/libri/attività delle bambine?
- 2) Usi libri in cui le persone vengono mostrate mentre lavorano insieme per favorire il cambiamento - piuttosto che come singoli eroi (maschi)?
- 3) Coinvolgi i bambini maschi nel riordinare i giocattoli?
- 4) Coinvolgi i bambini maschi nella preparazione della tavola per i pasti e nella pulizia dopo i pasti?
- 5) Se necessario, coinvolgi i bambini quando viene consolato un amico?
- 6) Coinvolgi i bambini maschi nell'assistere un amico che si veste o sveste?
- 7) Incoraggi i bambini a giocare in gruppi misti per genere?
- 8) Inviti le bambine a giocare a calcio e i bambini a giocare con le bambole?
- 9) Reagisci in modo diverso ai comportamenti dei bambini e delle bambine?
- 10) Interpreti i sentimenti dei bambini e delle bambine in modo diverso (tristezza, rabbia, gioia, paura)?
- 11) Hai stili di comunicazione diversi (ad es. tono e volume della voce, linguaggio del corpo, parole utilizzate) quando interagisci con i bambini o le bambine?
- 12) Presti attenzione al fatto che tutti i bambini siano ugualmente coinvolti e ricevano la tua attenzione?
- 13) Coinvolgi il personale della scuola primaria o dei servizi ECEC, ad esempio cuochi, addetti alla pulizia donne/uomini o custodi, nell'interazione con i bambini?
- 14) Usi modelli/esempi di uomini in ruoli di cura (come un padre coinvolto, un infermiere maschio, un eco-attivista)?
- 15) Discuti oppure fai giochi in cui si impersonano delle occupazioni di cura con i bambini?
- 16) In libri, video o altre risorse, presenti gli uomini come infermieri, educatori di servizi ECEC, assistenti sociali e assistenti per gli anziani?
- 17) Coinvolgi gli operatori sanitari di sesso maschile in gruppi per discutere del loro lavoro con i bambini?
- 18) Visiti delle case per persone anziane nelle vicinanze con i bambini?
- 19) Inviti delle persone disabili a far parte di gruppi in cui si parla con i bambini?
- 20) Dai esempi di come i bambini possono prendersi cura dei loro nonni?
- 21) Nel tuo lavoro con le famiglie, coinvolgi anche padri, nonni e fratelli?
- 22) Nel caso in cui un bambino/una bambina si ammali, chi chiami di solito?

---

<sup>9</sup> Una seconda checklist più dettagliata può essere trovata sul sito web ECaroM: <http://ecarom.eu>



- 23) Presti attenzione alla uguaglianza di genere in classe?
- 24) Parli di film, video, libri o cartoni animati anche da un punto di vista di uguaglianza di genere?
- 25) Promuovi l'empatia e la solidarietà nei gruppi, nella società e in generale?
- 26) Discuti la condizione dei gruppi emarginati (persone razzializzate, Rom, rifugiati, migranti, famiglie a basso reddito) con i bambini?
- 27) Discuti di diverse forme di famiglia (LGBT, genitori single, famiglie ricomposte, multigenerazionali, transnazionali) e di come viene suddivisa la cura al loro interno?
- 28) Sei stato formato sulla uguaglianza di genere?
- 29) Sei stato formato sugli uomini e le maschilità?

Dopo aver esaminato la domanda, puoi verificare dove ritieni che siano necessari cambiamenti per rafforzare il tema delle maschilità accudenti nel tuo istituto. È utile valutare i progressi dopo un po' di tempo e rivedere la checklist per verificare cosa sei riuscito a cambiare e dove c'è ancora bisogno di agire.



# 04 Moduli

## 04.1 Argomenti trasversali

Prima di passare ai singoli moduli per l'implementazione di un approccio sensibile al genere nel lavoro pedagogico con i bambini, saranno discussi brevemente gli argomenti trasversali che interessano tutti i moduli. Nei moduli, si cerca di creare opzioni per chi si occupa di cura, specialmente per gli uomini nell'educazione della prima infanzia. Stiamo parlando di materiale e strumenti sensibili al genere che dovrebbero essere utilizzati nell'educazione della prima infanzia, al fine di sostenere le attività di cura degli uomini e rafforzare il ruolo degli uomini nella uguaglianza di genere. In particolare, ci siamo interessati alla traduzione dei concetti teorici riguardanti la cura, la sensibilità di genere e le maschilità accidenti nel contesto pratico dell'educazione della prima infanzia, pertanto, presenteremo strumenti molto concreti per il lavoro pedagogico con i bambini (sviluppati nel progetto EcaRoM).

### 04.1.1 Parliamo di cura!

La cura è di fondamentale importanza perché è un bisogno umano universale, senza il quale una persona non può crescere e la società e l'economia non possono funzionare. Nancy Fraser (2016) sottolinea che la cura riguarda la creazione e il mantenimento di legami sociali. In parte, ha a che fare con i legami verticali tra generazioni, vale a dire, allevare i bambini e prendersi cura degli anziani. Riguarda anche il mantenimento di legami orizzontali tra amici, familiari, vicinato e comunità. Questo tipo di attività è assolutamente essenziale per la società. Allo stesso tempo, attraverso atteggiamenti affettivi e compiti pratici, la cura fornisce il "collante sociale" che è alla base della cooperazione sociale. Senza di essa, sostiene Fraser, non ci sarebbe alcuna organizzazione sociale: nessuna economia, politica o cultura. Questa visione della cura si basa sugli obiettivi e sulle finalità del sistema educativo (compreso i servizi ECEC), vale a dire, in che modo contribuisce a formare dei cittadini attenti e responsabili: sostegno a relazioni egualitarie, creazione di comunità e supporto all'organizzazione sociale.

Una delle nozioni essenziali della cura è che si tratta di lavoro. Il lavoro di cura viene spesso differenziato da altre forme di lavoro perché è considerato intrinsecamente motivato. Esso viene considerato come un lavoro intrapreso per affetto, senso di responsabilità verso gli altri, senza aspettativa di ricompensa immediata. Tuttavia, richiede tempo, impegno, risorse e coordinamento. Richiede anche attenzione e investimenti, inoltre è complesso, intricato e interdipendente, ma anche banale, necessario e faticoso. Il lavoro di cura può essere formale e informale, in ambito pubblico e privato, nei servizi statali e privati, in forma retribuita e non retribuita. Nei rapporti personali e in famiglia, il lavoro di cura viene svolto senza retribuzione. Comprende una serie di lavori domestici, spesso eseguiti in modo sproporzionato dalle donne. La lentezza con cui la distribuzione del lavoro di cura sta diventando più paritaria in base al genere costituisce un ostacolo alla partecipazione egualitaria delle donne al mercato del lavoro, nonché al loro accesso alle risorse economiche e alla parità di opportunità nell'avanzamento di carriera.

Le professioni di cura svolte nelle organizzazioni pubbliche e private sono di fondamentale importanza per la società, poiché forniscono servizi che aiutano le persone a sviluppare le loro capacità, fra cui quella di perseguire gli aspetti delle loro vite che più apprezzano. Esempi di questi impieghi e professioni includono la cura di bambini/bambine e delle persone anziane, la fornitura di servizi di igiene, l'insegnamento a tutti i livelli, l'assistenza sanitaria e sociale, e altri ancora. Inoltre, le professioni di cura sono soggette a forti stereotipi di genere, che considerano queste mansioni più adatte alle donne. Queste professioni, che vengono spesso associate a un basso status sociale ed economico, sono spesso svolte da minoranze etniche e migranti. Il basso status sociale associato a questo lavoro può indurre i ragazzi ad evitare questi impieghi o professioni (Dill et al., 2016).

Un altro elemento altrettanto importante è il fatto che la cura è affettiva: i sentimenti vengono mobilitati ed espressi attraverso la cura e l'essere curati. Questi sentimenti includono l'amore, la gratitudine, la reciprocità, l'obbligo, la connessione e la solidarietà, così come il dolore, l'ansia e la paura. Bisogna essere consapevoli dei comportamenti paternalistici e abusivi nelle relazioni di cura interdipendenti (spesso comportano relazioni di potere e dipendenza diseguali) per essere in grado di riconoscerli e dissiparli.

Wendy Luttrell (2020: 206) ha coniato il termine "coreografie della cura" per descrivere le numerose e complesse componenti coinvolte nella cura. La cura è il risultato di uno sforzo concertato, all'interno di relazioni sociali (intime, vicine e lontane) ben collegate, coordinate e messe in moto secondo i ritmi e le esigenze della vita familiare, dei luoghi di lavoro, dei servizi ECEC e scuole in genere, e di una serie di risorse sia private che pubbliche. Unità sociali e spazi come la famiglia, i servizi ECEC, i circoli di amicizia, i luoghi di lavoro e le comunità partecipano tutti alla coreografia della cura. Luttrell (ibid.) dice che è la coreografia invisibile della cura che fornisce le 5B (*Be Here*: Sii qui; *Be Mindful*: Sii consapevole; *Be Safe*: Sii sicuro; *Be respectful*: Sii rispettoso; *Be responsible*: Sii responsabile) nella pratica vissuta.

Promuovere una certa quantità di cura equa all'interno della società, come ad esempio la cura dei bambini e delle bambine, degli anziani, degli ammalati e delle faccende domestiche quotidiane, nonché incoraggiare i bambini a interessarsi a professioni di cura, è da considerarsi una priorità per raggiungere l'uguaglianza di genere. Tronto articola una visione della società in cui dovrebbe essere promossa l'uguaglianza nel lavoro di cura e il suo valore economico e sociale, dicendo:

*"Una società veramente libera consente alle persone la libertà di prendersi cura l'una dell'altra. Una società veramente egualitaria permette a tutti di avere pari opportunità, di essere destinatari di cure quando ne hanno bisogno e di essere coinvolti in relazioni di cura. Una società veramente giusta non nasconde le disuguaglianze dietro una mitologia della libera scelta nel mercato."*

(Tronto, 2015: 38)

L'analisi dei bisogni della ricerca ECaRoM<sup>10</sup> ha evidenziato che gli strumenti pedagogici sensibili al genere, ad esempio giocattoli, giochi, immagini, e altro che si concentrano sull'uguaglianza di genere nel lavoro di cura, nonché su immagini di maschilità accudenti e sulla relazione tra maschilità e lavoro di cura, sono estremamente rari. Per colmare questa lacuna, abbiamo sviluppato una serie di immagini e un libro illustrato che prevede compiti simili a giochi ma che, in modo avvincente, visualizzano il lavoro di cura visto come connessione umana, empatia e solidarietà. Questi strumenti promuovono, fra i bambini, la percezione del lavoro di cura come un ambito che è al contempo socialmente importante e neutro dal punto di vista del genere, inoltre si aprono spazi per l'immaginazione di modelli egualitari e non di maschilità egemonica. In generale, per i bambini, fare bene il lavoro di cura è un modo per costruire l'autostima ma anche l'empatia, la solidarietà sociale e la cittadinanza attiva.

## 04.1.2 Stereotipi di genere

Sebbene gli stereotipi di genere abbiano una connotazione negativa, essi sono in realtà una rappresentazione del naturale processo cognitivo della percezione. Poiché le risorse per l'elaborazione di cui disponiamo sono insufficienti per assorbire tutte le informazioni a cui siamo esposti, utilizziamo categorie in parte generalizzate, inserendo le persone che incontriamo in ampie differenziazioni, come ad esempio "razza", genere o orientamento sessuale. Al fine di alleggerire il carico cognitivo e semplificare il processo decisionale, il cervello crea delle somiglianze all'interno delle categorie, che possono portare ad attribuire le qualità di un particolare individuo all'intera categoria, creando di conseguenza degli stereotipi. Tuttavia, agli stereotipi viene attribuita una cattiva reputazione per un buon motivo. Gli stereotipi negativi portano a pregiudizi e discriminazioni; inoltre, hanno un impatto immediato sull'autoidentificazione delle persone (Torino & Sue, 2010). In un esperimento molto significativo, quando è stato assegnato un problema di matematica difficile, le donne hanno ottenuto punteggi inferiori rispetto agli uomini quando i partecipanti sono stati portati a credere che ci fossero differenze di genere nel test. Quando invece le differenze di genere non erano previste, le donne hanno ottenuto lo stesso punteggio degli uomini (Spencer et al., 1999). Ciò dimostra che gli stereotipi non solo sono in grado di causare discriminazioni esterne, ma influenzano anche sostanzialmente la percezione di sé, cosa che può portare alla svalutazione delle proprie capacità.

Gli ultimi sviluppi nell'ambito delle neuroscienze e delle scienze sociali mostrano che le differenze di genere sono prevalentemente sociali e non biologiche. Pertanto, il modo in cui le donne e gli uomini si comportano è determinato in gran parte dai modelli di comportamento di genere prescritti dalla società (Fine, 2010). Tuttavia, la formazione dell'identità di genere nei bambini avviene molto presto e spesso si verifica contemporaneamente alla formazione di stereotipi basati sul genere. Le prime nozioni di genere sono concettualizzate a circa 24 mesi; verso i 3 anni di età la maggior parte dei bambini sa già se è maschio o femmina. Al fine di comprendere la propria identità, non appena sono venuti a conoscenza del loro genere, i bambini iniziano a sviluppare stereotipi che applicano a sé stessi e agli altri. Questi processi simultanei avvengono tra i 3 e i 5 anni di età. Gli stereotipi sono abbastanza ben sviluppati

<sup>10</sup> <https://ecarom.eu/wp-content/uploads/2022/03/Transnational-report-EcaRom-final.pdf>

entro i 5 anni di età e diventano rigidamente definiti entro i 7 anni (Martin & Ruble, 2004). Ciò rende l'educazione della prima infanzia un momento estremamente importante per contrastare gli stereotipi di genere e promuovere pratiche educative che consentano lo sviluppo di un'identità di genere meno stereotipata da parte dei bambini.

Gli stereotipi rigidi che perpetuano le norme di genere e che limitano l'auto-espressione dei bambini e delle bambine hanno conseguenze di vasta portata. La maschilità stereotipata è associata a una serie limitata di emozioni disponibili ai bambini e agli uomini. Negli uomini, la rabbia è più accettabile della tristezza, del dolore o dell'affetto, mentre la stessa rabbia, nelle donne, è meno tollerata, ci si aspetta che queste ultime parlino in maniera più sommessa e che siano più obbedienti. Ciò porta gli uomini ad avere difficoltà nell'esprimere il senso di vulnerabilità o dolore. La soppressione abituale di tali emozioni fa sì che gli uomini ritornino alle espressioni emotive consentite dalle rigide norme di genere che, nelle forme più estreme, si traducono in aggressività verbale e fisica. Poiché, in termini di stereotipi, l'empatia e la cura sono generalmente intese come tratti femminili, gli uomini fanno fatica ad avere relazioni profonde e significative, specialmente con altri uomini. Tutto ciò si traduce in una cattiva salute mentale e in tassi di suicidio più elevati tra gli uomini rispetto alle donne (EIGE, 2021).

Come evidenziato in precedenza in questo manuale, il lavoro di cura tende ad essere considerato come esclusivamente femminile. Questo stereotipo porta alla sottovalutazione del lavoro di cura, che si traduce in bassi salari per i professionisti del settore e aggrava specialmente la femminilizzazione dell'educazione in tenera età. Inoltre, poiché il lavoro di cura è inteso come "vocazione femminile", gli uomini sono scoraggiati dalla partecipazione attiva alle attività di cura anche come genitori. Mentre ci si aspetta che le donne svolgano la maggior parte dei lavori di cura, gli uomini spesso incontrano resistenza da parte dei datori di lavoro o dei colleghi quando riducono le loro ore di lavoro per assumersi maggiori responsabilità di cura in casa (EIGE, 2021).

Una volta radicati profondamente, gli stereotipi sono difficili da affrontare. Pertanto, l'educazione è un settore importante in cui lavorare per contrastare gli stereotipi di genere. Come osservato nella valutazione dei bisogni del progetto ECaRoM, i professionisti dell'educazione ritengono di non utilizzare e riprodurre di proposito stereotipi di genere nelle loro attività con i bambini. Inoltre, la ricerca mostra che anche quando gli adulti esprimono atteggiamenti non limitanti, i bambini valutano i segnali sottili e spesso inconsci e percepiscono correttamente gli adulti come meno tolleranti nei confronti di comportamenti basati su stereotipi di genere non appropriati (Freeman, 2007). Ciò non dovrebbe sorprendere, poiché siamo tutti influenzati dalle società in cui viviamo e pertanto non siamo immuni dagli stereotipi che la permeano. Pertanto, il ruolo degli educatori è duplice. In primo luogo, dobbiamo coinvolgere attivamente i bambini nell'esprimere liberamente diversi aspetti della loro identità, fra cui il genere, e contrastare le norme stereotipate che possono andare a limitare la loro percezione di ciò che è accettabile e previsto per i bambini e le bambine. In secondo luogo, dobbiamo impegnarci attraverso l'autoriflessione per rivelare gli stereotipi interiorizzati che possono influenzare il nostro lavoro con i bambini. Questo manuale vuole coprire entrambi gli aspetti di questo lavoro, offrendo gli strumenti di auto-riflessione per lavorare sui nostri atteggiamenti e comportamenti come educatrici e educatori, nonché



suggerendo vari metodi e strumenti della pedagogia di genere e incoraggiando un impegno attivo nei confronti di diversi aspetti dell'identità di genere dei bambini e delle bambine attraverso la nozione di cura.

### 04.1.3 Prestare attenzione alle maschilità accidenti

Negli ultimi anni, il tema delle maschilità accidenti è stato sempre più affrontato nelle policy, nella ricerca e anche nell'educazione dei paesi europei (Hanlon, 2012; Scambor et al., 2014; Elliott, 2016). L'obiettivo è stato principalmente l'uguaglianza di genere, la riflessione critica sulle aspettative maschili tradizionali e i cambiamenti già in atto negli attuali modelli di vita degli uomini. Una parte della letteratura accademica ha basato il concetto di maschilità accidenti sul modello di uguaglianza di genere e cura di Nancy Fraser che definisce la cura come norma umana (1996), trasformandola da compito naturale per le donne in obbligo per tutti i generi. Tenendo sempre presente le complesse esigenze di vita, il concetto di maschilità accidenti deve essere inteso in senso lato:

*"... gli uomini non sono solo padri, inoltre, la cura non dovrebbe essere limitata esclusivamente ai compiti di custodia dei bambini (come nutrirli, metterli a letto e aiutarli con i compiti a casa). La cura comprende di più, come il sostegno emotivo e il dimostrare affetto, ma anche attenzione più profonda ai bisogni dei bambini, delle bambine e degli altri, come ad esempio gli amici, gli anziani, i vicini, i colleghi di lavoro e i parenti."*

(Scambor et al., 2013: 151)

Inoltre, Elliott (2016) suggerisce di rendere alcuni valori di cura aspetti centrali delle maschilità accidenti, come le emozioni, la relazionalità e le interdipendenze. La dimensione "care for" (cura verso qualcuno o qualcosa) (cioè i doveri e i compiti di cui gli uomini si occupano) e "care about" (cura di) ("gli aspetti affettivi ed emotivi della cura") sono state distinte da Elliott (2016: 249). L'abilità degli uomini di ridurre i comportamenti che portano all'assunzione di rischi e a prendersi maggiormente cura di sé, nonché il loro rifiuto della violenza e la loro connessione con gli altri, sono questioni di rilievo di cui gli uomini possono occuparsi.

Crescere nelle nostre società implica un processo di costruzione di ruoli (Mead, 1987), che comporta un continuo confronto con il rispetto delle norme sociali. Attraverso questo processo, le caratteristiche maschili tradizionali potrebbero dover essere confermate più e più volte: acquisire un ruolo simbolico del tipo "vero ragazzo/vero uomo" (Kimmel, 2008) va di pari passo con l'allontanamento da "cose da femminuccia" (Brannon, 1976), che significa principalmente campi femminilizzati della vita (compreso la cura). Ciò va a confermare il "codice della maschilità" (*boycode*) (Pollack, 1998), che è caratterizzato da invulnerabilità, esaltazione dei muscoli e da ideali irraggiungibili di uomini forti assertivi, intrepidi e coraggiosi. Questi ideali di maschilità egemonica (Connell, 2000) pongono l'asticella così in alto da diventare irraggiungibili. Ciò può portare i ragazzi ad avvertire insicurezza e un senso di maschilità inadeguato.

*"Un'identità maschile che rimane focalizzata su tali insicurezze può portare a un ciclo infinito di lotte per la propria autostima che inducono gli uomini a sentire costantemente il bisogno di riaffermare la loro virilità, a volte assumendo rischi che possono rappresentare una minaccia per la loro esistenza, per quella degli altri, e non da ultimo per le/i proprie/i partner. Questo ciclo diventa minaccioso se questo concetto di maschilità, raramente positivo e in ultima analisi fragile, viene messo in discussione ..."*

*(Scambor et al., 2019: 68)*

La paura di vivere i propri bisogni e di mostrare vulnerabilità è alta nel contesto delle aspettative maschili tradizionali. Inoltre, il dover soddisfare le aspettative tradizionali di maschilità può contribuire a una mancanza di competenze di cura di sé e degli altri. Alcuni bambini non sono in grado di chiedere aiuto e di costruire relazioni sostenibili.

L'integrazione del concetto di maschilità accudenti nell'educazione della prima infanzia può aprire uno "Spazio del Coraggio" (Ali, 2017; maggiori informazioni nel capitolo 6) per i bambini, che permetterebbe di seguire i loro diversi bisogni e interessi, e di affrontare il loro futuro con tutta l'attenzione e l'apertura possibile. La ricerca sugli effetti del lavoro su bambini e ragazzi ha dimostrato che quelli che hanno imparato a vivere le loro esigenze di cura non rappresentano una minaccia per la vita delle altre persone (Bissuti & Wöfl, 2011).

Nei seguenti moduli, il concetto di maschilità accudenti viene affrontato in maniera trasversale; tutti i moduli e gli strumenti vanno praticamente a creare uno spazio in cui sia il concetto di cura che di maschilità vengono affrontati nella loro diversità. Alcuni degli strumenti presentati nelle seguenti descrizioni dei moduli trattano la normalità, le immagini e le esperienze di maschilità nella vita quotidiana. In alcuni casi, mirano a contrastare l'effetto di socializzazione che deriva dall'esclusione delle componenti di cura e a dare priorità alle parti emotive dell'identità che rischiano di soccombere nei concetti tradizionali di maschilità.

## **04.2 Modulo 1: Cura di sé - Stabilire limiti, vulnerabilità e prevenzione della violenza di genere**

La visione tradizionale della maschilità insegna ai bambini ad essere forti, indipendenti, dominanti e in controllo di sé. Non c'è spazio per le emozioni, la vulnerabilità e l'ascolto dei propri bisogni, in altre parole, non c'è spazio per la cura di sé. In realtà, questo è un aspetto fondamentale per la promozione di forme non egemoniche di maschilità, inoltre, il concetto di maschilità accudente considera la cura di sé come punto di partenza per prendersi cura degli altri e del mondo esterno.

Il rapporto tra maschilità e cura di sé è stato recentemente affrontato dai Critical Studies of Men and Masculinities (CSMM) (Studi critici sugli uomini e le maschilità). Da una ricerca condotta da Equimundo, è emerso che un'alta percentuale di uomini di età compresa tra 18 e 30 anni vive in quello che i ricercatori chiamano "Man Box" (la scatola della maschilità)



(Heilman et al., 2017). La scatola della maschilità è l'esempio per eccellenza delle aspettative che spingono gli uomini e i ragazzi a mettere da parte la propria dimensione emotiva, educandoli a mostrarsi forti, coraggiosi e, in generale, plasmando i bambini fin dalla tenera età ad essere "veri uomini". Tuttavia, in quanto educatori ed educatrici dobbiamo chiederci quali sono gli svantaggi di un modello culturale che porta i bambini e gli uomini a gestire e vivere la propria socializzazione di genere in quella direzione. Nel 2018, l'American Psychological Association (APA, 2018) ha prodotto uno studio intitolato *Guidelines for Psychological Practice with Boys and Men* in cui l'impatto negativo delle norme egemoniche ed eteronormative sui bambini viene evidenziato nel legame tra violenza (violenza di genere e violenza omotransfobica) e maschilità tossica.

Negli ultimi anni, si sta prestando particolare attenzione alla creazione di modelli educativi sensibili al genere che identificano bambini e ragazzi come soggetti prioritari per la risoluzione della discriminazione di genere, della violenza di genere, dell'omofobia e della transfobia. Molto è stato scritto sul processo di soppressione emotiva nella maschilità, in particolare sulla disconnessione emotiva dei bambini dalla preadolescenza in poi (Way, 2011; Way et al., 2018). Partendo dalla ricerca internazionale e dalla letteratura scientifica (sociologica, psicologica e pedagogica) ed evidenziando l'impatto sulla popolazione maschile del "malecode" e, soprattutto, del "brocode"<sup>11</sup> dell'adolescenza, quali possono essere le strategie pedagogiche ed educative da attivare con i bambini già dalla prima infanzia per la prevenzione dei ruoli tossici maschili?

Al fine di evitare che i bambini maschi diventino violenti in età adulta, è fondamentale rafforzare le loro competenze emotive fin dalla tenera età, quando non devono giocare a fare gli uomini e possono imparare a prendersi cura di sé stessi e delle loro emozioni lasciando spazio a soluzioni non violente ai conflitti.

Se i costi dell'educazione alla maschilità normativa hanno un effetto sulla dimensione emotiva degli uomini sin dall'infanzia, il lavoro di cura e cura di sé da parte di professionisti dell'educazione diventa una componente essenziale nell'educare i bambini maschi e gli uomini a liberarsi dal peso degli stereotipi e delle norme della maschilità. La categoria della cura di sé ha radici nella cultura greco-ellenistica e romana ed è intesa come "relazione etica", come modo attraverso il quale il soggetto costruisce sé stesso, attivando un processo di auto-inchiesta che non si limita al sé, ma coinvolge anche il prossimo e il mondo (Cambi, 2010).

Tra i teorici della cura, intesa come cura del sé, del prossimo e del mondo, Foucault identifica questa dimensione come essenziale nel rapporto educativo tra professionista dell'educazione e discente al fine di liberare il primo dal controllo che esercita sul corpo e sulla volontà del soggetto (1978).

Nel rapporto educativo, la cura di sé è funzionale al lavoro di auto-riflessione sull'identità del soggetto. L'identità è fortemente influenzata dalla società e dalle sue norme, cosa che

---

<sup>11</sup> I concetti di "malecode" o "brocode" sono sinonimi che indicano l'insieme dei codici culturali alla base della socializzazione dell'amicizia maschile. Nello specifico, il "brocode" deriva dal codice tra "fratelli" che regola il comportamento dei bambini. Gli studi critici sugli uomini e le maschilità identificano il "brocode" come l'elemento che influenza i legami e gli spazi omosociali.

costituisce un ostacolo nel processo di costruzione del "vero" sé (maschile). Questo sé rimane bloccato a causa delle aspettative degli altri circa il modo di comportarsi.

Il modello di maschilità accudenti discute la specificità del lavoro di cura di sé da una prospettiva di genere, che viene considerata come una componente fondamentale nel processo di costruzione del sé. Come sostiene Elliott (2016), se gli stereotipi di genere dirigono il comportamento femminile e maschile verso due modelli binari in dimensioni polarizzate, con la prerogativa di quest'ultimo di rifiutare la cura dell'altro e del mondo a favore del dominio su di loro, le maschilità accudenti impongono un cambiamento di rotta per quanto riguarda la relazione dei bambini verso gli altri, ma anche verso sé stessi.

Gli educatori hanno un ruolo importante e difficile da svolgere: ricercare strategie educative sensibili al genere. A questo proposito, può essere utile fare riferimento al modello di Boger, del "Trilemma dell'Inclusione".<sup>12</sup> Quando si applica il concetto di pedagogia di genere, e, in particolare quando si tratta l'argomento delle maschilità accudenti, dovrebbe esserci una triangolazione: "empowerment della cura", "decostruzione dei modelli tradizionali di maschilità" e "normalizzazione delle diverse maschilità". Per quanto riguarda la cura di sé, la dimensione legata all'empowerment è fondamentale poiché comprende: apprendere l'empatia, riconoscere e gestire le emozioni, ascoltare ed essere consapevoli dei confini. Questo aspetto si basa anche sul riconoscimento dei propri bisogni e della propria vulnerabilità, cosa che è in diretto contrasto con una visione tradizionale della maschilità basata sulla forza, l'indipendenza e l'autosufficienza.

Per contrastare la visione egemonica delle relazioni intra- e intergenerazionali dal punto di vista maschile, è necessaria l'educazione alla cura di sé, aspetto che viene considerato il primo passo nel processo formativo della persona e che impone un'auto-riflessione sul sé dominato e dominante. Il lavoro educativo mirato a sostenere e promuovere la cura di sé si concentra sui bambini, in particolare sul miglioramento delle loro emozioni ed empatia attraverso la "normalizzazione di comportamenti" che non sono culturalmente attribuiti ai bambini maschi. Ad esempio, insegnando la capacità di esternare sentimenti di gioia, dolore ed emozioni che coinvolgono il sé. La capacità di auto-riflettere diventa un punto di fondamentale importanza che può essere riassunto con uno dei principi di Socrate: "conosci te stesso".

La comunicazione con gli altri partendo dall'esternalizzazione dei propri stati d'animo è un aspetto dell'educazione della maschilità che generalmente non viene considerato; le aspettative di genere portano i professionisti dell'educazione a valutare aspetti della maschilità legati all'azione (ad esempio, l'organizzazione di attività ludiche e scelta di giochi e giocattoli) e poco all'auto-riflessione. Secondo il modello di Boger, il punto di partenza per l'educazione alla cura di sé è l'intenzionalità educativa da parte dei professionisti dell'educazione volta a decostruire i modelli tradizionali di maschilità. Nei servizi ECEC, e ancor di più nelle scuole primarie, questa intenzionalità nella relazione educativa viene

---

<sup>12</sup> Confronta il capitolo "Stabilire il contesto".

interrotta dall' "Effetto Pigmalione" o "profezia che si autoavvera"<sup>13</sup>. È bene promuovere letture e attività che enfatizzino modi alternativi di essere maschili e che rafforzino l'idea che anche i bambini sono sensibili agli altri e al mondo. Un'educazione responsabile ed etica dei bambini deve comprendere, come primo passo, l'aiutare i bambini nel continuo esercizio "maieutico", ovvero, comprendere l'estrazione delle proprie emozioni dall'interno di sé stessi. Ciò include il riconoscimento e l'elaborazione di queste emozioni. Lo scopo di tale processo è quello di liberare i bambini dalla pressione sociale di un modello tradizionale ed egemonico di maschilità.

Di seguito sono riportati due metodi sviluppati per ECaRoM che possono essere utili nel lavoro educativo sull'auto-educazione finalizzata alla promozione di modelli maschili plurali e incentrati sulla cura. Il primo metodo aiuta i bambini a riflettere su come possono prendersi cura di sé stessi quando non si sentono bene, condividendo i loro sentimenti con i loro coetanei. Il secondo metodo utilizza il gioco simbolico per sviluppare la creatività dei bambini nell'elaborazione di modelli di maschilità accidentente.

### 04.2.1 Metodo: Desideri

<b>Metodo</b> (come si chiama il metodo?)
Desideri
<b>Argomenti del metodo</b> (quali argomenti emergono?)
La cura di sé come parte delle maschilità accidententi.
<b>Target group</b> (a chi si rivolge il metodo? Chi può beneficiarne? Bambini e bambine che frequentano i servizi ECEC o le scuole primarie, insegnanti, educatori, studenti)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bambini dei servizi ECEC</li> <li>✓ Bambini della scuola primaria</li> </ul>
<b>Numero di partecipanti</b> (numero minimo e massimo di partecipanti)
Nessuna esigenza particolare.
<b>Situazione</b> (a quale situazione, momento della giornata, atmosfera, concentrazione si adatta il metodo?)
Può essere un buon metodo in molte situazioni, soprattutto nelle giornate intense dal punto di vista emotivo.

<sup>13</sup> L'effetto Pigmalione (o la profezia auto-avverante) è un concetto coniato negli anni '60 dallo psicologo Robert Rosenthal: le aspettative (preconcetti e stereotipi) degli insegnanti e degli adulti di riferimento verso i bambini e le bambine possono influenzare il loro comportamento o l'esito di un compito basato sulle loro "profezie". In realtà, sono i giudizi a priori che possono avere un effetto. Per informazioni più approfondite si rimanda al seguente testo: Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pygmalion in classroom. Teacher expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

<b>Struttura</b>
<b>Materiale necessario</b> (il materiale ECaRoM deve essere incluso in alcuni strumenti)
Penne, carta, palloncini gonfiati con elio (se possibile, non blu e rosa).
<b>Preparazione</b> (cosa deve essere preso in considerazione in anticipo? C'è bisogno di dispense?)
Nessuna esigenza particolare.
<b>Tempo</b> (quanto tempo è necessario?)
30-40 minuti.
<b>Stanza</b> (dimensioni e Numero?)
Una stanza di piccole dimensioni, possibilmente con accesso all'esterno.
<b>Istruzioni e descrizione passo per passo</b> (cosa succede? Quali istruzioni vengono fornite?)
Tutti possono mandare un palloncino con un messaggio durante il percorso. <b>Compito per bambini e bambine:</b> Quando non mi sento bene: cosa mi aiuta e chi mi aiuta? Se i bambini non vogliono dirlo ad alta voce, possono sussurrarlo all'orecchio dell'insegnante. I palloncini vengono lasciati andare dal cortile. Ovviamente, ci possono essere anche desideri collettivi dei gruppi.
<b>Obiettivi del metodo</b> (cosa ottengono i partecipanti?)
Il metodo è adatto per l'auto-riflessione di bambini e bambine ma anche come moltiplicatori.
<b>Specifiche relative al contenuto</b>
<b>Che significato ha la maschilità accudente in questo metodo? In che modo il metodo si apre a una prospettiva sensibile al genere?</b>
Questo metodo pone l'attenzione sulla cura di sé: emozioni come parte della cura delle maschilità.
<b>Variazioni</b> (come potrebbe essere modificato il metodo?)
Disegnare desideri/idee.
<b>Follow-up</b> (cosa può essere indicato fare dopo l'applicazione del metodo? Cosa dovrebbe essere evitato in seguito?)
Può essere utilizzato o per parlare di più di sentimenti, cura di sé, lavoro di cura oppure del lavoro riproduttivo.
<b>Commenti, esperienze, consigli, rischi</b> (cosa dovrebbe essere considerato? Cosa potrebbe accadere non intenzionalmente?)

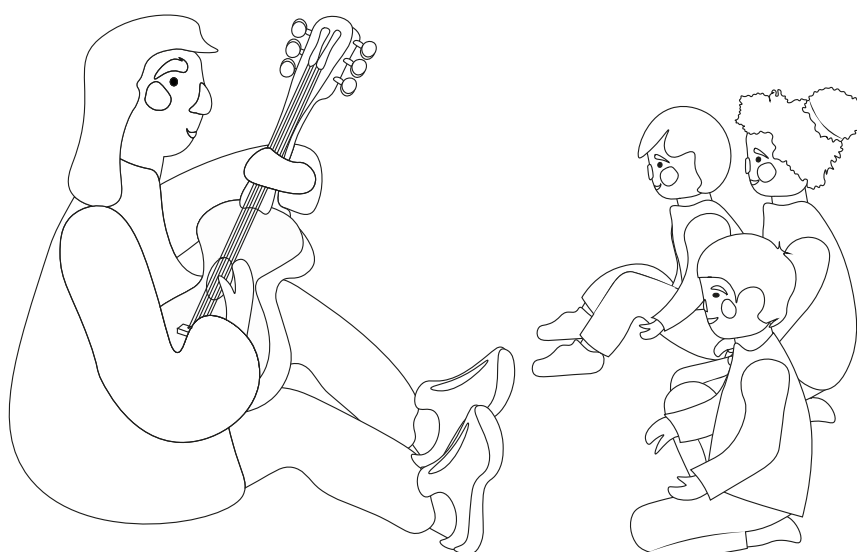
*Suggerimento:* lavoro con gruppi di genere omogeneo.

**Rischi:**

- ✓ I partecipanti potrebbero essere emotivamente feriti da altri partecipanti.
- ✓ I problemi familiari potrebbero essere condivisi dai partecipanti, che possono provare dolore, ad esempio, la perdita di un prestatore di cura.

**Fonti del metodo** (da dove proviene?)

Sulla base del metodo del manuale: *Selbstlaut-Verein zur Prävention von sexuellen Kindesmissbrauch* (o.J.): *Identität, Rollenbilder, Persönlichkeit*. Modulo 2.



## 04.2.2 Metodo: Story box

**Metodo** (come si chiama il metodo?)

Story box

**Argomenti del metodo** (quali argomenti emergono?)

Maschilità accudente; uguaglianza di genere.

**Target group** (a chi si rivolge il metodo? Chi può beneficiarne? Bambini e bambine che frequentano i servizi ECEC o le scuole primarie, insegnanti, educatori, studenti)

Questo metodo consente di raccontare storie adatte a tutte le età. In questo caso specifico, lo storytelling è rivolto a bambini e bambine di età compresa tra 2 e 6 anni. Può essere utilizzato anche in corsi di formazione e incontri rivolti a famiglie, e con educatrici, educatori e insegnanti.

**Numero di partecipanti** (numero minimo e massimo di partecipanti)

Il numero ideale di partecipanti è una classe. Massimo 25/27 bambini.
<b>Situazione</b> (a quale situazione, momento della giornata, concentrazione si adatta il metodo?)
La situazione ideale è quella di disponibilità ad ascoltare la narrazione, nonché ad un possibile dialogo e scambio alla fine della storia.
<b>Struttura</b>
<b>Materiale necessario</b> (il materiale ECaRoM deve essere incluso in alcuni strumenti)
<p>Il metodo utilizzato è quello della scatola narrativa. La storia utilizzata si chiama <i>Tito Lupotti</i> (ed. Giralangolo).<sup>14</sup> <i>Tito Lupotti</i> è la storia del figlio di un lupo che vuole diventare un fioraio, ma questa scelta va contro le regole del padre, il signor Lupotti, poiché quest'ultimo vuole che suo figlio segua le sue orme e diventi un cacciatore. Il signor Lupotti cercherà in tutti i modi di far cambiare idea al figlio, elaborando strategie che si riveleranno infruttuose, visto che Tito vuole fare il fioraio.</p> <p>Per creare il contenitore della nostra storia servono una scatola di medie dimensioni (ad esempio una scatola di scarpe o una qualsiasi che si possa avere già in casa) e degli scarti di tessuto per coprire la scatola. I personaggi sono stati realizzati come segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tito Lupotti, con un piccolo pompon di lana</li> <li>✓ Papà Lupotti, con un po' di feltro rigido</li> <li>✓ Il coniglio, con una corteccia di pino</li> </ul> <p>Il resto dei materiali a supporto della storia viene di solito realizzato con materiali riciclati o riutilizzati, inoltre, per le essenze dei fiori sono stati utilizzati colori naturali (anilina) e acqua.</p>
<b>Preparazione</b> (cosa deve essere preso in considerazione in anticipo? C'è bisogno di dispense?)
Per preparare la scatola narrativa, si consiglia di seguire i seguenti passaggi: lettura del libro illustrato, selezione dei concetti chiave e del messaggio che si vuole veicolare o su cui si vuole avviare un dialogo con i partecipanti, selezione dei materiali, costruzione della scatola, dei personaggi e degli oggetti utili alla narrazione.
<b>Tempo</b> (quanto tempo è necessario?)
Il tempo necessario per la preparazione di una scatola narrativa, se si è già pensato e trovato il materiale, è di circa 2 ore. A seconda della narrazione, il racconto dura circa 10-15 minuti.
<b>Stanza</b> (dimensioni e numero?):
Una classe o un ambiente in cui i partecipanti possano sentirsi a proprio agio e ascoltare.
<b>Istruzioni e descrizione passo per passo</b> (cosa succede? quali istruzioni vengono fornite?):
Il narratore sta dietro la scatola e guarda gli ascoltatori, chiedendo attenzione e una predisposizione all'ascolto. La scatola viene aperta, il titolo della storia viene annunciato e la storia inizia. La storia viene narrata tirando fuori dalla scatola gli oggetti e i personaggi, mentre i punti importanti vengono introdotti guardando gli ascoltatori. Tra una scena e l'altra, è utile fare qualche secondo di pausa. Alla fine della narrazione, rimettere i materiali nella scatola, salutando i personaggi e, una volta terminato, dire "ciao ciao racconto". Senza fissare troppo gli interlocutori, a questo punto si aspetta che qualcuno faccia un'osservazione al riguardo e poi si avvia un dialogo.

<sup>14</sup> Bourre, M., Judes, M. O. (2018). *Maxime Loupiot*, [trad. it.] *Tito lupotti*. Edizioni EDT Giralangolo.

### **Obiettivi del metodo** (cosa ottengono i partecipanti?)

Questa tecnica narrativa permette di suscitare forti emozioni attraverso l'uso di personaggi, luoghi, eventi, momenti chiave della storia scelta. Utilizzare un contenitore da cui estrarre (con tempi e modi non scelti a caso) oggetti e personaggi che poi verranno riposizionati, assume un duplice valore. Da un lato, permette la creazione di momenti magici che possono essere ripetuti ritualmente e che difficilmente perdono il loro potere evocativo, dall'altro, rappresenta perfettamente l'idea di contenimento. Contiene vere emozioni da tenere in ordine, oggetti e materiali che, protetti come qualcosa di prezioso e trattati con cura e attenzione, acquisiscono un valore aggiunto.

### **Specifiche relative al contenuto**

#### **Che significato ha la maschilità accudente in questo metodo? In che modo il metodo si apre a una prospettiva sensibile al genere?**

L'uso della scatola narrativa è molto efficace nell'aprire l'educazione a una prospettiva di genere, e in particolare alle maschilità accudenti.

La storia di Tito Lupotti si presta bene alla messa in discussione degli stereotipi di genere, in particolare della maschilità tradizionale come unico canone accettato per i maschi, proponendo una narrazione diversa per il significato del concetto di maschilità.

La storia è stata scelta perché al suo interno è possibile individuare una serie di elementi che fanno riferimento all'obiettivo del progetto:

- ✓ Relazione padre-figlio e negoziazione generazionale sul concetto di maschilità
- ✓ Rapporto tra maschilità e cura. L'interesse per i fiori fa parte del concetto di cura per l'ambiente, che viene spesso rifiutato dal maschio, poiché amare i fiori viene visto come non da maschi.

L'effetto positivo è dovuto a diversi motivi:

- 1) semplicità e replicabilità nell'implementazione: i materiali possono essere prodotti con articoli riciclati e quindi facilmente reperibili.
- 2) poter lavorare sulla dimensione creativa di bambini e bambine, promuovendo lo sviluppo di competenze simboliche. Ciò comprende la promozione del rapporto tra maschilità e cura.
- 3) la possibilità di utilizzo non solo da parte di educatori e genitori, ma anche nel lavoro peer-to-peer, dove i bambini più grandi riproducono la scatola narrativa assieme a quelli più piccoli.
- 4) la possibilità di utilizzare una scatola narrativa, in cui le storie incentrate sulle maschilità accudenti vengono riprodotte da uomini (educatori, padri, nonni, fratelli, ecc.) in modo da consentire, attraverso un approccio che di per sé rappresenta un "modello di cura" della relazione, di intensificare l'incidenza dell'obiettivo.

Nelle specificità del racconto utilizzato per realizzare la scatola narrativa, l'elemento di maschilità accudente emerge già dalla scelta di utilizzare la figura del lupo Tito Lupotti. L'associazione lupo-aggressività è stata fatta poiché, dato l'immaginario contemporaneo (che comprende le varie aspettative stereotipate di genere), ai bambini viene detto di essere forti come un lupo fin dall'infanzia.

Usare questa figura per decostruire un modello di "maschilità tossica" a favore di un personaggio che invece vuole scegliere una professione che implichi un interesse per i fiori e la natura (cura dell'ambiente), è in linea con gli obiettivi di un'educazione che inizia nell'infanzia e che è attenta alle tematiche di identità maschile non stereotipata.



Durante la narrazione, è importante evitare di raffigurare il signor Lupotti come vittima (usando parole superflue, tono di voce ed espressioni).

**Variazioni** (come potrebbe essere modificato il metodo?)

La narrazione non è stata cambiata, rispetta i punti salienti del libro, compresa la morale.

**Follow-up** (cosa può essere indicato fare dopo l'applicazione del metodo? Cosa dovrebbe essere evitato in seguito?)

Questo metodo consente l'input diretto attraverso la narrazione animata. Questi spunti possono quindi essere utilizzati per avviare una discussione sull'argomento, oppure gli stessi ascoltatori possono esprimere i loro pensieri e le loro osservazioni. Il narratore può riprendere queste osservazioni e usarle per iniziare una conversazione sulla maschilità che riporti al collegamento tra maschilità e cura (di sé) e rispetto delle scelte reciproche.

**Commenti, esperienze, consigli, rischi** (cosa dovrebbe essere considerato? Cosa potrebbe accadere non intenzionalmente?)

La storia di Tito Lupotti è stata raccontata ad un gruppo di 7 bambine e 8 bambini, di età compresa tra 3 e 6 anni. Durante il racconto, l'attenzione era alta. I momenti di umorismo presenti nella storia favorivano qualche risata, ma subito dopo la concentrazione tornava alla storia del piccolo lupo e di suo padre.

Alla fine della storia, i bambini e le bambine si sono posti la domanda: un lupo può essere un fioraio? Dopo averli lasciati discutere, la seguente domanda è stata posta: Tito avrebbe potuto essere un ballerino? A partire da questo punto, le risposte e il dialogo con i bambini hanno permesso di avere una discussione aperta, che affrontasse alcune questioni riguardanti il genere: la maschilità accidentale, gli stereotipi di genere, l'accettazione della diversità, la libertà degli altri (nel caso in cui non danneggi il prossimo). Potrebbe accadere che il gruppo di ascolto non avvii un dialogo; in questo caso spetta all'adulto proporre i punti di riflessione.

**Fonti del metodo** (da dove proviene?)

L'idea della scatola narrativa è nata da un'insegnante inglese, Helen Bromley. Iniziò con un'attività che comprendeva una piccola scatola messa nella sua classe, basata su un libro su cui stavano lavorando in quel momento. I bambini ebbero la possibilità di tornarci durante le pause e di giocarci quanto volevano.

L'insegnante notò due cose: che gli alunni avevano molte più idee del previsto e che conoscevano tante cose che lei non si aspettava. Questa metodologia partecipativa basata sull'apprendimento trasformativo con i bambini è molto diffusa nei servizi educativi e di cura della prima infanzia della regione Toscana.

**Ulteriori letture** (dove è possibile ottenere ulteriori informazioni?)

[https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/9851\\_book\\_item\\_9851.pdf](https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/9851_book_item_9851.pdf)

<https://www.crayolateachers.ca/lesson/my-story-box-personal-history-colour-texture/>

<https://storyboxlibrary.com.au/>



Questo modulo si concentra sull'importanza della cura di sé, in particolare, sulla relazione tra cura di sé, emozioni e maschilità come antidoto per contrastare l'aumento dei comportamenti tossici nei bambini, a partire dalla prima infanzia. Lo scopo delle riflessioni teoriche e dei metodi proposti è mostrare come il concetto di maschilità accudente consenta a educatrici, educatori e insegnanti di lavorare sulle emozioni più profonde dei bambini e insegnare loro a prendersi cura di sé stessi. In questo modo, saranno in grado di prendersi cura degli altri e del mondo.

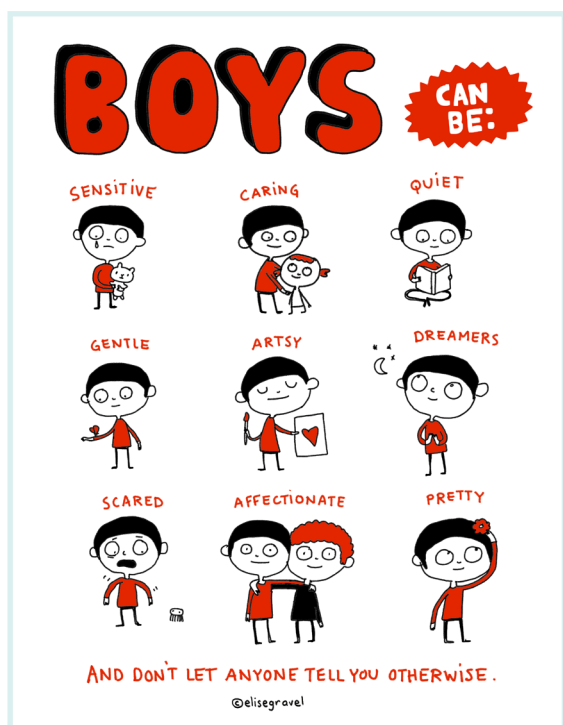
## Materiali

Manifesti di Elise Gravel

<http://elisegravel.com/en/livres/free-printable-stuff/>

Materiali e libri da Jessica Sanders

<https://jessanders.com.au/>



## 04.3 Modulo 2: Amicizia, empatia ed emozioni

Nella psicologia dello sviluppo è ben noto che i pari e gli amici hanno un ruolo importante nello sviluppo di bambini e bambine. Viene fatta una distinzione tra l'influenza dei pari e quella degli amici (Siegler et al., 2016).

- ✓ **I pari** sono individui che hanno all'incirca la stessa età. Sono relativamente simili come status sociale e di potere – soprattutto rispetto ai non coetanei. I pari comunicano più apertamente tra loro, sono più critici l'uno con l'altro e quindi sviluppano regole comuni e nuovi approcci alla spiegazione e alla comprensione.
- ✓ **L'amicizia** è "una relazione stretta, reciproca e positiva tra due persone" (Siegler et al., 2016: 486). A differenza dei pari, le amicizie sono caratterizzate dalla reciprocità (compromesso reciproco, dare e avere). I bambini di 3 o 4 anni possono già formare e mantenere amicizie. In un primo momento, gli amici imparano a prendersi cura dei bisogni fisici e materiali degli altri e a fornire supporto. Più tardi, la lealtà reciproca, l'uguaglianza e la fiducia diventano centrali nelle amicizie tra bambini e bambine.

Le amicizie sono un aspetto importante dello sviluppo sociale, emotivo e cognitivo di bambini e bambine. Spesso bambini e bambine preferiscono le amicizie con bambine e bambini della stessa età, sesso, etnia e comportamento sociale. Nelle amicizie tra bambini/bambine piccoli/e spesso si gioca insieme, ma anche le attività di cura e l'essere presente per l'altro svolgono un ruolo importante. I seguenti aspetti e qualità sono caratteristiche tipiche di una relazione/amicizia positiva tra i bambini e le bambine:

- ✓ **Sentirsi bene:** gli amici si sentono a proprio agio l'uno in presenza dell'altro. Vogliono sedersi l'uno accanto all'altro, stare nello stesso gruppo e giocare insieme. La sensazione di benessere nell'essere a proprio agio l'uno con l'altro persiste nonostante litigi e piccole dispute.
- ✓ **Fidarsi l'uno dell'altro:** le amicizie tra bambini/bambine sono caratterizzate da una forte reciprocità. Si confidano segreti e contano sui loro amici per sostenerli in "situazioni di emergenza".
- ✓ **Mostrare sentimenti:** i sentimenti dei bambini piccoli sono di solito relativamente non filtrati. Tra amici, hanno anche la possibilità di esprimere i propri sentimenti senza la necessità di giustificarsi.
- ✓ **Vivere mondi fantastici:** insieme ai loro amici, i bambini dei servizi ECEC e delle scuole primarie possono trascendere la realtà e vivere insieme avventure ed esperienze immaginarie. Gli amici vanno oltre sé stessi, in futuri mondi immaginari e superano gli ostacoli insieme.
- ✓ **Nessun adulto:** la distanza dagli adulti promuove l'indipendenza e l'autosufficienza dei bambini e delle bambine. Insieme agli amici, i bambini e le bambine imparano a risolvere problemi, sviluppare strategie ed esprimere e soddisfare i loro desideri e bisogni. Imparano a riconoscere i punti di forza e a stabilire i propri limiti.
- ✓ **Superare i conflitti:** i bambini possono risolvere i conflitti insieme agli amici, oppure imparare a risolvere i conflitti che hanno con gli amici. Questo cambia la visione del mondo ancora egocentrica dei bambini e delle bambine piccoli, poiché imparano a cedere, scendere a compromessi e ad affermarsi (Blank-Mathieu, 1999).

Le amicizie sono una parte importante dello sviluppo, così come la costruzione e il mantenimento della salute fisica e mentale.

La psicologia dello sviluppo (Rose & Asher, 2017) mostra che i bambini, soprattutto quelli più piccoli, giocano di più in gruppi omogenei di genere e che ci sono differenze specifiche di genere nelle amicizie tra i bambini. Tuttavia, la ricerca si concentra spesso sulle amicizie tra bambine e sui relativi punti di forza, come ad esempio: esprimere cura, preoccupazione, ammirazione e affetto; aiutare; gestire i conflitti. I punti di forza delle amicizie tra bambini cadono nel dimenticatoio. Ciò è dovuto all'affermazione implicita che i bambini sono meno interessati alle amicizie o che sono meno capaci di averne. Eppure, le amicizie tra bambini sono stabili, preziose e soddisfacenti quanto quelle tra bambine. Secondo Rose e Asher, a causa della loro socializzazione, i bambini sono coinvolti in parecchie attività di amicizia, ma queste vengono spesso trascurate nella ricerca.

Mediamente, i seguenti tre aspetti (parti essenziali delle amicizie) sono praticati maggiormente dai bambini.

- 1) Essere un amico divertente, pieno di risorse e piacevole – Ridere e divertirsi sono aspetti importanti di un'amicizia e meritano attenzione; sono anch'essi molto importanti, tanto quanto confortarsi a vicenda.
- 2) Amici che perdonano – Disaccordi e aspettative infrante sono inevitabili nelle amicizie. La capacità di perdonare queste delusioni sono aspetti importanti di un'amicizia.
- 3) Mantenere e condividere amicizie – Estendere le amicizie, condividere amicizie con altri amici, nonché stringere e accettare nuove amicizie senza cadere nella gelosia sono aspetti importanti di un'amicizia basata sulla fiducia (Rose & Asher, 2017).

Le amicizie tra bambini e bambine possono essere differenti e comprendere aspetti diversi, ma le amicizie non si basano su un concetto di genere (binario). La socializzazione e l'ambiente sociale di ciascuno influisce sulle amicizie a causa delle aspettative di genere, che includono anche le norme e gli stereotipi ad esse associate. Promuovere attivamente la maschilità accudente è importante sia per i bambini che per le bambine, poiché favorisce la formazione di amicizie prive di stereotipi di genere. Quando i bambini e le bambine stringono amicizie con generi diversi, imparano a riconoscere e soddisfare esigenze mutevoli, in base a contesti e circostanze diversi. Così facendo, i bambini e le bambine esprimono l'amicizia attraverso diverse attività e azioni. È importante sostenerli nelle attività che già conoscono e mostrare loro nuovi modi di esprimere amicizia ed emozioni.

### 04.3.1 Metodo: Alex è mio amico

Con il ritornello "Un amico, un buon amico. Questa è la cosa migliore del mondo", hanno cantato i Comedian Harmonists (un ensemble vocale di Berlino di fama internazionale), un tributo all'amicizia degli anni '90.

Cantare è divertente e risveglia i sentimenti. Cantare insieme rafforza lo spirito di squadra, inoltre, invita il gruppo a discutere i testi e l'argomento che trattano. Il seguente metodo "Una canzone sull'amicizia: Alex è mio amico" offre l'opportunità di far conoscere il tema dell'amicizia ai bambini della scuola per l'infanzia. Per una discussione più impegnativa, nelle scuole primarie si consiglia la lezione "Alex è mio amico".

<b>Metodo</b> (come si chiama il metodo?)
Alex è mio amico
<b>Argomenti del metodo</b> (quali argomenti emergono?)
Amicizia – Che cos'è? Cosa rende "buona" un'amicizia? Perché l'amicizia è importante?
<b>Target group</b> (a chi si rivolge il metodo? Chi può beneficiarne? Bambini e bambine che frequentano i servizi ECEC o le scuole primarie, insegnanti, educatori, studenti)
Bambini e bambine che frequentano i servizi ECEC o le scuole primarie. Per lavorare nella scuola primaria facciamo riferimento al "Lesson plan English", che include la canzone e una discussione (adatta sia all'età che all'apprendimento nelle scuole primarie e al relativo contenuto) sul tema dell'amicizia.
<b>Numero di partecipanti</b> (numero minimo e massimo di partecipanti)
Qualsiasi.
<b>Situazione</b> (a quale situazione, momento della giornata, atmosfera, concentrazione si adatta il metodo?)
La canzone può essere utilizzata in qualsiasi situazione. Imparare la canzone richiede concentrazione da parte dei bambini, in quanto devono ricordare sia il testo che la melodia. Se i bambini conoscono già la canzone, hanno bisogno di meno concentrazione, il che rende l'esercizio più divertente. La canzone può essere cantata per divertimento o utilizzata come introduzione per esplorare il tema dell'amicizia e della cura reciproca.
<b>Struttura</b>
<b>Materiale necessario</b> (il materiale ECaRoM deve essere incluso in alcuni strumenti)
Strumento di accompagnamento o computer e speaker per riprodurre la musica.
<b>Preparazione</b> (cosa deve essere preso in considerazione in anticipo? C'è bisogno di dispense?)
L'educatrice/educatore dovrebbe già conoscere il brano e aver avviato delle riflessioni iniziali sul tema dell'amicizia.
<b>Tempo</b> (quanto tempo è necessario?)

- ✓ Imparare la canzone: 20 minuti
- ✓ Imparare la coreografia: 10 minuti
- ✓ Cantare la canzone: 2 minuti
- ✓ Riflessioni sull'amicizia: 30 minuti

### Stanza (dimensioni e numero?)

Una stanza (aula) – possibile anche all'esterno, in un giardino.

### Istruzioni e descrizione passo (cosa succede? Quali istruzioni vengono fornite?)

## Alex is my friend

Testi:

- 1) Alex è mio amico, Alex è mio amico, Alex è mio amico perché tiene a me.  
Mi conforta, mi conforta, perché è mio amico e si prende davvero cura di me.
- 2) Alex è mio amico, Alex è mio amico, Alex è mio amico perché tiene a me.  
Gioca con me, gioca con me, perché è mio amico e tiene davvero a me.
- 3) Alex è mio amico, Alex è mio amico, Alex è mio amico perché tiene a me.  
Mi aiuta, mi aiuta, perché è mio amico e si prende davvero cura di me.
- 4) Alex è mio amico, Alex è mio amico, Alex è mio amico perché tiene a me.  
Mi ascolta, Mi ascolta, perché è mio amico e tiene davvero a me.
- 5) Alex è mio amico, Alex è mio amico, Alex è mio amico perché tiene a me.  
Condivide con me, condivide con me, perché è mio amico e ci tiene davvero a me.

L'educatrice/educatore può discutere con i bambini i seguenti punti di riflessione:

- ✓ Pensi che Alex sia un buon amico?
- ✓ Cosa ti piace fare con i tuoi amici?
- ✓ Cosa ti piace dei tuoi amici?
- ✓ I bambini hanno amicizie diverse rispetto alle bambine? Perché?
- ✓ Chi ti ascolta quando sei triste? Chi ti conforta?
- ✓ Ascolti gli altri quando sono tristi? Conforti gli altri?

**FASE 1:** ascoltare la canzone, imparare il testo e la melodia

**FASE 2:** apprendere i movimenti della canzone (migliore comprensione attraverso il movimento fisico): ogni attività di cura può essere presentata con un movimento:

- ✓ **Confortare:** abbracciarsi, o abbracciare sé stessi come simbolo
- ✓ **Giocare:** muovere le mani come se si giocasse con bambole, Lego, ecc.
- ✓ **Aiutare:** allungare entrambe le mani in avanti come per aiutare
- ✓ **Ascoltare:** mettere la mano dietro l'orecchio
- ✓ **Condividere:** fingere di rompere qualcosa a metà con le mani (come un panino)

**FASE 3:** riflessione e discussione – riflettere sul vivere con gli altri all'interno di una comunità (come in un servizio ECEC)/relazioni con gli altri bambini; osservare il proprio comportamento.

#### **Obiettivi del metodo** (cosa ottengono i partecipanti?)

Con l'aiuto della canzone "Alex è mio amico", i bambini hanno modo di conoscere l'amicizia e le qualità, nonché importanti vantaggi e caratteristiche che vengono dall'aver con gli altri un rapporto piacevole. I bambini e le bambine vengono portati a riflettere sulle loro amicizie e sulle loro relazioni con gli altri. Viene loro offerta l'opportunità di scoprire ciò che considerano importante nei loro legami con gli altri e in che modo le interazioni sociali positive possono aiutarli a superare le lotte e le situazioni difficili.

#### **Specifiche relative al contenuto**

#### **Che significato ha la maschilità accudente in questo metodo? In che modo il metodo si apre a una prospettiva sensibile al genere?**

- ✓ Gli uomini e le donne crescono seguendo stereotipi e comportamenti di genere diversi fin dalla tenera età. Questi stereotipi portano anche a concedere ai bambini meno (o poco) spazio per le loro emozioni. Ciò significa che, ad esempio, i bambini imparano a sopprimere gli aspetti sensibili e accudenti nelle loro amicizie e relazioni. Il concetto di maschilità accudente vuole allontanarsi da questa immagine stereotipata di genere degli uomini visti solo come forti e duri, per portarli ad essere componenti della società più accudenti e attivi.
- ✓ I bambini e le bambine sono invitati a riflettere sui loro sentimenti e a capire cosa rende preziose e importanti le loro relazioni con gli altri. Questo vale sia per il lavoro con i bambini che con le bambine.
- ✓ C'è una forte enfasi sulla mancanza di uguaglianza in ciò che ci si aspetta da bambini/uomini e bambine/donne, e sui limiti posti sulle loro scelte di vita. Ciò avrà effetti sul senso di giustizia dei bambini e delle bambine, quindi è necessario insegnare loro che il cambiamento è possibile.

#### **Variazioni** (come potrebbe essere modificato il metodo?)

La canzone costituisce la base. Tutte le altre attività, come la coreografia o la scelta delle domande per stimolare la riflessione, sono a discrezione dell'educatrice/educatore.

#### **Variazione 1: coreografia**

Imparare e integrare i movimenti fisici nella canzone ha come obiettivo quello di ottenere una migliore comprensione e più divertimento.

- 1) Mi conforta, mi conforta  
Abbracciarsi o abbracciare sé stessi come simbolo

- 2) Gioca con me, gioca con me  
Muovere le mani come per giocare con una palla, bambole, Lego, ecc.
- 3) Mi aiuta, mi aiuta  
Estendere entrambe le mani in avanti come per aiutare
- 4) Mi ascolta, mi ascolta  
Mettere la mano dietro l'orecchio
- 5) Condivide con me, condivide con me  
Fingere di dividere qualcosa (ad esempio un panino) in due con le mani.

### **Variazione 2: cambiare il nome**

Il nome "Alex" non è casuale, esso infatti è neutro, può essere utilizzato sia per i bambini che per le bambine. Allo stesso tempo, questo esercizio vuole sottolineare quanto sia necessaria la cura e l'attenzione in un'amicizia, specialmente per e tra i bambini, motivo per cui è stato scelto il pronome "lui".

La canzone può essere anche utilizzata come introduzione al tema dei bambini non binari e servire come punto di identificazione per i bambini non binari. L'educatrice/educatore può quindi dimostrare di essere attenta o attento, nonché consapevole e sensibile all'argomento.

La canzone può essere adattata sostituendo il nome "Alex" con i diversi nomi dei bambini del gruppo o della classe. In questo modo, i bambini e le bambine diventano i protagonisti della canzone, inoltre possono essere associati alle specifiche qualità che portano a un'amicizia.

### **Variazione 3: inventare nuovi versi**

La canzone è composta da cinque versi e ogni versetto menziona una particolare qualità di cura (confortare, giocare, aiutare, ascoltare e condividere) che Alex porta nell'amicizia. Insieme ai bambini, si possono cercare nuove attività di cura, nonché aspetti che alimentano e nutrono un'amicizia importante, e che possono essere incorporati in ulteriori versi della canzone.

### **Variazione 4: discutere e parlare di amicizia**

Dopo aver cantato la canzone, i bambini possono riflettere e discutere insieme sulla convivenza all'interno di una comunità (ad es., servizio ECEC), sull'amicizia e sulle relazioni con altri bambini e bambine. Possono essere utilizzate le seguenti domande di riflessione:

- ✓ Come ti senti quando qualcuno ti ascolta o ti conforta?
- ✓ Pensi che Alex sia un buon amico?
- ✓ Cosa ti piace fare con i tuoi amici?
- ✓ Cosa ti piace dei tuoi amici?
- ✓ Essere amico di una bambina è diverso rispetto a esserlo di un bambino?
- ✓ I bambini hanno amicizie diverse rispetto alle bambine? Perché?
- ✓ Chi ti ascolta quando sei triste? Chi ti conforta?
- ✓ Ascolti gli altri quando sono tristi? Conforti gli altri?

**Follow-up** (cosa può essere indicato fare dopo l'applicazione del metodo? Cosa dovrebbe essere evitato in seguito?)

- ✓ Dopo aver imparato la canzone e aver discusso il tema dell'amicizia, che richiede concentrazione da parte dei bambini e delle bambine, è necessario fare una pausa prima di utilizzare un altro metodo EcaRoM (ad esempio: "Gioco di memoria" o "Quando sarò grande").



✓ Occorre prestare attenzione ai comportamenti e alle situazioni stereotipate di genere. Se tale comportamento venisse notato, dovrebbe essere discusso e analizzato con i bambini.
<b>Commenti, esperienze, consigli, rischi</b> (cosa dovrebbe essere considerato? Cosa potrebbe accadere non intenzionalmente?)
Il tema delle maschilità accidenti potrebbe portare i bambini e le bambine ad avere delle domande alle quali i professionisti dell'educazione dovrebbero essere pronti a rispondere. Per questo motivo, alcune informazioni di base sono presentate nel capitolo 4.1 Argomenti trasversali.
<b>Fonti del metodo</b> (da dove proviene?)
La canzone è stata scritta da Veronika Suppan e Lisa Wagner (Institute for Masculinity Research and Gender Studies/VMG Austria) nel corso del progetto "Early Care and the Role of Men".
<b>Ulteriori letture</b> (dove è possibile ottenere ulteriori informazioni?)
Klischeefrei Methodenset M14: <a href="https://www.klischee-frei.de/de/klischeefrei_101987.php">https://www.klischee-frei.de/de/klischeefrei_101987.php</a> Boys in Care Toolkit: <a href="https://www.boys-in-care.eu/tools">https://www.boys-in-care.eu/tools</a>

Il modulo si concentra sull'importanza dell'amicizia, nonché sulla comprensione e la gestione dell'empatia e delle emozioni nella prima infanzia. Gli amici rappresentano una parte importante dello sviluppo emotivo e cognitivo. Grazie alla canzone "Alex è mio amico", i bambini imparano l'importanza degli amici, e i ruoli e le funzioni di supporto delle amicizie. Nella canzone, le attività di cura ed empatia vengono enfatizzate, inoltre, le barriere limitanti di genere sulle amicizie vengono infrante. Nel metodo seguente, *Supereroi e supereroine*, i bambini hanno l'opportunità di esprimere liberamente la loro immaginazione. L'attenzione si concentra sul comportamento empatico del supereroe immaginato. Con l'aiuto di questi metodi, i bambini imparano a interpretare e comprendere le proprie emozioni e quelle dei loro pari. L'attenzione è sempre su un approccio che riflette sul genere promuovendo le maschilità accidenti.

### 04.3.2 Metodo: Supereroi e supereroine

**Le emozioni** sono più che sentimenti. Includono e uniscono ulteriori sensazioni (calore umano, fame, nervosismo, eccitazione) ma anche i propri pensieri e le relative reazioni fisiche (risate, pelle d'oca, espressioni facciali). Secondo Paul Ekman, ci sono sette emozioni fondamentali: gioia, sorpresa, paura, rabbia, disgusto, tristezza e disprezzo (Frech, 2008).

I bambini e le bambine nell'età prescolare e nelle scuole primarie imparano a controllare le proprie emozioni, specialmente nel caso in cui queste dovessero portarli ad interrompere lo svolgimento di un'attività. Poiché i bambini in età prescolare possono esprimersi linguisticamente, possono anche esprimere le emozioni in modo più controllato. Con l'età, la loro capacità di regolare le emozioni e il loro relativo comportamento cambiano. I bambini e le bambine imparano metodi diversi per controllare le loro emozioni mano a mano che il loro cervello matura. Imparano a



focalizzare la loro attenzione su altro, a occuparsi di altre attività per distrarsi e calmarsi. Mano a mano che crescono, i bambini e le bambine imparano a utilizzare strategie di coping cognitivo (ad esempio, riconoscere gli aspetti positivi in situazioni negative), inoltre, sono più capaci di scegliere strategie di autoregolazione e gestione dello stress adatte alle situazioni. (Siegler et al., 2016).

Per aiutare i bambini nel loro sviluppo emotivo, è importante che all'inizio i loro sentimenti ed emozioni (verbali e non verbali) siano accettati e percepiti. Cosa sento? Che emozione potrebbe essere? Il prossimo passo è scoprire le cause delle emozioni. Perché mi sento così? Cos'è successo? Cosa ha scatenato la sensazione in me? In seguito, si può e si deve esplorare come affrontare le rispettive emozioni. Quali strategie risolutive esistono? Un conforto frettoloso potrebbe portare i bambini a non imparare a gestire, comprendere e controllare le loro emozioni. Al contempo, il rifiuto delle emozioni o una spiegazione affrettata da parte degli adulti limita lo sviluppo emotivo di bambini e bambine (Frech, 2008).

**L'empatia** descrive la capacità/reazione emotiva che consente di mettersi nello stato emotivo o nella situazione di un altro. Il prerequisito è che i bambini siano in grado di riconoscere e comprendere le emozioni degli altri (Siegler et al., 2016). La compassione si può definire come "il preoccuparsi di un'altra persona (o animale) in risposta alla sua condizione" (Siegler et al., 2016: 543).

Già a partire da otto mesi di vita, i bambini si agitano a causa del disagio altrui, e soprattutto di quello di bambini e bambine. Non è detto che soffrano anche loro, ma sono già capaci di avvertire stress attraverso la sofferenza degli altri. All'età di due anni, i bambini e le bambine possono già mostrare il loro primo comportamento pro-sociale, come la compassione finalizzata a confortare altri bambini o bambine. Il comportamento pro-sociale aumenta con l'età, fino all'adolescenza (intorno agli 11 anni), tuttavia, esso può variare considerevolmente a seconda dell'individuo. Sia i fattori biologici (eredità genetica) che la socializzazione (influenze dell'ambiente sociale) svolgono un ruolo importante (Siegler et al., 2016).

L'empatia e le emozioni svolgono un ruolo importante nel lavoro di cura retribuito e non retribuito. Da un lato, è importante essere in grado di capire, interpretare e mostrare emozioni, dall'altro, l'empatia e le sue diverse modalità di espressione sono importanti. Anche le emozioni e l'empatia giocano un ruolo importante nell'apprendimento e nella comprensione del concetto di maschilità accudenti. Gli effetti e le conseguenze della maschilità tossica o delle maschilità accudenti sono percepiti da tutti nella vita quotidiana. Cosa significa per me quando la maschilità egemonica viene sostituita da modelli diversi di maschilità, che non sono caratterizzati da stereotipi di genere? Cosa significa per le persone di diversi generi o per la società? Comprendere ed entrare in empatia con gli altri rafforza la comprensione dell'importanza delle maschilità accudenti e delle attività di cura.

Il seguente metodo è un gioco di ruolo con molte opportunità di riflessione e discussione su sentimenti ed empatia, che vengono visti come motivanti alle attività di cura. Con l'aiuto di supereroi e supereroine auto-inventati/e, i bambini e le bambine imparano quanto siano importanti e interessanti qualità come l'empatia e la disponibilità. Che si tratti di supereroi/

supereroine, infermiere/infermieri o amiche/amici, mostrare sentimenti, essere empatici, chiedere e fornire aiuto sono attività indipendenti dal genere, di cui tutti hanno bisogno nella vita.

<b>Metodo</b> (come si chiama il metodo?)
Supereroi e supereroine
<b>Argomenti del metodo</b> (Quali argomenti emergono?):
Le qualità di supereroi e supereroine: essere premurosi, protettivi e disponibili (invece di aggressivi e puramente distruttivi), comprendere le diverse emozioni ed essere empatici.
<b>Target group</b> (A chi si rivolge il metodo? Chi può beneficiarne? Bambini e bambine che frequentano i servizi ECEC o le scuole primarie, insegnanti, educatori, studenti):
Bambini e bambine da 3 a 6 anni.
<b>Numero di partecipanti</b> (numero minimo e massimo di partecipanti):
Fino a 25 partecipanti (dipende dalle dimensioni della stanza della scuola dell'infanzia).
<b>Situazione</b> (a quale situazione, momento della giornata, atmosfera, concentrazione si adatta il metodo?)
Qualsiasi momento della giornata.
<b>Struttura</b>
<b>Materiale necessario</b> (il materiale ECaRoM deve essere incluso in alcuni strumenti)
Pezzi di stoffa per creare i propri costumi, anche altri costumi già fatti sono adatti (ad esempio: vigili del fuoco, poliziotti e poliziotte, soccorritori e soccorritrici, dottori e dottoresse, infermieri e infermiere, ma anche personaggi come Superman, Batman, Ladybug, ecc.), o semplicemente avere la possibilità di indossare un mantello o qualcosa di simile.
<b>Preparazione</b> (cosa deve essere preso in considerazione in anticipo? C'è bisogno di dispense?)
Non sono necessari preparativi. È possibile incoraggiare bambini e bambine a portare il giorno prima uno qualsiasi dei loro costumi da supereroi e delle supereroine da casa. L'unico punto fondamentale è focalizzare la discussione dei bambini e delle bambine sulle qualità di cura, empatiche, utili e protettive dei supereroi e delle supereroine.
<b>Tempo</b> (quanto tempo è necessario?)
Minimo 45 minuti, meglio 60 minuti, ma potrebbe durare molto più a lungo.
<b>Stanza</b> (dimensioni e numero?)
Una stanza con un tavolo (piena di vestiti, costumi e pezzi di stoffa). Possono essere utilizzate (non strettamente necessario) delle sedie dove i bambini e le bambine possono sedersi una volta vestiti.

### **Istruzioni e descrizione passo** (cosa succede? Quali istruzioni vengono fornite?)

**FASE 1:** Quali supereroi/supereroine conosci già? Perché sono supereroi/supereroine? Quali poteri, talenti e caratteristiche hanno?

**FASE 2:** Quali sono altri supereroi/supereroine? Magari vigili del fuoco, poliziotti e poliziotte, soccorritori e soccorritrici, dottori e dottoresse, infermieri e infermiere? Discutere le loro caratteristiche e i loro talenti (prenderci cura di altre persone in difficoltà, essere utili, empatici, proteggere le persone, curare le persone, salvare la vita delle persone, ecc.).

**FASE 3:** Incoraggiare i bambini e le bambine a travestirsi o a creare i loro costumi da supereroi/supereroine.

**FASE 4:** Mentre giocano con i loro costumi da supereroi/supereroine prestano attenzione al loro comportamento (se si comportano in modo più o meno aggressivo, più o meno creativo del solito, ecc.). È importante dare spazio a tutte le caratteristiche e i talenti di supereroi/supereroine accudenti, protettivi, utili ed empatici.

**FASE 5:** In seguito, l'attenzione dovrebbe essere spostata sui bambini e le bambine, e sulle loro caratteristiche e talenti. Chiedere ai partecipanti "quali caratteristiche e talenti hanno?". Incoraggiarli a pensare alle proprie capacità e qualità.

**FASE 6:** Infine, si consiglia di aprire una discussione con i bambini partendo da queste domande:

- ✓ Lo sapevi che i supereroi e le supereroine hanno così tante caratteristiche e talenti?
- ✓ Quali caratteristiche e talenti del tuo supereroe ti sono piaciuti di più? Perché?
- ✓ Come ti senti quando aiuti qualcuno?

### **Obiettivi del metodo** (cosa ottengono i partecipanti?)

I bambini e le bambine notano le seguenti caratteristiche: aspetto accudente, capacità protettiva, utilità ed empatia di supereroi/supereroine (e non solo aggressività o distruttività). L'attenzione cambierà e di conseguenza anche la prospettiva delle bambine e dei bambini.

### **Specifiche relative al contenuto**

#### **Che significato ha la maschilità accudente in questo metodo? In che modo il metodo si apre a una prospettiva sensibile al genere?**

Il metodo si concentra su caratteristiche dei supereroi e delle supereroine: aspetto accudente, capacità protettiva, utilità ed empatia. La prospettiva sensibile al genere viene affrontata modificando l'attenzione posta sulle caratteristiche dei supereroi e delle supereroine.

#### **Variazioni** (come potrebbe essere modificato il metodo?)

I partecipanti potrebbero creare i propri costumi in coppia o in gruppi più piccoli. Il numero di costumi può essere aumentato per ampliare la gamma.

#### **Follow-up** (cosa può essere indicato fare dopo l'applicazione del metodo? Cosa dovrebbe essere evitato in seguito?)

Le bambine e i bambini possono aggiungere nuovi superpoteri ai loro supereroi/supereroine o cambiarne l'aspetto. L'ideale sarebbe proseguire lavorando con i genitori sugli stereotipi di genere e sugli atteggiamenti dei bambini e delle bambine.

**Commenti, esperienze, consigli, rischi** (cosa dovrebbe essere considerato? Cosa potrebbe accadere non intenzionalmente?)

Educatrici e educatori dovrebbero prestare attenzione alla diversità nel gruppo, creando uno spazio che favorisca l'eguaglianza.

**Fonti del metodo** (da dove proviene?)

Manuale *Gender equal play in early learning and childcare* (pag. 19), disponibile all'indirizzo: <https://hub.careinspectorate.com/how-we-support-improvement/care-inspectorate-programmes-and-publications/gender-equal-play-in-early-learning-and-childcare/>  
Il metodo è stato adattato dai membri del team ECaRoM dell'Istituto per la Pace (Slovenia).

Questo modulo si è concentrato su amicizia, empatia ed emozioni. L'empatia e le emozioni sono abilità fondamentali nel rafforzamento delle maschilità accudenti. Attraverso la maschilità, soprattutto i bambini disimparano ad affrontare le loro emozioni, che sono appunto alla base dell'empatia. Se sono in contatto con le mie emozioni, ad esempio la tristezza, posso essere più facilmente empatico con gli altri. Il rafforzamento dell'empatia è fondamentale per relazioni ugualitarie, le quali possono essere apprese anche attraverso le amicizie.

## 04.4 Modulo 3: Cura dell'ambiente sociale prossimo: famiglia e reti sociali vicine

Questo modulo riguarda la cura dei propri cari, come parenti, amici e persone fidate. Dal punto di vista dell'adulto, è possibile differenziare all'incirca due obiettivi di cura: il primo è la cura nel contesto di reti sociali vicine, dove le persone hanno spesso un'età simile. Qui, stabilire relazioni, affrontare conflitti, ascoltare, riconoscersi a vicenda o semplicemente tenersi in contatto sono gli aspetti più importanti. Il secondo obiettivo è essere responsabile di un'altra persona, come prendersi cura di un'anziana o un anziano, o vivere in un contesto familiare in cui ci sono dei bambini. Alcuni esempi sono organizzare delle vacanze, gestire questioni legali o preparare i pasti. Nel secondo obiettivo, la cura non perde importanza, ma vi è anche la responsabilità per un'altra persona.

Il lavoro di cura nelle relazioni strette passa spesso inosservato, e sono specialmente gli uomini a non notarlo. Le donne sono sempre più spesso le prestatrici di cure (National Alliance for Caregiving, 2020:11). Le faccende domestiche spesso sembrano un aspetto secondario e come tali non vengono realmente notate. Prendersi cura degli altri richiede un grande sforzo. Un termine che descrive i compiti invisibili nel lavoro di cura è "carico mentale".<sup>15</sup> Oltre alle vere e proprie attività di cura, alcuni compiti devono essere pianificati e preparati in anticipo, soprattutto nel rapporto con i bambini e le bambine o con gli anziani, come lo shopping, le visite mediche, le feste di compleanno, i regali, ecc. Questi compiti spesso vengono notati solo dalla persona che li svolge, poiché richiedono spesso pianificazione anticipata, budget e organizzazione. Nella maggior parte dei casi, questo "carico mentale" viene assunto dalle donne.


<sup>15</sup> Emma (2020). *Bastava chiedere! 10 Storie di femminismo quotidiano*. Ed. Laterza

Sebbene negli ultimi decenni vi siano stati miglioramenti significativi verso il coinvolgimento paritario tra uomini e donne, sono ancora le donne a svolgere la maggior parte del lavoro di cura. Bell hooks descrive la relazione di cura in termini di amore: "Gli uomini teorizzano sull'amore, ma le donne sono più spesso praticanti dell'amore. La maggior parte degli uomini sente di ricevere amore e quindi sa come ci si sente ad essere amati" (hooks, 2000). A causa delle aspettative sulla mascolinità, gli uomini disimparano ad apprezzare le relazioni tra uomini. Inoltre, in queste ultime, il comportamento competitivo gioca un ruolo più importante del comportamento accudente. Altri modi di relazionarsi e parlare di emozioni o problemi sono rari. Poiché i giovani uomini tendono a copiare il comportamento degli uomini più adulti, questo comportamento inizia a svilupparsi presto nella vita di un bambino.

In altre parole, è necessario apprendere e promuovere comportamenti di cura, come stabilire e sostenere relazioni significative, soprattutto fra i bambini. La cura è un atto di volontà, vale a dire sia un'intenzione che un'azione. La volontà implica anche una scelta. Le persone non sono obbligate a prendersi cura l'una dell'altra, ma possono scegliere di farlo. È importante insegnare questo concetto ai bambini. Le attività di cura si basano sulla reciprocità. Possono funzionare solo se tutti si prendono cura l'uno dell'altro. Se i bambini e le bambine imparano a prendersi cura gli uni degli altri a livello individuale, è possibile istituire una società più attenta. Ciò significa cercare i bisogni degli altri e sapere come sostenerli. Ciò di cui una persona ha bisogno per sentirsi accudita viene definito dalla persona stessa, e non da cosa gli altri pensano sia giusto o adatto per quella persona.

Se si vuole modificare la distribuzione della cura, è importante chiarire che cos'è la cura, che valore ha, come riconoscerla, nonché vedere quali attività di cura possono essere assunte dal bambino o bambina. La cura, nell'ambito delle relazioni, può essere vista come un'attività, il che significa che deve essere attivamente modellata dalle persone. Questo sforzo attivo dovrebbe essere appreso in tenera età, soprattutto dai bambini. Un altro punto chiave per conoscere e comprendere le relazioni di cura può essere quello di ampliare il concetto di famiglia e di creare reti strette in un ambiente di fiducia. Nel testo, famiglia, amici e persone di fiducia sono riassunti nel termine "circolo della fiducia" (*circle of trust*). Questo termine include tutte le persone di cui i bambini e le bambine si fidano e con le quali hanno un rapporto abituale. Questi possono essere membri della famiglia, amici e/o altre persone. Questa estensione consente di acquisire familiarità con le diverse strutture familiari, la cura e le modalità di vita. L'implementazione pedagogica nell'ambito del modulo avviene in due modalità. Nel primo metodo, il circolo della fiducia, si chiarisce quali sono le figure a cui i bambini e le bambine sono molto legati. In quello successivo, si guarda chi di queste persone assume attività di cura e come si può esprimere gratitudine per questo. L'ultima parte del metodo riguarda l'individuazione di attività di cura che i bambini possono svolgere, compresi i luoghi dove ciò può accadere. L'obiettivo dei metodi è rendere visibile e apprezzare la cura, nonché modellarla attivamente.

## 04.4.1 Metodo: Circolo della fiducia

<b>Metodo</b> (come si chiama il metodo?)	
Circolo della fiducia	
<b>Argomenti del metodo</b> (quali argomenti emergono?)	
Conoscere e sottolineare il ruolo delle persone che sono importanti per i partecipanti al metodo.	
<b>Target group</b> (a chi si rivolge il metodo? Chi può beneficiarne? Bambini e bambine che frequentano i servizi ECEC o le scuole primarie, insegnanti, educatori, studenti)	
Bambini e bambine sotto i 6 anni di età.	
<b>Numero di partecipanti</b> (numero minimo e massimo di partecipanti)	
Minimo 1 - massimo 20.	
<b>Situazione</b> (a quale situazione, momento della giornata, atmosfera, concentrazione si adatta il metodo?)	
Nessuna esigenza particolare.	
<b>Struttura</b>	
<b>Materiale necessario</b> (il materiale ECaRoM deve essere incluso in alcuni strumenti)	
Un foglio A4 per partecipante; pennarelli di diversi colori.	
<b>Preparazione</b> (cosa deve essere preso in considerazione in anticipo? C'è bisogno di dispense?)	
Nessuna particolare preparazione richiesta.	
<b>Tempo</b> (quanto tempo è necessario?)	
20 minuti.	
<b>Stanza</b> (dimensioni e numero?)	
1 sala in cui sia possibile sedersi in cerchio.	
<b>Istruzioni e descrizione passo</b> (cosa succede? Quali istruzioni vengono fornite?)	
<p><b>FASE 1: disegnare una mano</b></p> <p>I bambini e le bambine dovrebbero mettere una mano sul foglio di carta e disegnarne i contorni con una matita. Infine, dovrebbero disegnare un cerchio intorno alla mano.</p>	

## **FASE 2: riempimento della mano**

Nella seconda fase, i bambini dovrebbero pensare alle persone con cui hanno contatti abituali e che sono importanti per loro. Potrebbero essere parenti, amici o altre persone.

Un modo per presentare questa attività potrebbe essere: "Scrivi nella tua mano i nomi di 1-5 persone di cui ti fidi. Pensa alle persone a cui puoi raccontare segreti o che sono importanti per te. Possono essere adulti, ad esempio della tua famiglia, amici o insegnanti, così come persone della tua età o più giovani, e animali domestici."

Poi dovrebbero scrivere sulle dita della mano il nome della persona che è lì per loro o che li sostiene. Se i bambini non sanno ancora scrivere, si può utilizzare un colore o un simbolo. Infine, va ricordato che questo è il circolo della fiducia dei bambini. Il circolo della fiducia è confidenziale, significa che i bambini possono condividere ciò che hanno scritto, ma non sono obbligati a farlo.

### **Obiettivi del metodo** (cosa ottengono i partecipanti?)

Il metodo dovrebbe rendere i bambini consapevoli delle persone che nella loro vita si prendono cura di loro e di cui si fidano. Queste non devono appartenere solo alla loro famiglia, ma possono anche essere altre persone o animali domestici.

### **Specifiche relative al contenuto**

#### **Che significato ha la maschilità accudente in questo metodo? In che modo il metodo si apre a una prospettiva sensibile al genere?**

Questo metodo insegna ai bambini quali sono le relazioni di cura che hanno nella loro vita, inoltre, li aiuta a nominarle e a identificare le persone di cui si fidano, cosa che è particolarmente importante per i bambini.

### **Variazioni** (come potrebbe essere modificato il metodo?)

Le parti possono essere utilizzate anche singolarmente.

### **Follow-up** (cosa può essere indicato fare dopo l'applicazione del metodo? Cosa dovrebbe essere evitato in seguito?)

Queste indicazioni sono alla base per il seguente metodo, in quanto definiscono il circolo della fiducia.

### **Commenti, esperienze, consigli, rischi** (cosa dovrebbe essere considerato? Cosa potrebbe accadere non intenzionalmente?)

È importante ricordare che potrebbe essere difficile trovare cinque nomi. Alcuni bambini potrebbero non avere neanche una persona. È importante non esercitare pressioni sui bambini: se non trovano una persona, possono semplicemente colorare la mano o possono portare il foglio di carta a casa e magari trovare in seguito una persona di cui fidarsi.

### **Fonti del metodo** (da dove proviene?)

Sviluppato da Daniel Holtermann per il progetto ECaRoM.



## 04.4.2 Metodo: Chi svolge attività di cura?

<b>Metodo</b> (come si chiama il metodo?)
Chi svolge attività di cura?
<b>Argomenti del metodo</b> (quali argomenti emergono?)
Conoscere le attività di cura, renderle visibili e modificarne il valore.
<b>Target group</b> (a chi si rivolge il metodo? Chi può beneficiarne? Bambini che frequentano scuole dell'infanzia e primarie, insegnanti, professionisti dell'educazione dell'infanzia, studenti)
Bambini e bambine sotto gli 8 anni di età.
<b>Numero di partecipanti</b> (numero minimo e massimo di partecipanti)
Minimo 4 - massimo 20.
<b>Situazione</b> (a quale situazione, momento della giornata, atmosfera, concentrazione si adatta il metodo?)
Nessuna esigenza particolare.
<b>Struttura</b>
<b>Materiale necessario</b> (il materiale ECaRoM deve essere incluso in alcuni strumenti)
2 lavagne e della carta; pennarelli di diversi colori; set di card di EcaRoM.
<b>Preparazione</b> (cosa deve essere preso in considerazione in anticipo? C'è bisogno di dispense?)
Nessuna esigenza particolare.
<b>Tempo</b> (quanto tempo è necessario?)
30 minuti
<b>Stanza</b> (dimensioni e numero?)
1 sala in cui sia possibile sedersi in cerchio.
<b>Istruzioni e descrizione passo</b> (cosa succede? Quali istruzioni vengono fornite?)
<p><b>FASE 1: Raccolta di attività di cura</b></p> <p>Chiedere ai bambini e alle bambine:</p> <p><i>"Pensa ai tuoi genitori, al tuo circolo di fiducia o ad altre persone che si prendono cura di te: Quali attività fanno per te o hanno fatto per te e per prendersi cura di te? Possono essere attività una tantum o quotidiane (ad esempio, cucinare o passare a prenderti dopo la partita o l'allenamento)."</i></p> <p>Come fonte di ispirazione, è possibile mostrare le carte ECaRoM o cantare la canzone "Alex è mio amico". Entrambi contengono attività di cura.</p> <p>Mettere le risposte sulla lavagna a fogli mobili.</p>



### **FASE 2: Discussione sulla raccolta**

Discutere con i bambini

- ✓ Cosa notate durante queste attività?
- ✓ Queste attività sono retribuite?
- ✓ Chi svolge più spesso queste attività? Gli uomini o le donne? Disegnare diversi cerchi intorno alle attività che svolgono gli uomini, le donne o entrambi.
- ✓ Queste attività, dovrebbero svolgerle tutti?
- ✓ Cosa succederebbe se nessuno svolgesse queste attività? Come cambierebbe la tua vita?

### **FASE 3: Chi vorresti ringraziare?**

Discutere con i bambini chi vorrebbero ringraziare e come farlo. L'ideale sarebbe che ogni bambino avesse una persona in mente e un modo di esprimere gratitudine che si adatta a quella bambina o bambino. Fornire qualche esempio di attività (disegnare, ringraziare, fare qualcosa, condividere il cibo...). Come insegnante, è possibile dare un esempio di come esprimere gratitudine.

*"Quali sono alcuni modi per dire o esprimere che sei grato, ad esempio, quando qualcuno nel tuo circolo di fiducia ha fatto qualcosa per te?"*

### **FASE 4: Di chi vuoi prenderti cura nel tuo circolo di fiducia?**

Chiedere ai bambini e alle bambine quali delle attività di cura piace loro svolgere, ad esempio ascoltare o aiutare a mettere via la spesa. Se i bambini e le bambine hanno un'attività preferita, è possibile chiedere se c'è qualcuno dal loro circolo di fiducia che vorrebbero sostenere. Questa può essere l'attività nominata o anche un'altra. Dare loro un po' di tempo per pensare. Sarebbe ottimo se qualche bambino volesse condividere alcune delle sue idee. In alternativa, l'intero gruppo potrebbe pensare a una cosa che si vuole fare insieme per gli altri, ad esempio, organizzare una raccolta fondi per un progetto di beneficenza o raccogliere spazzatura da qualche parte.

### **Obiettivi del metodo** (cosa ottengono i partecipanti?)

Conoscere le attività di cura e renderle visibili. Identificare chi sta facendo qualcosa e cosa nell'attuale circolo della fiducia. Attraverso ciò si rende visibile la struttura familiare di genere.

I partecipanti dovrebbero conoscere e mettere in pratica (fornendo un esempio) diversi modi di esprimere gratitudine.

### **Specifiche relative al contenuto**

#### **Che significato ha la maschilità accudente in questo metodo? In che modo il metodo si apre a una prospettiva sensibile al genere?**

Questo metodo vuole promuovere un cambiamento rispetto al fatto che il lavoro di cura (svolto principalmente dalle donne) rimane invisibile e non viene valutato socialmente. Dovrebbe mostrare che anche gli uomini sono accudenti. Il metodo mira a valorizzare le attività di cura, in particolare degli uomini. Inoltre, intende mostrare come esprimere gratitudine per le attività di cura e svolgere attività di cura per le persone del circolo della fiducia.

### **Variazioni** (come potrebbe essere modificato il metodo?)

Le parti possono essere utilizzate anche singolarmente.

<b>Follow-up</b> (cosa può essere indicato fare dopo l'applicazione del metodo? Cosa dovrebbe essere evitato in seguito?)
Si dovrebbe evitare di drammatizzare la cura in una direzione, per esempio, bisogna evitare di dire che la cura dovrebbe essere svolta da un genere in particolare. La cura è importante per tutti e quindi tutti dovrebbero svolgerla.
<b>Commenti, esperienze, consigli, rischi</b> (cosa dovrebbe essere considerato? Cosa potrebbe accadere non intenzionalmente?)
Si rischia di ritraumatizzare quei giovani che non hanno genitori o tutori. Soprattutto quando si pongono le domande, assicurarsi di non menzionare solo i genitori, ma tutori o altre persone che si prendono cura. Questo lascia spazio ai bambini per scegliere una persona appropriata.
<b>Fonti del metodo</b> (da dove proviene?)
Sviluppato da Daniel Holtermann per il progetto ECaRoM.

Questo modulo si è concentrato sull'apprendimento da parte di bambini e bambine delle attività di cura, in particolare per i bambini ma anche per le bambine. L'obiettivo è quello di rendere visibili le attività di cura e rendere normale il fatto che tutte e tutti svolgono attività di cura. I metodi non devono essere utilizzati uno dopo l'altro, possono anche essere utilizzati singolarmente. I metodi possono essere adattati in base all'età dei bambini.<sup>16</sup>

## 04.5 Modulo 4. Aspetto occupazionale: genere e occupazioni

Le società odierne non sono ancora libere da stereotipi di genere che influenzano la scelta dell'occupazione, il percorso di carriera e la conciliazione della vita personale e professionale dell'individuo. La teoria dei ruoli sociali (Eagly e Mitchell, 2004; Koenig e Eagly, 2014) afferma che gli stereotipi di genere sono dinamici e malleabili – nascono dalle attività e dalle caratteristiche del ruolo e riflettono le attuali tendenze occupazionali e sociali. Questa teoria suggerisce anche che la segregazione occupazionale di genere non è tanto il risultato degli stereotipi di ruolo di genere, ma piuttosto una causa degli stereotipi di ruolo di genere. Se la distribuzione di uomini e donne in attività e occupazioni stereotipate cambia, gli stereotipi di ruolo di genere che caratterizzano tali attività e occupazioni dovrebbero riflettere tale cambiamento.

L'aumento del numero di donne che non solo entrano a far parte della forza lavoro, ma intraprendono anche carriere professionali tradizionalmente maschili, sta portando a una maggiore flessibilità negli atteggiamenti e nelle percezioni relative ai ruoli di genere femminili. Queste percezioni includono ora sia le attività tradizionalmente femminili (ad esempio, i lavori domestici) sia quelle tradizionalmente maschili (ad esempio, il lavoro retribuito).

<sup>16</sup> Ulteriori link e informazioni: i disegni di Elise Gravel possono supportare questo modulo:

<http://elisegravel.com/wp-content/uploads/2017/07/Aider.pdf>

Un metodo alternativo è quello dei detective domestici del progetto ECaRoM - disponibile online. Anche le card EcaRoM sono disponibili online.

Applicata a uomini e donne, la teoria dei ruoli sociali (Diekman e Eagly, 2000) fa due previsioni sul cambiamento che sta già avvenendo intorno a noi da decenni: (a) le differenze di genere nelle attività si stanno attenuando a causa della crescente somiglianza dei ruoli di uomini e donne nella vita di tutti i giorni, e (b) gli stereotipi sui ruoli delle donne sono particolarmente dinamici, a causa dei maggiori cambiamenti nei ruoli delle donne rispetto a quelli degli uomini.

Tuttavia, queste dinamiche non si osservano nei bambini e nel ruolo di genere maschile (Diekman e Eagly, 2000). Ciò può essere dovuto al fatto che i ragazzi e gli uomini raramente intraprendono le occupazioni e le attività, tra cui la cura e l'assistenza, tradizionalmente percepite come femminili, o almeno non alla velocità con cui le donne si sono spostate in occupazioni tradizionalmente maschili. Inoltre, i ragazzi non sono generalmente incoraggiati a (o messi in condizione di scegliere di) perseguire attività o professioni che sono comunemente associate all'essere femminile (ad esempio, infermiere, assistente familiare, insegnante di scuola primaria).

I risultati di uno studio basato su interviste a infanzia prescolare e a bambini e bambine della scuola primaria riportano che essi percepiscono le diverse competenze di uomini e donne nelle occupazioni tradizionalmente associate all'uno o all'altro genere, nonché le differenze di retribuzione di uomini e donne nell'ambito delle loro occupazioni tradizionali di genere, in un'età più precoce rispetto a quanto previsto dagli adulti (Levy, Sadovsky e Trosset, 2000), rendendo gli anni della prima infanzia un periodo critico per affrontare gli stereotipi di genere. Secondo gli autori, gli atteggiamenti affettivi di bambini e bambine verso certe professioni, in base alle loro preferenze di genere, limitano di fatto la loro percezione delle opportunità educative e professionali importanti per la loro vita e utili per loro.

Questa conoscenza è importante per gli insegnanti dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia e della scuola primaria. Oltre ai genitori, sono spesso i principali punti di orientamento quando si tratta di fornire a bambini e bambine una guida nelle attività educative e negli interventi relativi alla scelta di una futura occupazione professionale. L'infanzia prescolare conosce solo un numero relativamente limitato di professioni, quali ad esempio medici, dentisti, insegnanti, vigili del fuoco, agenti di polizia o qualsiasi altro mestiere svolto da genitori e parenti. Spesso, quando si chiede loro delle aspirazioni di carriera futura, rispondono che vogliono essere Superman o Wonder Woman, un cavaliere o una principessa o un altro eroe/eroina del mondo immaginario e artistico delle fiabe, dei film, dei giochi, ecc. È importante sottolineare che di solito le ambizioni di bambini e bambine sono quelle di essere buoni, di essere utili agli altri, di essere la persona che salva qualcun altro o la persona con abilità magiche per fare cose buone e desiderabili. Questa attitudine a fare del bene o a prendersi cura degli altri potrebbe essere un'idea guida quando si parla delle professioni degli adulti sia con i bambini che con le bambine e quando li si coinvolge nel cosiddetto apprendimento legato alla carriera.

Tutto questo fa parte della vita quotidiana di insegnanti e genitori. Bambini e bambine sono generalmente curiosi e amano scoprire cose nuove. Il giusto sostegno a questo loro amore per l'esplorazione di cose nuove fornito da insegnanti e genitori può aiutarli ad apprendere lezioni e a sviluppare competenze e abilità da utilizzare nella vita. L'apprendimento legato

alla carriera nei servizi educativi e di cura per la prima infanzia e nella scuola primaria è un processo in cui gli insegnanti hanno un ruolo cruciale. A questo livello gli adulti possono motivare bambini e bambine a fare un ampio ventaglio di esperienze, mostrando loro l'infinito mondo delle possibilità e incoraggiandoli a capire che possono essere qualsiasi cosa vogliano essere, indipendentemente dal loro genere, dall'etnia o dal luogo in cui vivono. A questa età si può anche iniziare il processo di abbattimento degli stereotipi di genere, a partire dal livello delle scelte professionali a cui aspirare.

A questo proposito, gli insegnanti hanno un'importante responsabilità nell'applicare diversi approcci e metodi didattici per aiutare bambini e bambine a esplorare il mondo delle occupazioni, delle professioni, del lavoro e delle altre scelte e opportunità lavorative degli adulti. Bambini e bambine dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia e della scuola primaria devono essere guidati con pazienza in questo viaggio; un viaggio che richiede agli insegnanti di scegliere il modo o il mondo più adatto all'età, interessante, divertente, non invadente, non impositivo, corretto, narrativo e non narrativo, artistico, ecc. per mostrare a bambini e bambine l'intera varietà di opportunità che possono avere come futuri adulti.

Va sottolineato che varie indagini (cfr. Dawar e Anand, 2018; Ofori, 2018) sull'esplorazione delle percezioni di bambini e bambine riguardo alle professioni degli adulti, condotte in diversi Paesi, mostrano risultati differenti riguardo agli stereotipi legati al genere che essi hanno. Nei Paesi in cui gli stereotipi sociali sui ruoli di genere sono più radicati, sia le bambine che i bambini hanno credenze stereotipate sul coinvolgimento di donne e uomini in varie occupazioni, e i bambini, in particolare, hanno credenze più stereotipate sulle donne (es. India). Nei Paesi in cui la società sostiene pratiche, opinioni e politiche che promuovono l'uguaglianza di genere, queste influenzano anche gli stereotipi di bambini e bambine. Bambini e bambine sono generalmente abbastanza egualitari rispetto al genere, indipendentemente dalla quantità di esposizione a modelli di ruolo congruenti o incongruenti in termini di genere (es. Norvegia). Tuttavia, le analisi della moderazione non mostrano alcun effetto significativo del genere degli insegnanti dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia sugli stereotipi di bambini e bambine, ma esiste una relazione significativa tra i tratti interiorizzati dei bambini e la disponibilità a lavorare in occupazioni comunitarie.

*"Se bambini e bambine credono che sia gli uomini che le donne possano svolgere la maggior parte dei lavori e non sembrano distinguere tra le (qualità delle) pratiche di lavoro tra uomini e donne nei ruoli comunitari, ha concluso l'autore della ricerca, perché non dovremmo farlo noi?"*

(Ofori, 2018: 34)

## **Metodi per parlare di professioni durante le attività quotidiane**

Gli insegnanti devono anche mostrare a bambini e bambine ciò che sono in grado di fare. In questo modo, avranno maggiori opportunità di conoscere se stessi. Inoltre, svilupperanno una comprensione più profonda degli obblighi che dovranno assolvere quando diventeranno adulti con maggiori responsabilità. In questo processo di apprendimento relativo alle

professioni degli adulti, bambini e bambine possono iniziare a conoscere meglio le proprie capacità e i propri talenti.

Esistono diversi metodi semplici per attirare l'attenzione di bambini e bambine su occupazioni e professioni e per ampliare la loro esperienza nel discuterne:

- ✓ Gli insegnanti possono mostrare e discutere molte professioni quando visitano con loro un museo, un parco, un centro ricreativo, ecc. Gli insegnanti possono parlare del lavoro che le persone svolgono lì, delle conoscenze e delle competenze di cui potrebbero aver bisogno, ad esempio, per realizzare un'opera d'arte, per coltivare un giardino o per costruire un parco giochi.
- ✓ Gli insegnanti possono anche aiutare i genitori a parlare in modo positivo del lavoro che amano svolgere a casa o altrove, incoraggiando così i bambini e le bambine a sviluppare competenze positive in materia di lavoro, studio e vita. Il discorso potrebbe riguardare i diversi ruoli che le persone hanno a casa, al lavoro e nella comunità.
- ✓ Mentre si fa qualcosa insieme, come riordinare la stanza, servire il pranzo, innaffiare le piante, ecc. l'insegnante o il genitore possono incoraggiarli a pensare e a esprimersi sul prendersi cura degli altri o su alcune professioni legate all'attività che stanno svolgendo (qual è il nome della professione, quali professionisti fanno questo lavoro, cos'altro fanno, ecc.)
- ✓ Uno dei modi migliori per conoscere una professione è osservare qualcuno che la svolge. Il cosiddetto *job shadowing*, che può essere organizzato dall'insegnante, offre a bambini e bambine l'opportunità di osservare da vicino un lavoro che qualcuno sta svolgendo e di familiarizzare con gli strumenti, le competenze, ecc. che sono necessari per esercitarlo.

### 04.5.1 Metodo: Lily e Nicky: chi ci aiuta?

Questo e il successivo metodo dello stesso gioco didattico hanno al centro i personaggi Lily e Nicky. Lily e Nicky hanno l'obiettivo di aiutare bambini e bambine a sviluppare la comprensione e l'apprezzamento di diverse professioni e occupazioni nel loro ambiente circostante, a esprimere i loro atteggiamenti nei confronti di alcune professioni e a capire se bambini e bambine collegano già alcune occupazioni a un genere. Questi metodi offrono l'opportunità di discutere quali competenze sono necessarie per determinate professioni, di riconoscere quali sono le competenze importanti nelle professioni di cura, di capire perché sono utili e importanti per gli altri, ecc. Inoltre, aiutano ad apprezzare le persone che nella vita di bambini e bambine lavorano per aiutarli a crescere e a imparare. I metodi mirano anche a costruire un atteggiamento secondo cui bambini e bambine possono scegliere e praticare tutte le professioni, indipendentemente dal loro genere, su basi paritarie.

**Metodo** (come si chiama il metodo?)

**Lily e Nicky: chi ci aiuta?**

Gioco di ruolo basato su una storia per la percezione della cura e delle professioni neutre dal punto di vista di genere legate alla cura e all'aiuto agli altri.

<b>Argomenti del metodo</b> (quali argomenti emergono?)
Lavoro di cura, professioni di cura neutre dal punto di vista del genere.
<b>Target group</b> (a chi si rivolge il metodo? Chi può beneficiarne? Bambini e bambine che frequentano i servizi ECEC o le scuole primarie, insegnanti, educatori, studenti)
Bambini e bambine che frequentano la scuola dell'infanzia.
<b>Numero di partecipanti</b> (numero minimo e massimo di partecipanti)
Illimitato; bambini e bambine lavorano da soli o in piccoli gruppi di 2 o 4, a seconda del compito.
<b>Situazione</b> (a quale situazione, momento della giornata, atmosfera, concentrazione si adatta il metodo?)
Nessun requisito specifico.
<b>Struttura</b>
<b>Materiale necessario</b> (il materiale ECaRoM deve essere incluso in alcuni strumenti)
Carta e matite colorate per disegnare.
<b>Preparazione</b> (cosa si deve tenere in considerazione in anticipo? Sono necessarie delle dispense?)
Il metodo si basa sull'uso del gioco didattico "Lily e Nicky". Per l'argomento "Chi ci aiuta?" dalla scatola con gli accessori del gioco vengono utilizzate due immagini: quella dei protagonisti – Lily e Nicky – e quella di altri bambini e bambine vestiti di conseguenza per presentare 8 diverse professioni.
<b>Tempo</b> (quanto tempo è necessario?)
Circa 60 minuti.
<b>Stanze</b> (dimensioni e numero?)
Spazio sufficiente in una stanza per far lavorare tutti i bambini e le bambine in piccoli gruppi da 2 a 4 intorno a piccoli tavoli.
<b>Istruzioni e descrizione passo per passo</b> (cosa succede? Quali istruzioni vengono fornite?):
L'insegnante mostra l'immagine di bambini di sesso diverso vestiti per presentare 8 professioni: 1 autista, 1 poliziotto/poliziotta, 1 cantante, 1 assistente medico, 1 veterinario/veterinaria, 1 agricoltore/agricoltrice, 1 cuoco/cuoca, 1 insegnante. I bambini e le bambine rispondono alle domande dell'insegnante: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Riconoscono queste professioni e sono in grado di dirne il nome? Possono elencare altre professioni dello stesso settore? Ad esempio, medici, infermieri, paramedici, farmacisti, ecc.</li> <li>✓ I bambini e le bambine possono descrivere cosa fanno le persone che esercitano queste professioni? Ad esempio, il dottore/la dottoressa cura i bambini, l'infermiere/a misura la pressione alla nonna, il/la farmacista somministra i farmaci, ecc. L'insegnante insegna ai bambini, ecc.</li> </ul>



- ✓ I bambini e le bambine sono in grado di stabilire quali qualità, competenze e abilità deve avere una persona per esercitare una determinata professione tra quelle presentate? Ad esempio, il veterinario/la veterinaria deve amare gli animali, il poliziotto/la poliziotta deve essere coraggioso, il/la cantante deve cantare bene, ecc.

L'insegnante discute con i bambini e le bambine di come queste persone con professioni diverse aiutino la famiglia di Lily e Nicky e i loro animali domestici. I bambini e le bambine sono incoraggiati a rispondere alla domanda: in che modo ciascuna professione è utile e importante per le persone?

L'insegnante riflette sul fatto che tutte le professioni sono rappresentate da bambini, bambine e altri generi. L'insegnante spiega che quando si cresce, ognuno può scegliere la professione che preferisce. Per esempio, ci sono donne che lavorano come agenti di polizia e autiste, e uomini che lavorano come educatori nei servizi educativi e di cura per la prima infanzia o infermieri.

I bambini e le bambine sono incoraggiati a fare esempi simili a partire dalla loro esperienza e l'insegnante ha il compito di richiamare la loro attenzione per evitare immagini o reazioni stereotipate.

Con la partecipazione di bambini e bambine si può costruire una nuova storia includendo tutte le professioni presentate per sottolineare l'importanza che hanno per la nostra vita. Ad esempio, il dottore/la dottoressa si occupa della salute di Lily e Nicky e della loro famiglia, compresa la pressione sanguigna della nonna, la febbre del bambino/della bambina, ecc. L'insegnante insegna a Lily e Nicky nei servizi educativi e di cura per la prima infanzia, dove il cuoco/la cuoca cucina per i bambini e le bambine. Il/la cantante canta una canzone per i bambini e le bambine. Il veterinario/la veterinaria cura il cane domestico e la mucca se si ammalano. Il contadino coltiva l'erba per nutrire la mucca e produrre latte; l'autista viene con la cisterna del latte per prendere il latte e portarlo alla fattoria. L'agente di polizia si assicura che l'autista guidi in modo sicuro sulla strada, ecc.

Alla fine i bambini e le bambine possono disegnare questa storia e ricevere un piccolo cuore rosso di carta per i loro sforzi.

#### **Obiettivi del metodo (cosa ottengono i partecipanti?)**

Il metodo mira ad aiutare bambini e bambine a sviluppare la comprensione e l'apprezzamento del lavoro, delle professioni e dei mestieri.

Li aiuta a esprimere i loro atteggiamenti nei confronti delle diverse professioni e a capire come li collegano al genere dell'adulto.

Offre l'opportunità di discutere quali competenze sono necessarie per determinate professioni, di riconoscere quali sono le professioni di cura, perché sono utili e importanti, ecc.

Aiuta ad apprezzare le persone che fanno parte della loro vita, lavorano per aiutarli a crescere e a imparare.

Il metodo mira anche a costruire l'atteggiamento per cui i bambini di tutti i generi possono scegliere e praticare tutte le professioni a parità di condizioni.

#### **Specifiche sul contenuto**

**Che significato ha la maschilità accudente in questo metodo? In che modo il metodo si apre a una prospettiva sensibile al genere?**

Le professioni di cura sono presentate come svolte da bambini.

<b>Varianti</b> (come si potrebbe modificare il metodo?)
Si possono aggiungere altre professioni di cura, soprattutto quelle svolte da uomini.
<b>Follow-up</b> (cosa può essere indicato fare dopo l'applicazione del metodo? Cosa si deve evitare?)
Il lavoro sulle scelte professionali e di carriera potrebbe essere portato avanti utilizzando l'altra parte degli accessori presenti nella scatola del gioco. È possibile organizzare una mostra dei disegni dei bambini e delle bambine e presentarla ai genitori.
<b>Commenti, esperienze, consigli, rischi</b> (cosa bisogna tenere in considerazione? Cosa potrebbe involontariamente accadere?)
Gli insegnanti devono evitare di esprimere stereotipi di genere quando discutono delle professioni e devono sottolineare che tutte le professioni possono essere svolte da tutti i generi a parità di condizioni.
<b>Fonti del metodo</b> (da dove proviene?)
Sviluppato da Tatyana Kmetova e realizzato dal team CWSP per il progetto ECaRoM.

## 04.5.2 Metodo: Lily e Nicky: scelgo una professione

<b>Metodo</b> (come si chiama il metodo?)
<b>Lily e Nicky: scelgo una professione</b> Gioco di ruolo basato su una storia riguardante la percezione della cura e delle professioni di cura (neutre da un punto di vista di genere).
<b>Argomenti del metodo</b> (quali argomenti emergono?)
Lavoro di cura e altre professioni.
<b>Target group</b> (a chi si rivolge il metodo? Chi può beneficiarne? Bambini e bambine che frequentano i servizi ECEC o le scuole primarie, insegnanti, educatori, studenti)
Bambini e bambine che frequentano la scuola dell'infanzia.
<b>Numero di partecipanti</b> (numero minimo e massimo di partecipanti)
Fino a 20; i bambini lavorano in piccoli gruppi di 2 o 4, a seconda del compito da svolgere.
<b>Situazione</b> (a quale situazione, momento della giornata, atmosfera, concentrazione si adatta il metodo?)
Nessun requisito specifico.



<b>Struttura</b>
<b>Materiale necessario</b> (il materiale ECaRoM deve essere incluso in alcuni strumenti)
Carta e matite colorate per disegnare.
<b>Preparazione</b> (cosa deve essere preso in considerazione in anticipo? Sono necessarie delle dispense?)
Il metodo si basa sull'uso del gioco didattico "Lily e Nicky". Per l'argomento "Scelgo una professione", dalla scatola con gli accessori del gioco vengono utilizzate le immagini dei protagonisti – Lily e Nicky (sotto forma di bambole di carta), e 8 set di vestiti delle 8 diverse professioni per vestire Lily e Nicky.
<b>Tempo</b> (quanto tempo è necessario?)
Circa 90 minuti; l'esercizio può essere suddiviso in 2 sessioni.
<b>Stanze</b> (dimensioni e numero?)
Spazio sufficiente in una stanza per far lavorare tutti i bambini e le bambine in piccoli gruppi da 2 a 4 intorno a piccoli tavoli.
<b>Istruzioni e descrizione passo per passo</b> (cosa succede? Quali istruzioni vengono fornite?)
<p><b>Sessione 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A ogni piccolo gruppo di 4 bambini e bambine intorno al tavolo viene affidato il compito di scegliere una professione per la bambola Lily e una professione per la bambola Nicky e di vestirle con i costumi appropriati che si trovano nella scatola.</li> <li>✓ Al termine dell'esercizio, i bambini e le bambine spiegano perché hanno scelto una determinata professione per ciascuna delle due bambole. In che modo saranno utili agli altri con il loro lavoro?</li> <li>✓ L'insegnante richiama l'attenzione di bambini e bambine sul fatto che tutte le professioni sono importanti e danno soddisfazione a chi le esercita.</li> <li>✓ L'insegnante discute con i bambini e le bambine: se potessero scrivere una lettera, chi ringriazierebbero per aver aiutato e curato gli altri nella loro comunità?</li> </ul> <p><b>Sessione 2:</b></p> <p>Dopo la discussione, l'insegnante assegna il seguente compito per il lavoro individuale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ogni bambino e bambina deve scegliere una professione che gli piaccia e che possa diventare la sua carriera da grande.</li> <li>✓ Ogni bambino e bambina veste la bambola appropriata con il costume scelto.</li> <li>✓ Su invito dell'insegnante, ogni bambino e bambina spiega perché ha scelto per sé questa professione.</li> <li>✓ Se non ci sono abbastanza bambole nella scatola, i bambini e le bambine possono disegnare la professione individuata e spiegare la loro scelta agli altri.</li> </ul>

<b>Obiettivi del metodo</b> (cosa ottengono i partecipanti?)
I bambini e le bambine possono esprimere le loro preferenze per una determinata professione e spiegare le motivazioni della loro scelta e possono esprimere apprezzamento e gratitudine per l'impegno di persone di diverse professioni che aiutano e si prendono cura di altre persone.
<b>Specifiche sul contenuto</b>
<b>Che significato ha la maschilità accidentale in questo metodo? In che modo il metodo si apre a una prospettiva sensibile al genere?</b>
I bambini sono incoraggiati a scegliere una professione di cura.
<b>Varianti</b> (come si potrebbe modificare il metodo?)
Si possono aggiungere altre professioni di cura da discutere con bambini e bambine, a seconda della preparazione degli insegnanti.
<b>Follow-up</b> (cosa può essere indicato fare dopo l'applicazione del metodo? Cosa si deve evitare?)
La scatola e i protagonisti possono essere utilizzati per sviluppare altre storie e per sviluppare ulteriormente l'uso del gioco didattico in obiettivi e compiti educativi legati alla cura.
<b>Commenti, esperienze, consigli, rischi</b> (cosa bisogna tenere in considerazione? Cosa potrebbe involontariamente accadere?)
Gli insegnanti dovrebbero evitare di lavorare solo con i bambini e le bambine più attivi e coinvolgere quelli timidi o inattivi, anche coinvolgendo in egual misura i diversi generi.
<b>Fonti del metodo</b> (da dove proviene?)
Sviluppato da Tatyana Kmetova e realizzato dal team CWSP per il progetto ECaroM.

Questo modulo si concentra sulla presentazione delle diverse occupazioni degli adulti che possono essere svolte sia da femmine che da maschi. L'enfasi è posta sull'opportunità di praticare, da adulti, il lavoro che piace ai bambini e alle bambine, anche se in tutte le società esiste ancora una caratterizzazione di genere degli obiettivi occupazionali. Imparare a conoscere altre occupazioni, al di là di quelle praticate dai genitori, dagli insegnanti e dalla loro cerchia ristretta, amplia la loro visione del mondo degli adulti, delle competenze e delle abilità che devono possedere per esercitare una determinata professione e delle possibilità di scelta che non dipendono dal loro genere, luogo di residenza, ecc. ma solo dal loro desiderio di dedicarsi a una determinata carriera. I metodi proposti mirano a mostrare a bambini e bambine l'intera varietà di scelte che possono avere, rendendo visibili anche le attività e le occupazioni di cura, e a normalizzare il fatto che sia i bambini che le bambine possono assumere questi ruoli. Non si tratta di un orientamento professionale, ma di una familiarizzazione con le opportunità e l'ampliamento delle scelte che aumenta le possibilità di trovare una carriera adatta nel mondo delle professioni di cura.

## 04.6 Modulo 5: Solidarietà sociale e aspetto ecologico

Il concetto di maschilità accudenti comprende un aspetto spesso trascurato: la cura della natura e del pianeta. Tenendo conto delle attuali sfide e catastrofi ecologiche, urge cambiare l'approccio alla natura e renderla parte attiva della crescita di bambini e bambine. Ciò include una prospettiva critica sulla relazione tra genere e cambiamento climatico. Le maschilità accudenti possono svolgere un ruolo vitale nella protezione dell'ambiente, una volta riconosciuta l'interconnessione di queste due questioni apparentemente indipendenti.

Per mostrare la connessione tra genere e cambiamento climatico, questo capitolo fornirà alcuni esempi quale lo sfruttamento della natura e lo sfruttamento delle donne, come il cambiamento climatico influisca in modo diverso sui generi e come il genere influenzi i comportamenti a favore dell'ambiente.

### Squilibrio di genere e ambiente

Ci sono molte analogie tra lo squilibrio di genere e lo sfruttamento del pianeta, anche se forse non sono a prima vista visibili. Entrambi sono radicati in un sistema binario di credenze (uomo-donna/cultura-natura, ecc.), comportamenti e leggi che percepiamo come naturali e immutabili, forse addirittura necessari, entrambi sono strettamente gerarchici ed entrambi avvantaggiano una parte del sistema sfruttandone un'altra (Ortner, 1972). La disuguaglianza di genere e il cambiamento climatico sono collegati e addirittura si rafforzano a vicenda. In altre parole: la posizione emarginata delle donne nella società le porta a subire un impatto più negativo dal cambiamento climatico e l'impatto negativo del cambiamento climatico colpisce le donne più duramente degli uomini (Lahiri-Dutt, 2013; Neumayer e Plümper, 2007). Questo vale per tutte le comunità emarginate o svantaggiate, poiché le persone povere sono quelle più colpite e la maggior parte di esse sono donne (Aguilar, 2009). L'oppressione mondiale delle donne e, per estensione, di altri generi emarginati è legata all'oppressione capitalistica globale della natura e può essere osservata oggi in quasi tutte le culture. Entrambe sono state svalutate e oppresse dal patriarcato e dal capitalismo e questa oppressione e svalutazione è stata ritenuta naturale e necessaria (Ranjith, 2017). La femminilizzazione della natura e la percezione del presunto stretto legame delle donne con la terra sono state utilizzate per spiegare la necessità del controllo sulle donne e sulla natura (Ortner, 1972; Warren e Cady, 1994).

Naturalmente, non tutte le esperienze delle donne sono uguali. Bisogna considerare molti altri fattori, come il Paese e la cultura di origine, la "razza", la classe, la religione, l'orientamento sessuale, l'identità di genere e la posizione geografica, per citarne alcuni (Lahiri-Dutt, 2013). È necessario un approccio intersezionale per affrontare l'ingiustizia sociale ed ecologica.

### Catastrofi climatiche e sviluppo sostenibile

Il cambiamento climatico indotto dall'essere umano, così come si sta verificando attualmente, è causato principalmente dai gas a effetto serra (ad esempio, causati dalla

combustione di combustibili fossili e dall'allevamento di bestiame) e dalla deforestazione. Ciò è aggravato dallo stile di vita che molte persone del Nord del mondo (come l'Europa) conducono: abitudini alimentari, consumo eccessivo, spreco, scelte di mobilità, dove andare in vacanza, ecc. I Paesi più colpiti da questo stile di vita e dai cambiamenti climatici si trovano principalmente nel Sud del mondo. I cambiamenti climatici rappresentano una sfida allo sviluppo sostenibile, poiché hanno un impatto non solo sull'ambiente, ma anche sullo sviluppo sociale ed economico, come la parità di genere (Lahiri-Dutt, 2013). I gruppi emarginati, come le minoranze religiose o etniche, le donne o i membri della comunità LGBTQIA+, hanno spesso meno risorse per proteggersi da qualsiasi tipo di catastrofe. Possono essere svantaggiati a causa dei livelli di reddito o di istruzione più bassi, delle condizioni abitative più precarie o, in generale, della scarsa salute fisica e/o mentale. Le risorse per proteggersi dalle catastrofi possono essere il denaro per pagare l'assicurazione, i risparmi per i periodi di basso reddito o un alloggio adeguato per proteggersi dall'aumento del calore o delle precipitazioni (Aguilar, 2009).

Le catastrofi climatiche come piogge eccessive, inondazioni, siccità, tempeste, ecc. spesso agiscono come un moltiplicatore di sfide già esistenti. Possono aumentare le tensioni sociali, politiche ed economiche e minacciare la sicurezza delle comunità emarginate o vulnerabili. Le donne che spesso sono emarginate in più di un modo (ad esempio, in quanto capofamiglia single, donne di colore o donne appartenenti a comunità indigene) sono fortemente colpite. Hanno maggiori probabilità di morire in caso di disastri naturali, perché hanno meno probabilità di lasciare la casa in caso di emergenza o di saper nuotare a causa di rigide credenze culturali su ciò che è appropriato per loro (Neumayer e Plümper, 2007). Nelle società in cui donne e uomini hanno all'incirca gli stessi diritti, le morti causate da disastri naturali non hanno colpito un genere più dell'altro. Le donne hanno una responsabilità maggiore rispetto agli uomini nell'assicurare acqua e cibo alle loro famiglie in tutto il mondo. I cambiamenti nei modelli climatici influenzeranno il raccolto e l'accesso all'acqua dolce e potrebbero anche portare all'aumento dei prezzi dei prodotti alimentari (Lahiri-Dutt, 2013), il che significa che prendersi cura di una famiglia diventerà più difficile, sia che si comprino gli alimenti sia che si coltivi il proprio cibo.

### **Scelte di vita sostenibili**

Uno studio sulla mobilità mondiale del 2022 che ha analizzato le scelte di mobilità da un punto di vista di genere ha mostrato che uomini e donne sono più o meno propensi a scegliere il trasporto pubblico o la bicicletta in base a vari fattori (Goel, Oyebode e Foley, 2022). Laddove esistevano infrastrutture adeguate, le donne erano più propense a utilizzare i mezzi pubblici o la bicicletta, ad esempio per motivi di salute, per preoccupazione nei confronti dell'ambiente o per la mancanza di accesso a un'auto o di una patente di guida (che non sembra essere un problema altrettanto grande per gli uomini). È stato osservato anche l'effetto opposto: laddove le donne hanno dovuto temere per la loro sicurezza in bicicletta, o hanno scelto di non utilizzarla a causa di norme culturali, c'erano meno infrastrutture per andare in bicicletta in sicurezza (ossia piste ciclabili o leggi per proteggere i ciclisti). Uno studio del 2020 ha analizzato la probabilità che le donne e gli uomini si impegnino in questo tipo di comportamento, considerando le conseguenze sociali dei comportamenti pro-ambientali (*pro-environmental behaviours*, PEB) difforni dal genere o conformi al genere. La ricerca ha

dimostrato che i PEB possono essere considerati difforni dal genere a seconda del tipo di attività e del genere presunto della persona che compie l'azione. I PEB della sfera pubblica, come la raccolta differenziata dei rifiuti, l'uso di borse della spesa riutilizzabili o l'acquisto di alimenti sostenibili, sono stati associati alle donne e più spesso intrapresi da donne, in quanto considerati conformi al loro genere. I PEB della sfera pubblica svolti in egual misura da uomini e donne erano invece associati a un'attività maschile, come le attività legate al consumo di energia, alla manutenzione dell'auto o alla protesta politica. Lo studio ha anche evidenziato il legame tra orientamento sessuale e PEB. I partecipanti allo studio erano più propensi a mettere in dubbio l'eterosessualità degli uomini se questi si erano impegnati in PEB associati alle donne, perché il loro comportamento veniva interpretato come difforme dal loro genere (Swim, Gillis e Hamaty, 2020).

Esiste anche una forte correlazione tra genere e scelte alimentari. In molte culture europee, il consumo di carne è stato a lungo collegato al potere e alla maschilità; un tempo era segno di ricchezza e potere potersi permettere la carne (Ruby e Heine, 2011). Anche il consumo di carne e, in particolare, di carne bovina, è uno dei principali responsabili del cambiamento climatico. Alcuni studi dimostrano che gli uomini che seguono una dieta vegetariana sono ancora percepiti come meno virili rispetto agli uomini che mangiano carne. La perdita di status che sembra derivare dal mangiare meno carne, tuttavia, sarebbe benefica per l'ambiente, poiché una dieta (in gran parte) priva di carne o addirittura a base completamente vegetale è uno dei cambiamenti di maggior impatto che gli individui possono fare per vivere in modo più rispettoso dell'ambiente (Rosenfeld e Tomiyama, 2021). Essere un uomo sembra richiedere un lavoro costante e una convalida; un modo per raggiungere questo obiettivo è una dieta "giusta" che contenga una quantità significativa di carne, con conseguenze negative per il pianeta e la salute dell'individuo (Paulson e Boose, 2019).

I comportamenti accudenti includono prendersi cura dell'ambiente, ma i comportamenti rispettosi dell'ambiente e la maschilità eterosessuale non sembrano andare facilmente di pari passo. Diverse ricerche hanno dimostrato che le donne sono più minacciate dai cambiamenti climatici rispetto agli uomini e in generale sono più propense a mostrare comportamenti rispettosi del clima. Gli uomini sono meno propensi a mettere in atto comportamenti pro-ambientali; una delle ragioni principali è che i comportamenti pro-ambientali sono considerati tratti "femminili". Adottarli potrebbe minacciare l'immagine e il senso di sé degli uomini.

## **Maschilità accudenti**

Le maschilità accudenti non si limitano a prendersi cura delle persone che ci circondano. Per poter vivere al meglio nel nostro mondo, dobbiamo tenere conto di tutta la nostra comunità e, con essa, del pianeta su cui viviamo. Sebbene gli uomini vivano all'interno di complesse gerarchie di maschilità (Paulson e Boose, 2019), sono più spesso in posizioni di potere per alleviare o prevenire gli effetti delle calamità naturali, sia nelle loro comunità locali che a livello internazionale. Includendo la cura per il pianeta nella nostra definizione di maschilità accudenti, possiamo incoraggiare gli uomini a prendere in considerazione le conseguenze sulla natura quando prendono decisioni professionali e personali. Possiamo

insegnare questa consapevolezza e lungimiranza ai bambini e alle bambine già oggi, sapendo che sarà una competenza importante per loro quando cresceranno.

Un'altra parte vitale delle maschilità accudenti è la cura della comunità. Prendersi cura delle persone che ci circondano è importante, ma significa anche prendere in considerazione il nostro quartiere o villaggio e le generazioni future nelle decisioni che prendiamo oggi. Stiamo lasciando ai nostri figli e nipoti un pianeta in cui possano ancora sopravvivere? Assumersi la responsabilità per le generazioni future può influenzare dettagli quotidiani come il modo in cui mangiamo o grandi decisioni come il luogo in cui scegliamo di vivere o chi votiamo. Può anche significare essere coinvolti in proteste politiche per sostenere cause importanti per le generazioni future: l'attivismo per il clima è diventato più importante negli ultimi anni proprio perché le persone hanno iniziato a parlare di cura della comunità e di giustizia intergenerazionale. La cura della comunità comprende anche l'azione locale, ad esempio rafforzando la comunità dal punto di vista economico acquistando, quando possibile, merce di produttori locali. Una grande opportunità in questo senso è rappresentata dalle scelte alimentari: decidere cosa mangiare e dove acquistare è un compito che gli uomini eterosessuali spesso lasciano alle loro partner femminili. Venendo coinvolti in questa attività quotidiana, gli uomini possono sviluppare un interesse per la propria salute, essere più equamente coinvolti in una gestione della casa condivisa e sostenere l'economia locale. La cura della comunità ci sfida anche a essere solidali con chi è meno privilegiato di noi e a dare una mano quando possiamo.

Infine, ma non meno importante, le maschilità accudenti includono anche una posizione attiva contro la violenza. Il modo in cui gli esseri umani trattano il pianeta come una fonte infinita di risorse ha spesso elementi di violenza. Le modalità in cui gli esseri umani nei Paesi economicamente deboli vengono talvolta sfruttati brutalmente è simile al modo in cui risorse come il petrolio greggio o i prodotti agricoli vengono estratti dalla natura: senza preoccuparsi delle conseguenze, senza considerare che nel giro di poche generazioni non solo avremo distrutto la fonte della nostra ricchezza, ma anche la natura circostante. Il discorso si estende anche al modo in cui i lavoratori migranti sfruttati da un lato e gli animali negli allevamenti dall'altro vengono spesso trattati: senza riguardo per i diritti umani e degli animali e come fonte illimitata di proteine a basso costo. L'eliminazione della carne dalla nostra dieta non è ovviamente una parte obbligatoria delle maschilità accudenti, ma l'accettazione del vegetarianismo negli altri e una certa considerazione per le conseguenze delle nostre scelte alimentari lo sono.





## 04.6.1 Metodi: Dove va a finire tutta la plastica?

<b>Metodo</b> (come si chiama il metodo?)
Dove va a finire tutta la plastica?
<b>Argomenti del metodo</b> (quali argomenti emergono?)
Imballaggi in plastica (produzioni alimentari, consumismo).
<b>Target group</b> (a chi si rivolge il metodo? Chi può beneficiarne? Bambini e bambine che frequentano i servizi ECEC o le scuole primarie, insegnanti, educatori, studenti)
Bambini e bambine della scuola primaria/dell'infanzia.
<b>Numero di partecipanti</b> (numero minimo e massimo di partecipanti)
Questo metodo è piuttosto flessibile e, se implementato nella versione più elementare, non richiede alti livelli di concentrazione.
<b>Situazione</b> (a quale situazione, momento della giornata, atmosfera, concentrazione si adatta il metodo?)
Nessun requisito specifico.
<b>Struttura</b>
<b>Materiale necessario</b> (il materiale ECaRoM deve essere incluso in alcuni strumenti)
Nessun requisito.
<b>Preparazione</b> (cosa deve essere preso in considerazione in anticipo? Sono necessarie delle dispense?)
Se programmate queste attività con i bambini della scuola primaria, c'è un opuscolo che potete utilizzare.
<b>Tempo</b> (quanto tempo è necessario?)
1-2 ore.
<b>Stanze</b> (dimensioni e numero?)
Una stanza.
<b>Istruzioni e descrizione passo per passo</b> (cosa succede? Quali istruzioni vengono fornite?)
<p><b>Scuola primaria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bambini e bambine ricevono un opuscolo con le domande che devono discutere con i loro nonni/membri anziani della famiglia/vicini di casa. Le domande riguardano l'acquisto di generi alimentari quando il loro familiare era bambino/bambina.</li> <li>✓ Bambini e bambine riportano a scuola il loro opuscolo.</li> <li>✓ Discutere a coppie e rispondere alle domande dei compagni.</li> </ul>

**Scuola dell'infanzia:**

- ✓ A bambini e bambine viene detto che ognuno deve portare da casa un pezzo di imballaggio di plastica (pulito).
- ✓ Una volta che tutti i bambini e le bambine hanno portato degli imballaggi di plastica, l'insegnante li aiuta a suddividere gli imballaggi di plastica (ad esempio su tavoli diversi o in mucchi diversi sul pavimento): cosa è stato usato per avvolgere la frutta? Cosa è stato usato per i latticini? Cosa è stato usato per altri alimenti? Quali altri articoli erano imballati nella plastica?

**Scuola dell'infanzia e scuola primaria:**

- ✓ L'insegnante chiede a bambini e bambine: quali sono gli altri materiali da imballaggio? Dove è ancora possibile acquistare alimenti senza imballaggi di plastica? Cosa succede a tutta la plastica una volta che la si butta via? Cosa succede se si getta un pezzo di plastica nella natura?
- ✓ Domanda finale: chi ha il compito di mantenere pulita la natura? Risposta: tutti noi, bambini e adulti di ogni sesso.

**Obiettivi del metodo** (cosa ottengono i partecipanti?)

I bambini e le bambine impareranno a conoscere lo sviluppo degli imballaggi in plastica e a capire come gli adulti delle vecchie generazioni abbiano fatto esperienze molto diverse quando erano bambini. Questo progetto li renderà più consapevoli delle soluzioni di imballaggio sostenibili ed è un'ottima attività di partenza per parlare di temi come la raccolta differenziata dei rifiuti, l'inquinamento, le vie di trasporto, ecc.

**Specifiche sul contenuto****Che significato ha la maschilità accudente in questo metodo? In che modo il metodo si apre a una prospettiva sensibile al genere?**

Non esiste un'attività diretta incentrata sulla maschilità accudente. Tuttavia, anche la cura dell'ambiente e la conoscenza della sostenibilità fanno parte del lavoro di cura. Spesso questo viene visto come un compito "femminile", in quanto l'essere donna è spesso associato al vivere in modo sostenibile. È importante mostrare ai bambini e alle bambine che tutti noi dobbiamo prenderci cura dell'ambiente insieme.

**Varianti** (come si potrebbe modificare il metodo?)

Questo metodo comprende una versione per gli studenti della scuola primaria e una per quelli della scuola dell'infanzia. Per bambini e bambine della scuola primaria è possibile utilizzare una combinazione di entrambi.

**Follow-up** (cosa può essere indicato fare dopo l'applicazione del metodo? Cosa si deve evitare?)

Gli argomenti di approfondimento adatti sono: raccolta differenziata dei rifiuti, inquinamento, riduzione dei rifiuti.

Se possibile, una visita a una stazione di riciclaggio o la pulizia di un'area esterna piena di rifiuti sarebbe una buona attività di follow-up.



**Commenti, esperienze, consigli, rischi** (cosa bisogna tenere in considerazione? Cosa potrebbe involontariamente accadere?)

- ✓ Si deve evitare di far provare vergogna a bambini e bambine per aver mangiato alimenti confezionati in plastica. L'obiettivo del metodo è quello di attirare la loro attenzione sulle alternative e sui rischi degli imballaggi in plastica, riconoscendo allo stesso tempo che a volte è molto difficile trovare alimenti non confezionati in plastica.
- ✓ Esistono diverse conoscenze molto dettagliate sugli imballaggi in plastica e sui diversi tipi di plastica, sugli effetti sull'essere umano, sull'ambiente, ecc. È importante fare qualche ricerca sulle realtà locali (ad esempio, sul riciclaggio), ma non sovraccaricare bambini e bambine con i dettagli.

**Fonti del metodo** (da dove proviene?)

Sviluppato da Lisa Wagner per il Manuale ECaRoM.

**Ulteriori letture** (dove posso trovare ulteriori informazioni?)

Idee per attività sulla plastica: <https://www.plasticpollutioncoalition.org/blog/2018/5/3/how-to-talk-to-your-kids-about-plastic-pollution-cartoons-books-and-activities-to-involve-the-whole-family>

Playlist con video educativi sulla plastica per bambini: [https://www.youtube.com/watch?v=9kmlPzK6bFs&list=PL4pC5Um\\_aTFjxxAVm93DAy7W9fxsFnPjM](https://www.youtube.com/watch?v=9kmlPzK6bFs&list=PL4pC5Um_aTFjxxAVm93DAy7W9fxsFnPjM)



## 04.6.2 Metodi: Cosa significa per me la natura?

<b>Metodo</b> (come si chiama il metodo?)
Cosa significa per me la natura?
<b>Argomenti del metodo</b> (quali argomenti emergono?)
Rapporto essere umano-natura, inquinamento, confini planetari.
<b>Target group</b> (a chi si rivolge il metodo? Chi può beneficiarne? Bambini e bambine che frequentano i servizi ECEC o le scuole primarie, insegnanti, educatori, studenti)
Bambini e bambine della scuola primaria/dell'infanzia.
<b>Numero di partecipanti</b> (numero minimo e massimo di partecipanti)
Flessibile (5-30 bambini e bambine).
<b>Situazione</b> (a quale situazione, momento della giornata, atmosfera, concentrazione si adatta il metodo?)
Questo metodo è piuttosto flessibile e, se implementato nella versione più elementare, non richiede alti livelli di concentrazione. Può essere condotto tutto l'anno, ma funziona meglio in primavera o in estate.
<b>Struttura</b>
<b>Materiale necessario</b> (il materiale ECaRoM deve essere incluso in alcuni strumenti)
Carta e matite per disegnare; accesso a un'area esterna.
<b>Tempo</b> (quanto tempo è necessario?)
1-2 ore.
<b>Stanze</b> (dimensioni e numero?)
Una stanza.
<b>Istruzioni e descrizione passo per passo</b> (cosa succede? Quali istruzioni vengono fornite?)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bambini e bambine vengono mandati all'aperto (in un giardino o in un parco) per raccogliere qualcosa "dalla natura" ad esempio: foglie, rametti, sassi, un po' di terra, ghiande, semi, fiori, ecc.</li> <li>✓ Bambini e bambine condividono ciò che hanno trovato (ad esempio, si siedono in cerchio e mettono le cose per terra). L'insegnante chiede: dove avete trovato questa cosa? Sapete come si chiama? Sapete a cosa serve/come si usa?</li> <li>✓ Sedetevi sotto un albero o mostrate l'immagine di un albero. Che cosa fanno gli alberi per noi? Risposte: ci fanno ombra, producono ossigeno, rinfrescano l'aria, assorbono la pioggia. Cosa fa la pioggia per noi? Fa crescere le piante, ci aiuta a coltivare il cibo, rinfresca l'aria, riempie fiumi e laghi, ci fornisce acqua da bere. Cosa fa il sole per noi? Ci riscalda, aiuta le piante a crescere, è importante per la nostra salute e felicità.</li> </ul>

- ✓ Chiedete a bambini e bambine: cosa succede se...? Dopo aver raccolto i loro oggetti, mettetevi in cerchio. A bambini e bambine viene detto di chiudere gli occhi. Cosa sentono? Che odore sentono? Dopo aver aperto gli occhi: cosa vedono? Ci sono alberi o altre piante? Invitateli a toccare il suolo: che effetto fa? Sentite l'erba? La terra? Le pietre? Invitate bambini e bambine a distinguere tra la natura (ad esempio, la vista di una collina o di un bosco, il cinguettio degli uccelli, il vento, il profumo dei fiori, il sole, gli insetti) e le cose create dall'essere umano (ad esempio, il traffico, il rumore dei pedoni, la ghiaia o il cemento sul suolo).
- ✓ Il sole splende troppo? Cosa succede se piove troppo o troppo poco? Gli oggetti che abbiamo raccolto possono esistere anche senza pioggia e sole? Cosa succederà all'albero? Cosa accadrà a noi esseri umani? Tutti gli esseri umani hanno bisogno della natura? Hanno più bisogno della natura gli uomini o le donne? Hanno più bisogno della natura gli adulti o i bambini? Chi deve proteggere la natura? Perché, secondo voi, alcune persone a volte se ne dimenticano?
- ✓ Come ultima parte, chiedete a bambini e bambine di disegnare ciò che più gli piace della natura.

#### **Obiettivi del metodo** (cosa ottengono i partecipanti?)

A bambini e bambine viene insegnato a riflettere sulla natura e su come gli esseri umani dipendono dalla natura per la loro vita quotidiana.

#### **Specifiche sul contenuto**

#### **Che significato ha la maschilità accudente in questo metodo? In che modo il metodo si apre a una prospettiva sensibile al genere?**

Non esiste un'attività diretta incentrata sulla maschilità accudente. Tuttavia, anche la cura dell'ambiente e la conoscenza della sostenibilità fanno parte del lavoro di cura. Spesso questo viene visto come un compito "femminile", in quanto l'essere donna è spesso associato al vivere in modo sostenibile. È importante mostrare ai bambini e alle bambine che tutti noi dobbiamo prenderci cura dell'ambiente insieme.

#### **Varianti** (come si potrebbe modificare il metodo?)

- ✓ Per gli studenti della scuola primaria, si possono aggiungere altre domande: conoscete dei comportamenti che possono aiutarci a proteggere la natura? conoscete dei comportamenti che danneggiano la natura? Questo può anche essere assegnato come compito a casa.
- ✓ Durante la successiva pausa pranzo, potete analizzare con bambini e bambine i loro pranzi. Chi mangia frutta o verdura? Dove sono cresciute? (Ad esempio, su un albero o in un campo, nel terreno, nel nostro giardino.) Chi mangia il pane? Di che cosa è fatto il pane? (Ad esempio, sapete da dove viene la farina? Quali sono i diversi tipi di cereali?) Chi mangia carne o formaggio? Da dove viene? (Ad esempio, da quale animale proviene? Sapete dove è vissuto l'animale? È dovuto morire per diventare il vostro pranzo?) Quali altre cose mangiano? Tutti gli alimenti provengono dalla natura? Ci sono alimenti che sono dannosi per la natura? Perché?

#### **Follow-up** (cosa può essere indicato fare dopo l'applicazione del metodo? Cosa si deve evitare?)

Gli argomenti di approfondimento adatti sono: le piante e il raccolto, la foresta, il ciclo della pioggia, le stagioni, ecc.

**Commenti, esperienze, consigli, rischi** (cosa bisogna tenere in considerazione? Cosa potrebbe involontariamente accadere?)

Gli insegnanti devono fare attenzione a non colpevolizzare bambini e bambine per i loro comportamenti eventualmente dannosi per l'ambiente e intervenire se i bambini e le bambine sottolineano i comportamenti dannosi per l'ambiente degli altri in modo accusatorio. Al contrario, bambini e bambine possono essere incoraggiati a pensare quale potrebbe essere una soluzione, tenendo presente che sono gli adulti coloro i quali, nella loro vita, hanno il potere di fare la maggior parte delle loro scelte.

Quando si parla di cibo, è importante tenere presente che molte famiglie gestiscono la loro vita quotidiana con un budget limitato. Non tutti i bambini e le bambine hanno sempre accesso a cibi freschi e sani. L'attività dovrebbe concentrarsi sulla creazione di un legame tra cibo e natura.

**Fonti del metodo** (da dove proviene?)

Sviluppato da Lisa Wagner per il Manuale ECaroM.

**Ulteriori letture** (dove posso trovare ulteriori informazioni?)

TED-talk: *What nature teaches to children*: <https://www.youtube.com/watch?v=Dhas9OEclLk>

Risorse gratuite per attività di apprendimento all'aperto: <https://www.naturefriendlyschools.co.uk/free-resources>

Altre idee per attività che mostrano a bambini e bambine che non sono troppo piccoli per fare la differenza possono essere le seguenti:

- ✓ Se i servizi ECEC/scuola primaria dispongono di un giardino, si può pensare di **piantare alcuni fiori amici delle api** da osservare (non troppo vicini all'area di gioco). Questo può essere un ottimo punto di partenza per parlare di api, degli altri insetti e della loro importanza per il nostro ecosistema.
- ✓ Un'altra area in cui bambini e bambine possono imparare l'importanza del loro contributo è il **passaggio dalle borse di plastica a quelle riutilizzabili**. Come attività di artigianato, bambini e bambine possono dipingere borse di stoffa e regalarle ai genitori o distribuirle agli estranei, ad esempio ai contadini o ai supermercati locali.
- ✓ A bambini e bambine può essere affidato il compito di **intervistare un familiare maschio o un altro adulto** del loro ambiente circostante in merito ai loro sforzi per agire nel rispetto dell'ambiente. In questo modo possono sensibilizzare gli adulti.

Gli uomini prendono ancora la maggior parte delle decisioni e spesso queste decisioni tengono conto soprattutto dei guadagni finanziari e dello stato attuale delle cose. La definizione delle politiche deve prendere in considerazione gli aspetti sociali e i ruoli di genere, tenendo conto dell'impatto che avranno sulle generazioni future. Non deve essere mirata solo all'empowerment delle donne e delle persone non binarie, ma anche a ricordare agli uomini la responsabilità di prendersi cura della loro comunità e del pianeta. È importante notare che le azioni nella sfera privata da sole non possono fermare o invertire il cambiamento climatico: il cambiamento di atteggiamento deve estendersi ai decisori, ai politici e agli attori globali dell'economia. Una parte della soluzione consiste nel responsabilizzare chi ha il potere, ma anche nell'educare i decisori di domani.

# **05 Raccomandazioni per il lavoro con i genitori**

Per l'implementazione a livello pedagogico del concetto di maschilità accidenti e il benessere di bambini e bambine nei contesti di servizi educativi e di cura per la prima infanzia o di scuola primaria, è essenziale una buona relazione tra professionisti dell'educazione e genitori. Per educatrici e educatori può essere difficile relazionarsi con i genitori rispetto alle tematiche di genere e degli stereotipi di genere in maniera apprezzabile e condivisa. Un riferimento positivo ai genitori può avere un buon effetto sull'autostima del bambino o della bambina e sull'insegnamento di contenuti educativi come le maschilità accidenti. Di seguito vengono riportate alcune azioni consigliate per lavorare bene con i genitori.

### **La comunicazione come elemento fondamentale**

Nel rapporto tra pedagogisti e genitori, un'atmosfera di fiducia, rispetto, dialogo reciproco, apprezzamento favorisce una buona comunicazione, soprattutto quando si tratta di punti di vista diversi su ciò che potrebbe essere importante per il bambino o la bambina. Spesso sia i pedagogisti che i genitori vogliono il meglio per il bambino o la bambina, ma i modi per raggiungerlo sono diversi. Molti conflitti possono essere prevenuti grazie a una buona comunicazione. Se, ad esempio, il progetto della struttura in questione prevede già un approccio orientato alla diversità, i genitori, firmando il contratto, accettano che il loro bambino o la loro bambina affronti argomenti legati alla diversità. Ciò richiede che i pedagogisti comunichino questo concetto e questo approccio in modo trasparente e accessibile fin dall'inizio. A tal fine è molto importante un atteggiamento comune della direzione della struttura e del team. In caso di conflitto, ma anche nel lavoro quotidiano, una base politica, legale e professionale scritta è di supporto.

### **Comunicazione con i genitori**

Può essere utile, ad esempio, spiegare ai genitori perché l'aspetto della cura dovrebbe essere promosso nei servizi educativi e di cura per la prima infanzia o nelle scuole primarie ai bambini in generale, ma soprattutto ai bambini maschi. Questo può essere riassunto nelle comunicazioni ai genitori o durante gli incontri con i genitori. Per raggiungere tutti i genitori, è opportuno scrivere le informazioni nelle rispettive lingue parlate dalle famiglie e distribuirle personalmente. Il concetto pedagogico e i metodi di lavoro possono essere spiegati in modo più dettagliato durante un incontro genitori-insegnanti. A volte è utile anche mostrare materiali come libri per bambini o metodi tratti da questo manuale. Anche la letteratura professionale, come raccomandazione per i genitori, può essere un importante supporto. Gli incontri genitori-insegnanti possono essere utilizzati anche per chiedere e includere gli interessi e le priorità dei genitori e per prendersi il tempo di discutere e parlare con calma di incertezze e disagi, ad esempio sul tema della cura e delle maschilità.

## Insieme per i bambini e le bambine

Presumibilmente, sia i pedagogisti che i genitori perseguono l'obiettivo di incoraggiare e assistere il bambino o la bambina affinché possa sviluppare una forte personalità. Questo terreno comune può essere richiamato più volte e si può trovare insieme una soluzione alle divergenze di vedute. Se sorgono conflitti, può essere un ostacolo insistere rigidamente sulla propria posizione. Non si tratta di scegliere tra due soluzioni distinte, ma di creare il cosiddetto "terzo spazio" (Fachstelle Kinderwelten, 2017: 19). Il terzo spazio è un luogo in cui tutti possono ritrovare se stessi: la reazione alle differenze è più importante della ricerca di soluzioni comuni. Secondo Fachstelle Kinderwelten (2017: 17):

- ✓ è utile riflettere su quali valori, sentimenti, pensieri e bisogni sono alla base della propria percezione della situazione.
- ✓ Vale la pena di cambiare prospettiva rispetto alla situazione, ai concetti di valore e ai bisogni dei genitori, che a loro volta presumibilmente hanno ragioni spiegabili per le loro azioni.

I suggerimenti dell'educazione consapevole dei pregiudizi possono anche aiutare i pedagogisti a riconoscere come il proprio pensiero e la propria percezione, ad esempio come l'unilateralità e il pregiudizio nei confronti dei genitori possano rendere difficile il contatto. Per una comunicazione equa, è importante pensare all'integrazione sociale e al contesto in cui operano i partecipanti.

Un esempio da Fachstelle Kinderwelten illustra come la ricerca di soluzioni possa essere progettata nel "terzo spazio" (ibid.: 98). Un bambino o una bambina si reca ogni giorno presso il centro educativo e di cura per la prima infanzia con un amuleto appeso a una collana. L'educatrice/educatore chiede alla madre che il bambino/la bambina si tolga l'amuleto a causa del pericolo di incidenti che potrebbe causare. Per la madre, invece, è essenziale che il bambino/la bambina porti l'amuleto. Le due parti si sentono insoddisfatte per il loro disaccordo. L'educatrice/educatore si fa un esame di coscienza e si rende conto che apparentemente non capisce cosa sia esattamente l'amuleto. Nel corso di una successiva conversazione emerge chiaramente che l'amuleto ha un importante significato nella religione della madre e rappresenta una protezione per il suo bambino/la sua bambina. Entrambe/i si rendono conto di essere interessate/i alla protezione del bambino/della bambina e concordano che d'ora in poi il bambino/la bambina porterà l'amuleto alla cintura o nella tasca dei pantaloni.

## Affrontare situazioni conflittuali

I disaccordi possono servire come opportunità per trovare nuove soluzioni basate su prospettive diverse. Tuttavia, questo non significa che si debbano accettare affermazioni discriminatorie o di esclusione. Ad esempio, se si teme che un bambino/una bambina possa diventare gay/lesbica a causa di certe preferenze di abbigliamento, è importante comunicare in modo non giudicante e rassicurante che le preferenze di abbigliamento o certe caratteristiche non permettono di trarre conclusioni sul futuro orientamento sessuale del bambino/della bambina (Love, 2022). Prendere una posizione è importante, ma non sempre deve avvenire direttamente durante la situazione in questione. Può essere fatto in



una conversazione individuale successiva o in un momento più tranquillo. Ciò che conta è segnalare di voler rimanere in contatto e trovare una soluzione comune.

Questo modo di affrontare una situazione conflittuale è illustrato da un esempio di Fachstelle Kinderwelten (2017): quando va a prendere il figlio al centro ECEC, un padre nota che il bambino sta giocando con una Barbie. Inorridito, gli chiede se è una bambina e gli chiede di mettere subito via la bambola. Un educatore si prende il tempo di spiegare al padre che in questo centro ECEC tutti i bambini possono giocare con tutto, i maschi quindi anche con le bambole. Per entrare in relazione con la realtà della sua vita, gli dice: "Vede, anche lei è un padre che si prende cura di suo figlio". Il padre diventa allora pensieroso. Per un ulteriore scambio su situazioni simili, l'educatore e il padre decidono di affrontare il tema dei ruoli di genere in occasione di un prossimo incontro genitori-insegnanti. Durante la conversazione, l'educatore sostiene i principi del centro ECEC per smantellare gli stereotipi di genere. Allo stesso tempo, l'educatore cerca di creare uno spazio comune per una comunicazione equa.

In sintesi, alcuni principi di azione che possono essere utili quando si discute di comportamenti discriminatori o in situazioni di conflitto con i genitori (ibid.: 149-152) sono:

1. creare un ambiente tranquillo per la discussione;
2. chiarirsi con se stessi in preparazione della conversazione (di cosa sto parlando, come mi sento riguardo all'affermazione, all'atteggiamento o alla situazione);
3. mostrare empatia;
4. mostrare disponibilità a comprendere le preoccupazioni e i timori dei genitori;
5. prendere una posizione chiara contro l'esclusione, lo svilimento e la discriminazione nella conversazione;
6. argomentare sul piano pedagogico-professionale;
7. fare riferimento al concetto pedagogico del centro ECEC;
8. sottolineare l'interesse comune dei genitori e del centro ECEC.



# **06 Implementazione delle maschilità accudenti a livello organizzativo**

Il successo dell'implementazione del concetto di maschilità accudenti dipende da una triade di conoscenze, atteggiamenti e metodi/didattiche. Questo deve essere fatto a tutti i livelli dell'istituto scolastico. Ciò significa comprendere l'implementazione della cura e delle maschilità accudenti come un compito trasversale e pensarlo in tutti i processi e le assegnazioni di compiti. Questo capitolo affronta da una prospettiva organizzativa ciò che si può fare per implementare le maschilità accudenti e come stabilire una cultura della cura.

## 06.1 Primi passi per i dirigenti dei servizi ECEC e delle scuole primarie

Il livello organizzativo svolge un ruolo particolare, in quanto ha più potere d'azione grazie alla sua posizione gerarchica, su cui si dovrebbe riflettere (Fachstelle Kinderwelten, 2003). Per questo motivo, la direzione dovrebbe assumere il ruolo di iniziatore e la responsabilità del processo. In particolare, l'avvio di un processo di auto-riflessione (cfr. Capitolo 3), così come l'aumento delle conoscenze e l'applicazione dei metodi (cfr. Capitolo 4) dovrebbero essere sostenuti attivamente dalla direzione.

Il livello organizzativo ha anche la responsabilità di pensare allo **sviluppo dei dipendenti in ottica di genere**. Ciò significa, da un lato, prestare attenzione alla rappresentanza nella selezione del personale e, dall'altro, avviare misure di formazione che rispecchino il genere (Mika, 2014).

Inoltre, a causa dello status di autorità, è responsabilità della direzione garantire un'atmosfera di lavoro caratterizzata da aspetti di cura. Ciò significa anche mantenere un rapporto di apprezzamento attivo con i colleghi e i genitori. I genitori dovrebbero essere sempre coinvolti nel processo. Se il coinvolgimento attivo dei genitori non è possibile, a causa delle risorse limitate, si dovrebbe almeno enfatizzare la trasparenza del concetto pedagogico.

Lo sviluppo di un **principio guida** aiuta a rendere trasparenti e vincolanti gli obiettivi di maschilità accudenti, in modo che possano essere monitorati e valutati. Su questa base, può essere utile formulare obiettivi il più possibile concreti, con un orizzonte temporale e responsabilità chiare (Scambor, 2012: 27-28).

Al centro di un'atmosfera lavorativa attenta continua a esserci una **cultura della tolleranza** agli errori. Ciò significa accettare che gli errori possono capitare e che non devono essere puniti. Piuttosto, gli errori devono essere presi come un'opportunità per imparare. Questo insegna a bambini e bambine, colleghi e genitori che gli errori non sono sinonimo di fallimento personale e offre sollievo. Un suggerimento di come potrebbero essere questi spazi di tolleranza agli errori e di apprezzamento, in cui discutere le insicurezze e le resistenze,

è presentato con gli "spazi del coraggio" (*Brave Spaces*) che seguono in questo capitolo. Questi spazi possono essere intesi come un passo avanti verso una "cultura del parlare apertamente". Perché se la resistenza dei bambini e delle bambine, dei colleghi e dei genitori rimane nascosta, ciò ostacola un'attuazione sostenibile (Scambor, 2012: 29).

Ciò include anche un **concetto di protezione dalla violenza** ben implementato, che può essere inteso come una componente della cultura del parlare apertamente. Tale concetto prevede responsabilità chiaramente regolamentate e canali di comunicazione trasparenti. Anche in questo caso, è consigliabile coinvolgere bambini e bambine nel processo di sviluppo, poiché sanno meglio di chiunque altro quali opportunità cogliere per affrontare i problemi che percepiscono e quali no. Se ciò non fosse possibile, si dovrebbe sviluppare almeno una versione del concetto a misura di bambino/bambina (UNICEF, 2020).

Infine, è importante rivolgersi anche ad **autorità e donatori**, poiché gli istituti scolastici devono disporre di risorse sufficienti per partecipare a ulteriori corsi di formazione, per procurarsi materiale che rifletta sul genere e per essere sottoposti a supervisione. Ci vuole anche tempo per rivalutare i processi e i compiti attraverso una lente di genere e per riflettere sul processo all'interno del team e coi genitori. Il livello dirigenziale può liberare queste risorse solo in misura molto limitata, ma può svolgere un ruolo importante nello sviluppo dell'atteggiamento all'interno dell'istituto.

## 06.2 Spazi del coraggio e cultura della cura

Integrare il concetto di maschilità accudente nell'educazione della prima infanzia può offrire uno spazio in cui tutti i generi possono seguire i propri interessi e sviluppare competenze. Questo permetterà loro di creare percorsi aperti verso un futuro multiforme. I bambini maschi che imparano a prestare attenzione ai propri bisogni emotivi trovano anche il modo di viverli (Bissuti e Wölfl, 2011). La questione è come creare questo spazio in cui le maschilità possono essere concettualizzate al plurale e in cui le parti emotive e relazionali della maschilità diventano vivibili.

*"La ricerca ha dimostrato che i livelli di timidezza e di paura nel percepire, mostrare e vivere i propri bisogni sono molto elevati, soprattutto se sottoposti alle richieste dei concetti tradizionali di maschilità."*

*(Scambor et al., 2019: 68)*

Se le forti immagini egemoniche della maschilità (Connell, 2000) come sovrana, potente, sicura ed eterosessuale caratterizzano l'ambiente dei bambini maschi, i concetti di maschilità che si discostano da questa norma sono solitamente percepiti come impotenti e marginalizzati (Lenz, 2014; Rieske, 2016). Gli ideali maschili di potere, sicurezza di sé e sovranità di solito ostacolano gli aspetti relazionali ed emotivi delle maschilità perché rifiutano le emozioni inevitabili (paure, insicurezza).

*"La pressione a soddisfare certe immagini di maschilità tradizionale può poi portare a una mancanza di abilità sociali nel trattare con se stessi e con gli altri. Ciò si manifesta, ad esempio, nell'incapacità di costruire amicizie e relazioni sostenibili, di chiedere aiuto, di ammettere il bisogno di aiuto, di affermarsi nella vita secondo i propri desideri e molto altro ancora. Nei gruppi di bambini/uomini, l'arroganza e il comportamento evasivo vengono invece messi in scena con una disinvoltura artificiosa"*

(Scambor et al., 2019: 68)

Come possiamo affrontare gli aspetti relazionali ed emotivi delle maschilità – le maschilità accidenti – nell'educazione della prima infanzia? Forse possiamo imparare spostando l'attenzione sui concetti dal lavoro educativo antidiscriminatorio che oscilla tra momenti di protezione e momenti di coraggio. Muovendosi in gran parte tra spazi sicuri (*Safe Spaces*) e spazi in cui si discutono anche argomenti (potenzialmente) scomodi, cioè in spazi del coraggio (*Brave Spaces*), l'apprendimento avviene proprio nel contesto di questa "incertezza".

L'attenzione si concentra qui sull'apprendimento delle disuguaglianze di potere. Questo di solito comporta un esame dei propri privilegi o il lavoro attraverso le prospettive di posizioni emarginate, ad esempio, delle maschilità accidenti in un ambiente maschile tradizionale, con l'obiettivo di self-empowerment degli aspetti di cura della maschilità. Un tipo di questi spazi di apprendimento è chiamato "spazi sicuri". Il termine è anche un messaggio per tutti i membri del gruppo che non si sentono a proprio agio nel condividere le loro esperienze e i loro pensieri su argomenti delicati e controversi (Arao e Clemens, 2013). Gli spazi sicuri sono, tra l'altro, spazi di rifugio per persone (potenzialmente) emarginate, dove possono essere il più possibile liberi da affermazioni discriminatorie e dispregiative e caratterizzati da un'atmosfera attenta e premurosa, una cultura della cura. L'origine del termine "spazio sicuro" non è chiara (Ali, 2017), ma rappresenta un concetto consolidato e diffuso che è parte integrante dei concetti didattici di cura.

L'esperienza pratica ha chiarito che gli spazi sicuri, concettualmente orientati alla sicurezza e alla libertà dalla discriminazione, di fatto spesso non sono zone prive di rischi. Gli individui coinvolti non sono necessariamente protetti dal comportamento sprezzante degli altri (Ali, 2017). Queste esperienze hanno contribuito allo sviluppo del concetto da spazi sicuri (*Safe Spaces*) verso i cosiddetti spazi del coraggio (*Brave Spaces*). Il termine "spazio del coraggio" è stato introdotto per la prima volta da Arao e Clemens (2013), i quali hanno definito i seguenti cinque indicatori:

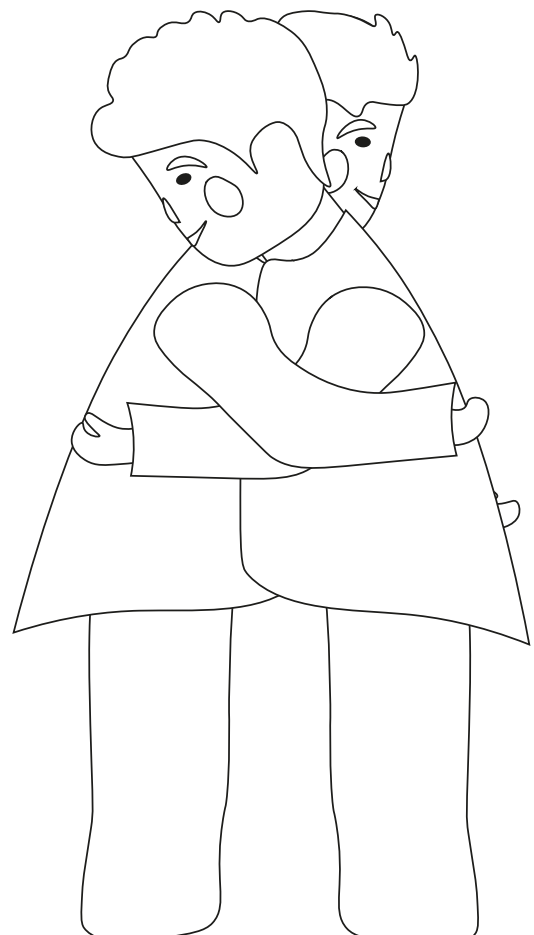
- ✓ **"accettare di non essere d'accordo e polemizzare in modo civile"**: si accettano le opinioni diverse, si continua a discutere in modo rispettoso sulle origini delle diverse posizioni;
- ✓ **"possedere intenzioni e impatti"**: l'intenzione di un'azione viene separata dal suo effetto; vengono discussi apertamente i casi in cui il benessere emotivo degli altri ne risente;

- ✓ **"sfida per scelta"**: i membri scelgono quando entrare e uscire da una discussione e riflettono su tali scelte;
- ✓ **"rispetto"**: i membri dimostrano di rispettare gli altri e riflettono su come si manifesta il rispetto attivo;
- ✓ **"nessun attacco"**: i membri si impegnano a non farsi del male a vicenda, a non liquidare le critiche a dichiarazioni o comportamenti come attacchi percepiti e a essere aperti alle critiche.

Gli spazi del coraggio e gli spazi sicuri sono spazi di apprendimento con obiettivi diversi. L'obiettivo principale di uno spazio sicuro è quello di fornire a individui potenzialmente emarginati un ambiente protettivo per esplorare e organizzare la propria posizione (ad esempio, bambini maschi che si allenano nelle attività di cura) al di là delle influenze dei membri di un gruppo dominante (Ali, 2017). Gli spazi del coraggio, invece, si concentrano su esperienze di apprendimento in gruppi misti e devono essere progettati dagli educatori in modo tale che i partecipanti possano affrontare anche contenuti spiacevoli ed esperienze impegnative. L'apprendimento reciproco nella diversità diventa possibile. Entrambi i concetti sono accomunati da un'analisi critica delle strutture egemoniche della società, che fanno sì che le persone siano posizionate in modo diverso e abbiano esperienze diverse.

In una cultura della cura, la discrepanza tra aspirazione e realtà deve essere riconosciuta. Le situazioni critiche non vengono negate, ma rese trasparenti come tali e affrontate.

Gli educatori devono quindi essere consapevoli non solo delle diverse circostanze, ma anche delle diverse vulnerabilità dei bambini e delle bambine. Di conseguenza, se si sceglie di costruire uno spazio del coraggio, si deve essere consapevoli che in questo caso non è possibile garantire la protezione di uno spazio sicuro. Tutti i partecipanti devono sapere che i loro confini potrebbero essere danneggiati. Questo cambia il comportamento dei partecipanti in questi spazi e apre opportunità di apprendimento per mettere in discussione la propria posizione e per conoscere e adottare nuove prospettive.



# **07 Raccomandazioni finali**



Il rafforzamento delle maschilità accudenti è un compito trasversale. Nelle conclusioni di questo manuale per educatori e educatrici dei servizi educativi e di cura per la prima infanzia e insegnanti della scuola primaria, l'attenzione si concentra su due livelli, in primo luogo il livello di gestione delle istituzioni pedagogiche e la pedagogia di genere nei servizi ECEC e nelle scuole primarie. Vengono presentate solo le parole chiave più importanti che si possono trovare nei capitoli corrispondenti.:

### **Raccomandazioni per il livello dirigenziale**

- ✓ Auto-riflessione sul tema della sensibilità di genere e delle maschilità accudenti.
- ✓ Sviluppo e implementazione di un principio guida che includa la sensibilità di genere e le maschilità accudenti.
- ✓ Comprensione e implementazione di spazi del coraggio e di una cultura della cura.
- ✓ Ulteriore formazione sulle questioni di genere da fornire in modo continuativo a tutto il personale coinvolto nei servizi ECEC e nelle scuole primarie.
- ✓ Corsi di formazione e materiale informativo dovrebbero essere offerti anche ai genitori, potenzialmente prima di iniziare le attività con i bambini e le bambine, al fine di chiarire i dubbi e sfatare i miti dell'educazione sensibile al genere, da un lato, e garantire un ambiente più coeso per bambini e bambine, dall'altro.
- ✓ Fornitura di materiale pedagogico sensibile al genere, tra cui le maschilità accudenti.
- ✓ Appello alle istituzioni e ai donatori per ottenere risorse sufficienti per l'implementazione del concetto di maschilità accudenti.

### **Raccomandazioni per educatori ed educatrici**

- ✓ Auto-riflessione sugli stereotipi di genere e sul concetto di maschilità accudenti nella vita familiare e nel lavoro (differenziazione tra aspetti personali e professionali).
- ✓ Auto-riflessione sul linguaggio quando si lavora con bambini e bambine (riproduzione di stereotipi in situazioni spontanee).
- ✓ Cura e maschilità accudenti devono essere affrontate in modo continuativo.
- ✓ Promuovere il valore sociale della cura, enfatizzandone gli aspetti positivi.
- ✓ Promuovere il valore economico e sociale dei lavori di cura.
- ✓ A tutti i bambini e le bambine deve essere offerta la possibilità di svolgere le stesse attività indipendentemente dal sesso e le aree di gioco devono essere inclusive.
- ✓ Utilizzo di un approccio educativo intersezionale che consideri la complessità al di là della bianchezza, del sistema binario di genere e dei sistemi sociali complessi (ad es., famiglie monoparentali, LGBTQIA+, ecc.).
- ✓ Utilizzo di materiali e metodi sensibili al genere forniti dal progetto ECaRoM.

# 08 Glossario

Il glossario si basa principalmente sul thesaurus dell'Istituto europeo per l'uguaglianza di genere (European Institute for Gender Equality, EIGE) <https://eige.europa.eu/thesaurus>

<b>lavoro di cura</b>	lavoro consistente nell'occuparsi delle necessità fisiche, psicologiche, emotive e di sviluppo di un'altra persona o di altre persone.
<b>diversità</b>	le differenze in materia di valori, atteggiamenti, prospettive culturali, credenze, origini etniche, orientamento sessuale, abilità, conoscenze ed esperienze di vita di ciascun individuo riscontrabili in un gruppo di persone.
<b>eteronormatività</b>	l'eteronormatività è una norma nella nostra società. Si considera normale che tutte le persone siano maschi o femmine, che siano eterosessuali e che l'orientamento sessuale e l'identità di genere non cambino nel corso della vita. Le persone che non si conformano a questa norma sono vittime di esclusione e discriminazione.
<b>genere/i</b>	attributi e opportunità sociali associati all'essere maschio o femmina e alle relazioni tra donne e uomini, bambine e bambini, nonché alle relazioni tra donne e tra uomini. Costruzione socio-culturale riferita al sistema di tipo binario donna-uomo su cui si fonda la nostra società.
<b>gruppo emarginato</b>	gruppo di persone considerato diverso all'interno di una data cultura, contesto o periodo storico, a rischio di discriminazione multipla dovuta all'interazione di caratteristiche personali o ragioni quali sesso, genere, età, etnia, religione o convinzioni personali, stato di salute, disabilità, orientamento sessuale, identità di genere, istruzione o reddito, o che vivono in determinate località geografiche.
<b>identità di genere</b>	l'esperienza di genere di ciascuna persona, profondamente sentita a livello interno e individuale, che può o può non corrispondere al sesso assegnato alla nascita, comprese la percezione personale del proprio corpo (che può comportare, se liberamente scelte, modifiche dell'apparenza fisica o delle funzioni del corpo apportate con mezzi medici, chirurgici o di altro tipo) e altre espressioni di genere, tra cui i modi di abbigliarsi e comportarsi.
<b>lavoro domestico</b>	lavoro non retribuito di gestione di una famiglia e della sua abitazione eseguito da membri della famiglia.
<b>lavoro non retribuito</b>	lavoro che produce beni e servizi ma che non comporta una retribuzione diretta né altre forme di pagamento, come il lavoro domestico e il lavoro di cura.
<b>maschilità</b>	differenti concezioni di ciò che significa essere uomo, compresi i modelli di comportamento relativi alla posizione maschile in un determinato assetto rispetto a ruoli e relazioni di genere.
<b>maschilità accudenti</b>	modelli di maschilità contrari a quello egemonico basati sul rifiuto del dominio, sull'impegno per l'uguaglianza di genere e per lo sviluppo di attività di cura nella famiglia e nella società.
<b>maschilità egemonica</b>	norma culturale che associa gli uomini al potere, al dominio e al successo economico.

<b>norme di genere</b>	standard e aspettative a cui donne e uomini generalmente si conformano nell'ambito di una particolare società, cultura e comunità in un determinato periodo storico.
<b>eguaglianza di genere</b>	pari diritti, responsabilità e opportunità per tutti i generi.
<b>patriarcato</b>	nel suo significato ristretto, il patriarcato si riferisce al sistema in cui il capofamiglia maschio ha un potere legale ed economico assoluto sui membri della famiglia, maschi e femmine, che dipendono da lui. Nella sua definizione più ampia, il patriarcato indica la manifestazione e l'istituzionalizzazione del dominio maschile sulle donne e sui bambini e sulle bambine nella famiglia e l'estensione del dominio maschile sulle donne nella società in generale.
<b>ripartizione del lavoro domestico</b>	ripartizione del lavoro di cura e delle responsabilità familiari tra uomini e donne.
<b>ruoli di genere</b>	regole sociali e di comportamento che, all'interno di una determinata cultura, sono ampiamente considerate socialmente adeguate per le persone di un determinato sesso.
<b>sensibile rispetto alle questioni di genere</b>	politiche e programmi che tengano conto delle particolarità della vita delle donne, degli uomini e degli altri generi, mirando a eliminare le disuguaglianze e a promuovere l'uguaglianza di genere, compresa una distribuzione equa delle risorse, affrontando e tenendo conto della dimensione di genere.
<b>servizi educativi e di cura per la prima infanzia</b>	sistema educativo integrato che concorre, con la famiglia, alla crescita e alla formazione dei bambini e delle bambine, alla formazione della loro identità personale e sociale e allo sviluppo delle loro competenze e abilità.
<b>stereotipi di genere</b>	idee preconcepite secondo cui a donne e uomini sono attribuite caratteristiche e ruoli determinati e limitati dal genere loro assegnato in base al sesso.
<b>sviluppo di capacità (capacity building)</b>	costruzione e/o potenziamento delle conoscenze, delle competenze e delle abilità di persone, istituzioni, gruppi e organizzazioni per l'esecuzione di funzioni, la risoluzione di problemi nonché la fissazione e il conseguimento di obiettivi riguardanti la parità di genere in modo sostenibile e trasformativo.
<b>violenza di genere</b>	violenza diretta contro una persona a causa del suo genere, della sua identità o espressione di genere, o che colpisce in misura sproporzionata persone di un particolare genere.
<b>violenza sessuale</b>	qualsiasi atto sessuale non consensuale o tentativo di ottenere un atto di natura sessuale che è compiuto nei confronti di un'altra persona senza il suo libero consenso.

# 09 Bibliografia

- Aguilar, Lorena (2009): Training manual on gender and climate change: Global Gender and Climate Alliance. San José. Consultabile su: <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/2009-012.pdf>, 22.07.2022.
- Ali, Diana (2017): Safe Space and Brave Space: Historical Context and Recommendations for Student Affairs Professionals. NASPA Policy and Practice Series October 2017 (2): 3–12.
- American Psychological Association (2018): APA Guidelines for Psychological Practice with Boys and Men. Consultabile su: <https://www.apa.org/about/policy/boys-men-practice-guidelines.pdf>, 22.07.2022.
- Arao, Brian & Kristi Clemens (2013): The Art of Effective Facilitation: Reflections From Social Justice Educators.
- Bell hooks (2000): All About Love: New Visions. New York: HarperCollins Publishers.
- Bissuti, Romeo & Georg Wöfl (2011): Stark aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Abteilung GM/Gender und Schule), Vienna, 2nd Edition. Accessible at: [https://thema.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender\\_und\\_Bildung/Dateien/starkaberwiebroschre2011inte.pdf](https://thema.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/starkaberwiebroschre2011inte.pdf)
- Blank-Mathieu, Margarete (1999): Kinderfreundschaft: Weshalb brauchen Kinder Freunde? In Klaus Schüttler-Janikulla (ed.), Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten. München: mvg-verlag. Consultabile su: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenelektitsbildung/1263/>, 22.07.2022.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net: Ausgabe 01/2017. Consultabile su: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Brannon, Robert (1976): Looking at the Male Role. Contemporary Psychology, 21(11): 795–796. Consultabile su: <https://doi.org/10.1037/014712>
- Cambi, Franco (2010): La cura di sé come processo formativo: Tra adultità e scuola Roma-Bari: Laterza.
- Connell, W.R. (2000): Masculinities, Second Edition. University of California Press, Berkeley.
- Cremers, Michael and Krabel, Jens (2012): Generalised suspicion against male ECEC workers and sexual abuse in ECEC centres: an analysis of the current situation and modules for a protection concept. Consultabile su: [https://mika.koordination-maennerinkita.de/fileadmin/user\\_upload/Cremers\\_Krabel\\_ECEC\\_protection\\_concept.pdf](https://mika.koordination-maennerinkita.de/fileadmin/user_upload/Cremers_Krabel_ECEC_protection_concept.pdf)
- Dawar, Tinny and Anand, Sarita (2018): Occupational stereotypes amongst children: a gender perspective. The Indian Journal of Home Science 30 (1): 10–21.
- Debus, Katharina (2017): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In Ilke Glockentöger; Eva Adelt (eds.), Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis: 25–42. Münster New York: Waxmann.
- Diekmann, A.B. & A.H. Eagly (2000): Stereotypes as Dynamic Constructs: Women and Men of the Past, Present, and Future: In Personality and Social Psychology Bulletin, Volume 26, Issue 10: 1171–1188.
- Dill, S. Janette; Price-Glynn, Kim and Rakovski, Carter (2016). Does the 'Glass Escalator' Compensate for the Devaluation of Care Work Occupations? The Careers of Men in Low- and Middle-Skilled Health Care Jobs. Gender and Society 30 (2): 334–360.

- Dissens e.V. & Debus, Katharina; Könnecke, Bernard; Schwerma, Klaus; Stuve, Olaf (eds.) (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V.
- Eagly, A. H. & A.A. Mitchell (2004): Social role theory of sex differences and similarities: Implications for the socio-political attitudes of women and men. In M. A. Paludi (Ed.), Praeger guide to the psychology of gender: 183–206. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- EIGE (European Institute for Gender Equality) (2020): Gender Equality Index 2020.
- Elliot, Karla (2016): Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept: *Men and Masculinities* 19 (3): 240–259.
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2017): Gender Equality Index 2017. Consultabile su: <https://eige.europa.eu/rdc/eige-publications/gender-equality-index-2017-measurementframework-of-violence-against-women>, 14.01.2022.
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2021): Gender Equality Index 2021: Health. Consultabile su <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2021-health>, 22.07.2022.doi:10.2839/834132
- Fachstelle Kinderwelten (2003): Ziele vorurteilsbewusster Arbeit für Kita-Leiter\_innen. Berlin: Wamiki Verlag. Consultabile su: [https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Fachstelle2003\\_Ziele-vb-Arbeit-Leitung.pdf](https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Fachstelle2003_Ziele-vb-Arbeit-Leitung.pdf)
- Fachstelle Kinderwelten (ed.) (2017): Inklusion in der Kitapraxis: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: Wamiki Verlag.
- Fernández-Lozano, Irina & Teresa Jurado-Guerrero (2022): Carving out space for Caring Masculinities. Results from a European Study. Consultabile su: <https://www.men-in-care.eu/results>
- Fine, Cordelia (2010): *Delusions of Gender: The Real Science Behind Sex Differences*.
- Foucault, Michel (1978): *The History of Sexuality: Volume 1: An Introduction*. New York: Pantheon Books.
- Fraser, Nancy (1996): Gender equity and the welfare state: a post-industrial thought experiment. In S. Benhabib (Ed.), *Democracy and difference. Contesting the Boundaries of the Political*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press: 218–242.
- Fraser, Nancy (2016): Capitalism's Crisis of Care. *Dissent*, Fall 2016. Consultabile su: <https://www.dissentmagazine.org/article/nancy-fraser-interview-capitalism-crisis-of-care>, 27.05.2022.
- Frech, Verena (2008): Erkennen, fühlen, benennen. Grundlagen der emotionalen Entwicklung im frühen Kindesalter. Consultabile su: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1944/>, 22.07.2022.
- Freeman, Nancy K. (2007): Pre-schoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal* 34: 357–366. Consultabile su: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0123-x>, 22.07.2022.
- Gärtner, Marc; Scambor, Elli; Bernacchi, Erika (2018): Boys in Care Strengthening boys to Pursue Care Occupations. Transnational Report. Consultabile su: [https://www.boys-in-care.eu/fileadmin/BIC/General/BiC\\_TNR\\_FINAL.pdf](https://www.boys-in-care.eu/fileadmin/BIC/General/BiC_TNR_FINAL.pdf)
- Gärtner, Marc and Scambor, Elli (2020): Caring Masculinities: Über Männlichkeiten und Sorgearbeit. Aus *Politik und Zeitgeschichte* 70 (45): 22-27. Consultabile su: <https://www.bpb.de/apuz/care-arbeit-2020/317852/caring-masculinities-ueber-maennlichkeiten-und-sorgearbeit>, 22.07.2022.



Goel, Rahul; Oyebo, Oyinola; Foley, Louise; Tatab, Lamed; Millett, Christopher and Woodcock, James (2022): Gender differences in active travel in major cities across the world: Transportation. Consultabile su: <https://doi.org/10.1007/s11116-021-10259-4>, 22.07.2022.

Hanlon, Niall (2012): Masculinities, Care and Equality: Identity and Nurture in Men's Lives. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Heilman, Brian; Barker, Gary and Harrison, Alexander (2017): The Man Box: A Study on Being a Young Man in the US, UK, and Mexico. Washington D.C.: Promundo. Consultabile su: <https://promundoglobal.org/resources/man-box-study-young-man-us-uk-mexico/>.

Holtermann, Daniel (ed.) (2022): Fürsorgliche Männlichkeiten in der Kindheits- und der Grundschulpädagogik in Deutschland. Berlin: Dissens - Institut für Bildung und Forschung e.V.

Julian is a Mermaid (2021): Accompanying material for Julian is a Mermaid: 18–21. Consultabile su: <https://www.queerformat.de/begleitmaterial-zu-julian-ist-eine-meerjungfrau/>

Kimmel, Michael (2008): Guyland. The Perilous Word Where Boys Become Men: Understanding the Critical Years Between 16 and 26. New York: HarperCollins Publishers. Koenig A.M. & A.H. Eagly, (2014). Evidence for the social role theory of stereotype content: observations of groups' roles shape stereotypes. Journal of Personality and Social Psychology. Sep;107(3): 371–92.

Könnecke, Bernard (2012): Geschlechterreflektierte Jungenarbeit und Schule. In Dissens e.V. et al. (eds.), Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung: 62–71. Consultabile su: <http://www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation.html>, 18.02.2019.

Lahiri-Dutt, Kuntala (2013): Climate Justice Must Integrate Gender Equality: What are the Key Principles? In Velma I. Grover (ed.), Impact of Climate Change on Water and Health: 106–119. CRC Press.

Lenz, Hans-Joachim (2014): Wenn der Domspatz weiblich wäre... Über den Zusammenhang der Verdeckung sexualisierter Gewalt an Männern und kulturellen Geschlechterkonstruktionen. In Peter Mosser and Hans-Joachim Lenz (eds.), Sexualisierte Gewalt gegen Jungen: Prävention und Intervention. Ein Handbuch für die Praxis: 15–40. Wiesbaden: Springer VS.

Levy, Gary D.; Sadovsky, Andrienne L. and Troseth, Georgene L. (2000): Aspects of Young Children's Perceptions of Gender-Typed Occupations. Sex Roles: A Journal of Research 42 (11-12): 993–1006.

Luttrell, Wendy (2020): Children Framing Childhoods: Working-Class Kids' Vision of Care. Bristol: Policy Press.

Martin, Carol Lynn and Ruble, Diane (2004): Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. Current Directions in Psychological Science 13 (2): 67–70.

Mead, George Herbert (1987): Geist, Identität und Gesellschaft (Mind, Self and Society) Frankfurt: Suhrkamp.

MIKA - Koordinationsstelle Männer in Kitas (2014): Geschlechtergerechte Personal- und Organisationsentwicklung. Consultabile su: [https://mika.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/07\\_Broschuere\\_Geschlechtergerechte\\_Personal...\\_01.pdf](https://mika.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/07_Broschuere_Geschlechtergerechte_Personal..._01.pdf)

National Alliance for Caregiving and AARP. Caregiving in the US. 2020. Consultabile su: <https://www.caregiving.org/wp-content/uploads/2021/01/full-report-caregiving-in-the-united-states-01-21.pdf>

Neumayer, Eric and Plümper, Thomas (2007): The Gendered Nature of Natural Disasters: The Impact of Catastrophic Events on the Gender Gap in Life Expectancy, 1981–2002. Annals of the Association of American Geographers 97 (3): 551–566.

Ofori, George (2018): Men in communal roles: The influence of gender incongruent role models on gender stereotypes and occupational aspirations of kindergarten children in Northern Norway. Master Thesis in Psychology. Department of Psychology, Faculty of Health Sciences: UiT – The Arctic University of Norway.

Ortner, Sherry. B. (1972): Is Female to Male as Nature Is to Culture? *Feminist Studies* 1 (2): 5–31. Consultabile su: <https://doi.org/10.2307/3177638>, 22.07.2022.

Paulson, Susan and Boose, William (2019): Masculinities and environment. *CAB Reviews: Perspectives in Agriculture, Veterinary Science, Nutrition and Natural Resources* 14 (030): 1–12.

Pollack, William S. (1998): *Real Boys: Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood*. New York: Henry Holt and Company.

Ranjith, Reshma (2017): Ecofeminism, Patriarchy, Capitalism and Post Colonialism in the Indian Scenario: A Short Study. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science* 22 (9): 18–24.

Rieske, Thomas Viola (2016): Junge ≠ Opfer?: Zur (These der) Verleugnung männlicher Betroffenheit von sexualisierter Gewalt im pädagogischen Feld. " [Boy ≠ victim? On the (thesis of) denial of male involvement in sexualized violence in the educational field]. In Claudia Mahs, Barbara Rendtorff and Thomas V. Rieske (eds.), *Erziehung – Gewalt – Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung*: 75–90. Opladen: Barbara Budrich.

Rose, Amanda J. and Asher, Steven R. (2017): The Social Tasks of Friendship: Do Boys and Girls Excel in Different Tasks? *Child Development Perspectives* 11 (1): 3–8.

Rosenfeld, Daniel L. and Tomiyama, A. Janet (2021): Gender differences in meat consumption and openness to vegetarianism. *Appetite* 166. Consultabile su: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105475>

Rosenthal, Robert and Jacobson, Lenore (1968): *Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ruby, Matthew B. and Heine, Steven J. (2011): Meat, morals, and masculinity. *Appetite* 56 (2): 447–450.

Scambor, Elli; Wojnicka, Katarzyna and Bergman, Nadja (eds.) (2013): *The Role of Men in Gender Equality – European strategies & insights: Study on the Role of Men in Gender Equality*. Consultabile su: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f6f90d59-ac4f-442f-be9b-32c3bd36eafi>, 22.07.2022.

Scambor, Elli, Nadja Bergmann, Katarzyna Wojnicka, Sophia Belghiti-Mahut, Jeff Hearn, Øystein G. Holter, Marc Gärtner, Majda Hrženjak, Christian Scambor, and Alan White. (2014): Men and Gender Equality: European Insights. In: *Men and Masculinities*, (175): 552–77.

Scambor, Elli, Majda Hrženjak, Nadja Bergman and Øystein Gulvag Holter (2015): Man's Share of Care for Children and Professional Care. In: *Contribution to Humanities* 14 (2): 53–72.

Scambor, Elli, Øystein G. Holter, and Markus Theunert. (2016): "Caring Masculinities – Men as Actors and Beneficiaries of Gender Equality", In *Documentation of the 3rd International Conference on Men and Equal Opportunities in Luxembourg 2016*: 27–37. Consultabile su: [https://www.researchgate.net/publication/331973998\\_Scambor\\_E\\_Holter\\_OG\\_Theunert\\_M\\_2016\\_Caring\\_Masculinities\\_-\\_Men\\_as\\_Actors\\_and\\_Beneficiaries\\_of\\_Gender\\_Equality\\_in\\_Documentation\\_of\\_the\\_3rdInternational\\_Conference\\_on\\_Men\\_and\\_Equal\\_Opportunities\\_in\\_Luxem](https://www.researchgate.net/publication/331973998_Scambor_E_Holter_OG_Theunert_M_2016_Caring_Masculinities_-_Men_as_Actors_and_Beneficiaries_of_Gender_Equality_in_Documentation_of_the_3rdInternational_Conference_on_Men_and_Equal_Opportunities_in_Luxem)

Scambor, Elli; Jauk, Daniela; Gärtner, Marc and Bernacchi, Erika (2019): Caring masculinities in action: Teaching beyond and against the gender-segregated labour market. In Sveva Magaraggia, Gerlinde Mauerer and Marianne Schmidbaur (eds.): *Feminist Perspectives on Teaching Masculinities. Learning Beyond Stereotypes*: 59–77. Milton: Routledge. 2019. Consultabile su: <https://www.routledge.com/Feminist-Perspectives-on-Teaching-Masculinities-Learning-Beyond-Stereotypes/Magaraggia-Mauerer-Schmidbaur/p/book/9780367193287>

Scambor, Elli (2012): Gleichstellung als Schwerpunkt der Organisationsentwicklung in der institutionellen Kinderbetreuung. In: und Kinder Nummer 90, Dezember 2012.

Scambor, Elli and Gärtner, Marc (eds.) (2019): Boys in Care - Jungen\* stärken bei der Wahl eines sozialen, erzieherischen oder pflegerischen Berufs. Ein Handbuch für pädagogische Fachkräfte und Multiplikator\*innen für geschlechterreflektierende Berufsorientierung. Erstellt im Rahmen des Europäischen Projekts "BOYS IN CARE – Strengthening Boys to pursue Care Occupations (BiC)". Consultabile su: <https://vmg-steiermark.at/de/forschung/publikation/boys-care-jungen-staerken-bei-der-wahl-eines-sozialen-erzieherischen-oder>

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy and Saffran, Jenny (2016): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Spencer, Steven J.; Steele, Claude M. and Quinn, Diane M. (1999): Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology* 35 (1): 4–28.

Stuve, Olaf and Debus, Katharina (2012): Männlichkeitsanforderungen: Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In Dissens e.V., Katharine Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma, Olaf Stufe (eds.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule*: 43–60. Berlin: Eigendruck. Consultabile su: <http://www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation.html>, 22.07.2022.

Swim, Janet; Gillis, Ash J. and Hamaty, Kaitlynn J. (2020): Gender Bending and Gender Conformity: The Social Consequences of Engaging in Feminine and Masculine Pro-Environmental Behaviours. *Sex Roles* 82: 363–385.

Torino, C. Gina and Sue, Derald Wing (2010): Stereotyping. In Caroline S. Clauss-Ehlers (ed.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*, 930–932. Boston: Springer. Boston, MA. Consultabile su: [https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9\\_401](https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9_401)

Tronto, Joan C. (1993): *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.

Tronto, Joan C. (2015): *Who Cares? How to Reshape a Democratic Politics*. Ithaca London: Cornell University Press.

UNICEF (2020): *Institutioneller Kinderschutz bei UNICEF Deutschland 2020*. Consultabile su: [https://www.unicef.de/\\_cae/resource/blob/230372/466b21f44ad82aeb289c70fc4275f0e8/institutioneller-kinderschutz-data.pdf](https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/230372/466b21f44ad82aeb289c70fc4275f0e8/institutioneller-kinderschutz-data.pdf)

UN Women (2022): *Explainer: How gender inequality and climate change are interconnected*. Consultabile su: <https://www.unwomen.org/en/news-stories/explainer/2022/02/explainer-how-gender-inequality-and-climate-change-are-interconnected>, 22.07.2022.

Vianden, Jörg (2019): *Got Solidarity? Challenging Straight White College Men to Advocate for Social Justice*. New York: Routledge.

Warren, Karen J. and Cady, Duane L. (1994): *Feminism and Peace: Seeing Connections*. *Hypatia* 9 (2): 4–20.

Way, Niobe (2011): *Deep Secrets: Boys' Friendship and the Crisis of Connection*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Way, Niobe; Ali, Alisha; Gilligan, Carol and Noguera, Pedro (2018): *The Crisis of Connection: Roots, Consequences, and Solutions*. New York: New York University Press.

# 10 Partners



**Dissens - Institut für Bildung und Forschung e.V.** è una ONG senza scopo di lucro che offre servizi di consulenza, istruzione e ricerca sociale. L'obiettivo principale dell'organizzazione, fondata nel 1989 in Germania, è promuovere l'uguaglianza di genere promuovendo costruzioni di maschilità non tradizionali (ad esempio, maschilità accidenti), riducendo le gerarchie di genere e prevenendo la violenza di genere. Questi obiettivi sono perseguiti attraverso attività nei servizi per i giovani, nell'educazione degli adulti e nel lavoro scientifico. Dissens agisce a livello nazionale ed europeo e ha partecipato e/o coordinato progetti e reti europee. Dissens è l'organizzazione coordinatrice del progetto ECaRoM. Ulteriori informazioni su: <http://www.dissens.de/>



**Verein für Männer und Geschlechterthemen Steiermark** in Austria, da 20 anni fornisce servizi specifici di genere riguardanti il lavoro di riflessione sul genere con i ragazzi maschi, la creazione di reti, l'istruzione e la formazione. L'Istituto ha implementato e valutato le attività dell'iniziativa Boys Day in Austria per diversi anni. Ulteriori informazioni su: <http://www.vmg-steiermark.at/>



**The Peace Institute** – Istituto per gli Studi Sociali e Politici Contemporanei, è un istituto di ricerca indipendente e senza scopo di lucro fondato nel 1991 da persone che credevano nella risoluzione pacifica dei conflitti, nell'uguaglianza e nel rispetto dei diritti umani. L'Istituto utilizza la ricerca scientifica e le attività di advocacy per creare e preservare una società capace di pensiero critico e basata sui principi di uguaglianza, responsabilità, solidarietà, diritti umani e stato di diritto. Si propone come alleato dei gruppi vulnerabili e, in collaborazione con loro, agisce contro la discriminazione. Agisce in collaborazione con altri attori simili (istituti, università, organizzazioni non governative) e con i residenti a livello locale, regionale e internazionale. Per quanto riguarda gli studi su uomini e maschilità, l'Istituto ha collaborato a numerosi progetti finanziati con successo dall'UE. È stato partner dello Studio europeo sul ruolo degli uomini nell'uguaglianza di genere e contribuisce a promuovere modelli alternativi di maschilità nelle azioni nazionali e internazionali. Ulteriori informazioni su: <http://www.mirovni-institut.si/en/about-the-peace-institute/>



**Istituto degli Innocenti** in Italia, svolge attività di documentazione, ricerca, analisi e formazione su materie relative a bambini, adolescenti e famiglie, con particolare attenzione alla prevenzione degli abusi sui minori e all'inclusione sociale dei minori. Ulteriori informazioni su: <http://www.istitutodeglinnocenti.it/>



**Center of Women's Studies and Policies** in Bulgaria ha un'esperienza decennale in indagini e ricerche sull'uguaglianza di genere, sui diritti delle donne e sulla violenza contro le donne, sull'equilibrio tra vita lavorativa e vita privata e su un'equa distribuzione delle responsabilità di cura. Questo lavoro si traduce in raccomandazioni sull'attuazione di politiche e emendamenti legislativi a livello nazionale e internazionale. Ulteriori informazioni su: [www.cwsp.bg](http://www.cwsp.bg)



**The Center for Equality Advancement (CEA).** Il Centro per la promozione dell'uguaglianza (CEA) si propone di identificare e affrontare le disuguaglianze di genere. Dal 2003 il CEA lavora per promuovere e rafforzare l'uguaglianza di genere in Lituania e a livello internazionale attraverso campagne di informazione, advocacy, formazione, pubblicazioni e fornendo competenze su questioni di uguaglianza di genere agli attori statali e al pubblico in generale. Attualmente l'attenzione del Centro è rivolta principalmente alle seguenti aree:

- ✓ il contributo delle donne alla cultura;
- ✓ la consapevolezza del valore del lavoro di cura;
- ✓ le risposte alla violenza di genere, comprese le molestie sessuali e la violenza informatica;
- ✓ l'intersezione tra corporeità e sessualità;
- ✓ l'intersezione delle vulnerabilità e dei bisogni delle donne con disabilità, delle donne migranti, delle persone che non rientrano nel sistema binario di genere;
- ✓ le norme di maschilità.

Ulteriori informazioni su: <http://gap.lt/en/>





**ECaRoM – Early Care and the Role of Men**