

GENERE e **R-ESISTENZE** in MOVIMENTO

Soggettività, Azioni, Prospettive

A cura di Maria Micaela Coppola, Alessia Donà, Barbara Poggio, Alessia Tuselli



UNIVERSITÀ
DI TRENTO

Centro
Studi
interdisciplinari
di genere



Edito dall'Università degli Studi di Trento

Novembre 2020

Impaginazione e grafica a cura di:

Martina Cicaloni e Mario Velluso

Immagine di copertina:

elaborazione di un disegno di Zerocalcare,
che ringraziamo per la concessione a titolo gratuito.

Licenza CC BY-NC-ND

ISBN: 978-88-8443-894-2

Con il contributo, per l'Università di Trento, di



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TRENTO

Dipartimento di Sociologia
e Ricerca Sociale



Laboratorio
Interdisciplinare
per la Qualità e
l'Innovazione della
Didattica

CeASUm

Centro di Alti Studi Umanistici



Laboratorio
Letterario
LaborLET

GENERE e R-ESISTENZE in MOVIMENTO

Soggettività, Azioni, Prospettive

A cura di Maria Micaela Coppola, Alessia Donà, Barbara Poggio, Alessia Tuselli

Editrice Università degli Studi di Trento
2020

Sommario

INTRODUZIONE

<i>Genere e R-Esistenze in movimento</i> Alessia Donà, Barbara Poggio	1
<i>Soggettività, azioni, prospettive – Parte prima</i> Maria Micaela Coppola	5
<i>Soggettività, azioni, prospettive – Parte seconda</i> Alessia Tuselli	9

PARTE PRIMA

1. PRATICHE DI R-ESISTENZA IN CONTESTI FORMATIVI

<i>Diseguaglianze di genere nell'Università che cambia: un'analisi del reclutamento nel sistema accademico</i> Camilla Gaiaschi, Rosy Musumeci	19
<i>Sfide femministe e apprendimento dall'esperienza. Pratiche riflessive collettive per lo sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante</i> Francesca Bracci, Alessandra Romano	35
<i>Processi di resistenza alla violenza sulle donne: la rete di contrasto in Piemonte e l'apertura nell'Università di Torino del primo Sportello Antiviolenza</i> Roberta Bosisio, Maddalena Cannito, Francesca Pusateri, Paola Maria Torrioni	49
<i>Sessismo ed empatia: quale relazione con la consapevolezza di genere in medicina? Uno studio psicosociale su un campione di medici di medicina generale in formazione</i> Norma De Piccoli, Silvia Gattino, Simonetta Miozzo, Gabriella Tanturri, Mariasusetta Grosso	63

2. GENERI, R-ESISTENZE E NARRAZIONI

<i>"Your body is a battleground": vulnerabilità e resistenza in The Power di Naomi Alderman</i> Giuseppe Capalbo	79
<i>Corpi di china: underground comix e liberazione femminile in traduzione</i> Chiara Polli	87
<i>Cambiamento climatico, genere e intersezionalità: narrazioni r-esistenti alla climate fiction apocalittica</i> Chiara Xausa	99

<i>Genere e scienza nelle policies europee. Aprire la black box della narrazione dominante</i> Silvia Cervia	109
<i>Nuovi allocutivi per vecchie forme d'odio. Il collocamento di bacioni e di altri salutemi nella cronaca contemporanea</i> Stefania Cavagnoli, Francesca Dragotto	121
3. LGBTQI+: AZIONI, PRATICHE, R-ESISTENZE	
<i>Fare formazione sui temi LGBT nelle istituzioni pubbliche: il caso del tavolo interistituzionale per il contrasto all'omotransnegatività e per l'inclusione delle persone LGBT del comune di Reggio Emilia</i> Margherita Graglia	141
<i>L'inclusione degli studenti LGBT+ nel contesto accademico: stato dell'arte e nuovi orizzonti di ricerca e di intervento</i> Anna Lisa Amodeo, Sabrina Antuoni, Concetta Esposito, Cecilia Montella, Daniela Scafaro, Claudio Cappotto	155
<i>Azioni di Contrasto al Sessismo e all'Omofobia (ACSO): un modello innovativo di diversity training per favorire il benessere organizzativo nelle università</i> Elena Luppi, Vincenzo Bochicchio, Cristiano Scandurra	171
<i>La scatola nera: le educazioni di genere implicite nell'infanzia</i> Giuseppe Burgio	185
<i>Genitorialità LGBT+: parole e riflessioni della sociologia italiana</i> Salvatore Monaco, Urban Nothdurfter	197
4. LAVORO, GENERE E CARRIERA	
<i>Il conflitto lavoro-famiglia nelle aree ibride del lavoro. Il caso del lavoro autonomo in Europa</i> Rossella Bozzon	213
<i>Dalle rivendicazioni di genere al nuovo femminismo? Pratiche di R-Esistenza delle donne straniere nello sviluppo delle carriere professionali</i> Loretta Fabbri, Francesca Bianchi, Alessandra Romano	225
<i>Codici di condotta e catena globale del valore: il caso dei codici di condotta contro le molestie sessuali nel luogo di lavoro</i> Cristina Poncibò	239
<i>Emotional e aesthetic labour nell'esperienza delle attrici di teatro a Milano: uno studio esplorativo</i> Emanuela Naclerio	251

5. GENERI, EDUCAZIONE E CONTESTI SCOLASTICI

- Educatori e padri nei nidi e nelle scuole dell'infanzia: pratiche di r-esistenza e contro-narrazioni*
Cristiana Ottaviano, Greta Persico, Alessia Santambrogio 265
- Cambiamenti e resistenze, risorse e varchi per educare alle differenze*
Monica Pasquino 277
- Letterature di r-esistenza: percorsi curricolari di cittadinanza e costituzione*
Cristiana Pagliaruso 285
- Profili giuridici dell'educazione di genere dei bambini e delle bambine nell'orientamento italiano*
Arianna Pitino 293

PARTE SECONDA

6. CORPI E LINGUAGGI: R-ESISTENZE NON CONFORMI

- Wise nurses e beautiful professors: resistenze al linguaggio inclusivo nella traduzione automatica dall'inglese all'italiano*
Alessandra Luccioli, Ester Dolei, Chiara Xausa 309
- L'intersezionalità e la vulnerabilità come strumenti euristici dell'Healthist Approach*
Rosaria Piroso 325
- Buone e cattive madri. La dieta come territorio di controllo e resistenza*
Sebastiano Benasso, Luisa Stagi 337
- Generi dissidenti: corpi non conformi nello spazio dello sport*
Carla Maria Reale, Alessia Tuselli 349
- La sessualità come opportunità. Percorsi di attivismo disabile e riflessioni dai margini*
Chiara Paglialonga 361

7. LA R-ESISTENZA: LE DONNE NEGLI ANNI DEL NAZIFASCISMO IN EUROPA

- R-Esistere a ruoli e confini: viaggi e attraversamenti delle donne italiane emigrate in Francia tra le due guerre mondiali*
Sara Rossetti 375
- Punti di luce: le donne ebraiche nella resistenza europea*
Antonella Tiburzi 385
- Resistere alla guerra: scritture di donne*
Patrizia Gabrielli 397
- "Un ostinato antifascismo": nascita e morte della rivista femminile La Chiosa (1919-1927)*
Valeria Iaconis 403

8. DONNE, GENERE, ETNIA: SPAZI, PRATICHE E SFIDE

- Intersezionalità allo specchio: voci di r-esistenza dalla comunità Panjabi italiana*
Sara Bonfanti 417
- Display di genere e autodeterminazione tra rassegnazione e r-esistenze. Una ricerca qualitativa sulle donne di nuova generazione in Italia*
Gaia Peruzzi, Alessandra Massa 429
- Donne richiedenti asilo e ingiustizia: un framework normativo*
Gloria Zuccarelli 441
- Donne in politica: l'esperienza della Provincia autonoma di Bolzano*
Sara Boscolo, Josef Bernhart, Nathalie Colasanti, Rocco Frondizi 453

9. R-ESISTENZE URBANE

- Le pratiche intellettuali femministe delle donne nella città di Catania: nuove forme di conoscenza e saperi trasformativi per la società*
Chiara Carbone 465
- Relazioni di genere e precarietà di vita: tra progettualità difficili e ridefinizione dei ruoli. I casi di Milano e Londra*
Annalisa Dordoni 477
- Casa libera tutte. La costruzione di spazi femministi più sicuri come pratica di r-esistenza nei contesti urbani*
Giada Bonu 487
- Città arcobaleno in Italia. Uno spazio di frontiera per la rivendicazione identitaria, sociale e politica dei cittadini omosessuali*
Fabio Corbisiero, Salvatore Monaco 499

10. FEMMINISMI E NUOVI MOVIMENTI

- R-Esistere o credere? I movimenti di contrapposizione alla "teoria del gender" e i diritti delle religioni: primi spunti di riflessione*
Francesca Oliosi 517
- Il femminismo del passaggio degli anni Ottanta. Ritirarsi in un archivio come atto di r-esistenza*
Rosa De Lorenzo 529
- Gioco di ruolo e discriminazione: una prima indagine sulla community italiana*
Claudia Pandolfi, Roberto Lazzaroni, Aurelio Castro, Gloria Comandini, Francesco Giovinazzi 541

ELENCO DELLE AUTRICI E DEGLI AUTORI 553

Educatori e padri nei nidi e nelle scuole dell'infanzia: pratiche di r-esistenza e contro-narrazioni

Cristiana Ottaviano, Greta Persico, Alessia Santambrogio

1. INTRODUZIONE

Il contributo mette al centro della riflessione – in ottica *gender-sensitive* – la figura dell'educatore di nido e del maestro di scuola dell'infanzia e il suo rapporto con immaginari, percezioni ed esperienze delle famiglie: innanzitutto, per attestare la presenza di maschi adulti in luoghi nei quali la maggioranza delle presenze è femminile e, soprattutto, per raccogliere contro-narrazioni (Bamberg et al., 2004), che diano conto e maggior legittimità alla capacità/responsabilità maschile nella cura, contribuendo anche a contrastare la visione del maschio come sempre preda di impulsi sessuali incontrollati, se non addirittura violenti, e incapace di tenerezza e premura. Evidenziare che entrambi i sessi possono condividere il compito della cura (educativa) ci sembra un buon contributo alla costruzione di una visione socio-culturale r-esistente, nella quale diversità e differenze non vengono pensate e socializzate in forma gerarchica, ma gilantica ed egualitaria in cui donne e uomini sono impegnate/i nella riproduzione e nella produzione per quello che possono e desiderano. Tale prospettiva apre anche spazi per una possibile ridefinizione delle relazioni intra e intergenere in ottica paritaria e non violenta (Eisler, 2012 e 2015; Santambrogio, 2017).

2. QUELLO CHE I NUMERI (NON) DICONO: LA RILEVAZIONE DI UN'ASSENZA, IN PARTICOLARE IN ITALIA

Tutti i Paesi industrializzati sono caratterizzati dal fenomeno della femminilizzazione dell'educazione formale. Nei Paesi dell'OECD, la professione docente non solo è largamente dominata dalle donne da tempo, ma negli ultimi dieci anni il trend risulta essere ancora più forte: la percentuale media è passata dal 61% nel 2005 al 68% nel 2014 (OECD, 2017a), dato confermato dalle ultime analisi statistiche disponibili, riferite al 2016 (OECD, 2018). Tuttavia, il divario tra i generi non è omogeneo, ma gradualmente decresce alla crescita dell'ordine di scuola: se nei servizi alla prima infanzia¹ si rileva il 97% di personale femminile, tale percentuale progressivamente diminuisce: 83% nella scuola primaria e 64% in quella secondaria; nell'istruzione terziaria sono i maschi a essere maggiormente rappresentati (57%) (*ibidem*). Con riferimento agli ultimi dieci anni, tale *gender gap* è diminuito al livello terziario ma si è ampliato ai livelli primario e secondario. Non tutto il settore dunque è considerato non attrattivo per gli uomini, ma lo sono in particolare quegli ambiti che presuppongono la cura educativa dell'infanzia e – in misura minore – dell'adolescenza, mentre il livello universitario e post-universitario rimane caratterizzato mediamente da una presenza maschile maggioritaria, che diviene largamente dominante in alcuni Paesi europei, in particolare Grecia, Svizzera, Lussemburgo, Italia, Repubblica Ceca e Germania.

Tra le cause dell'incremento medio della femminilizzazione, l'OECD annovera l'aumento del tasso femminile di occupazione, ma anche una stereotipata visione delle competenze di maschi e femmine, che 'genderizza' i settori dell'insegnamento. Alcuni aspetti di carattere economico che scoraggiano l'investimento professionale maschile in ambito educativo acquistano un peso significativo; inoltre, mentre la percentuale di presenza femminile decresce con il livello di scuola, gli stipendi crescono.

¹ Utilizziamo l'espressione 'educazione della prima infanzia' per definire quello che nei documenti degli organismi internazionali viene chiamato 'Livello zero' – o Early Childhood Education (ECE) – della classificazione ISCED (*International Standard Classification of Education*). Tale livello prende in considerazione i programmi educativi riferiti a bambini/e al di sotto dell'età di ingresso nella scuola primaria (ISCED level 1), età che varia da Paese a Paese (UNESCO 2012).

In questo quadro, l'Italia è tra i paesi nei quali il divario di genere è più accentuato. La femminilizzazione del sistema scolastico è fenomeno sul quale ormai da tempo nel nostro Paese si è posta una certa attenzione, almeno a livello statistico. Il confronto tra l'anno scolastico 1984/1985 e il 1998/1999 segnava una crescita percentuale di oltre otto punti (dirigenti scolastiche e docenti), che passarono negli anni di riferimento dal 68,9% al 77% (37,3% nei ruoli della dirigenza e 77,7% in quelli dell'insegnamento) (Ministero Pubblica Istruzione, 1999). Nel periodo successivo il divario è ulteriormente aumentato, portando la percentuale femminile di docenti nelle scuole – dall'infanzia alla secondaria di II grado – a sfiorare l'82% nell'a.s. 2017/2018².

La presenza minoritaria degli uomini nei gradi intermedi della scuola, diviene quasi totale inesistenza nell'educazione della prima e primissima infanzia: l'indagine OECD (2017b) rivela come solo in Olanda la percentuale maschile superi il 10% del totale tra le figure educative nella fascia 0-3 anni, mentre nella maggior parte dei Paesi europei il dato si attesta intorno o sotto il 3% (in Italia intorno all'1%); la situazione si modifica di pochissimo se prendiamo in considerazione l'età immediatamente successiva (3-6 anni): in questo caso, la percentuale maschile supera il 5% solo in Olanda, Francia, Spagna, Norvegia e Islanda.

Nello specifico, il nostro Paese appare inchiodato da quasi un ventennio a una totale insignificanza statistica della presenza maschile nelle professioni educative rivolte ai piccoli e alle piccole: se nel 1999 la quota di donne nella scuola dell'infanzia³ era attestata al 99,6% (Ministero Pubblica Istruzione, 1999), la situazione al 2018 è sostanzialmente immutata, con una percentuale di decremento minima (- 0,3%)⁴. Anche questo contribuisce alla 'rigenderizzazione' (Abbatecola et al., 2017) della prima infanzia, nella direzione di un tanto deciso quanto spesso inconsapevole mantenimento dell'ordine di genere e delle 'gabbie' in cui femmine e maschi vengono confinati: la cura e l'educazione nei primissimi anni di vita è *mestiere da donna*.

3. IL VALORE DEL CONTRONARRARE

Indagare contronarrazioni è una tradizione scientifica che ha origini relativamente recenti e si sviluppa soprattutto nell'ambito della *narrative research*. Nelson "analizza le storie di gruppi minoritari – quali rom, madri, personale infermieristico e transessuali – emarginati o indeboliti da narrazioni istituzionali, culturali e sociali dominanti, perpetuate da persone con il potere di parlare per loro" (2001 cit. in Wolff Lundholt et al., 2018: p. 2).

Nella definizione proposta da Wolff Lundholt et al. (2008), il termine 'contronarrazione' fa genericamente riferimento a una narrazione che costruisce il suo significato in rapporto a uno o più resoconti. Le autrici, a partire da tale definizione, circoscrivono ulteriormente il campo attraverso il contributo di Andrews, che definisce le contronarrazioni "storie – raccontate e vissute dalle persone – che offrono resistenza, implicita o esplicita, a narrazioni culturali dominanti" (2004 cit. in Wolff Lundholt et al., 2018: p. 1), introducendone il valore simbolico e politico. Una contronarrazione, per essere tale, ha bisogno di essere suscitata in risposta critica e opposizione a un discorso dominante e ciò può avvenire per conto di una terza persona (per esempio, il ricercatore e la ricercatrice), oppure grazie alla capacità del

² Il dato si riferisce al personale a tempo determinato e indeterminato delle scuole statali. Fonte: <http://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagScu> (u.c. ottobre 2019).

³ Non è stato possibile reperire dati riferiti alla presenza, distinta per genere, del personale educativo impiegato nei nidi. Tra i fattori che determinano questa assenza di dati, possiamo annoverare, oltre alla totale insignificanza statistica della componente maschile, anche il fatto che la diffusa presenza, in rapporto alle strutture pubbliche, dei nidi privati renda particolarmente difficoltoso il reperimento dei dati.

⁴ Il dato si riferisce al personale a tempo determinato e indeterminato delle scuole statali. Gli uomini sono 742 su un totale di 101.136. La percentuale di presenza femminile rimane sostanzialmente invariata considerando le varie aree territoriali: si passa dal 99,2% nelle regioni centrali, al 99,3% nel Nord Ovest, al 99,4% nel Nord Est e nel Sud, fino al 99,9% nelle Isole (cfr. <http://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu>) (u.c. ottobre 2019).

soggetto di adottare uno sguardo autobiografico critico rispetto a discorsi egemoni societari.

Raccogliere e restituire narrazioni biografiche di uomini impegnati in ambito educativo permette di superare l'opposizione binaria tra contronarrazioni e discorsi egemoni, cogliendo quel susseguirsi di gradazioni nella relazione tra i due (Bamberg, 2005). Solo all'interno di questa prospettiva è possibile accogliere e considerare le biografie dei testimoni come processuali, dinamiche ed evolutive: adottare strutture e modelli dominanti – o saperli riconoscere nel proprio percorso formativo – non significa necessariamente essere complici, o esserlo stati sempre e per sempre. Alcuni elementi delle contronarrazioni, infatti, possono essi stessi confermare il discorso egemone che intendono criticare e superare (Bamberg, 2004; Jedlowsky, 2017). Contronarrazioni e discorsi egemoni non vanno pensati e letti come dicotomici perché in tal modo si rischia di considerare le storie di vita come monoliti rispetto ai quali sarebbe difficilmente evitabile il rischio di un giudizio sommario. Ogni singola storia può essere definita o meno come contronarrazione a seconda del momento in cui la si raccoglie, o a seconda della traiettoria che si decide di ripercorrere: vi sono biografie fin dal principio caratterizzate da elementi che le allontanano da discorsi egemoni, così come altre aderiscono alle narrazioni dominanti fino a che, improvvisamente, germogliano e se ne distanziano. La complessità e la mutevolezza delle vite vissute, dunque, troverà più facilmente collocazione e valore, se si assume il fatto che le contronarrazioni acquisiscono valore in relazione alle narrazioni dominanti e, come queste, nello spazio e nel tempo variano e si trasformano (Andrews, 2004; Bamberg et al., 2004).

La capacità riflessiva – a volte marcata, altre meno – dei soggetti intervistati è un ulteriore elemento significativo per qualificare le biografie raccolte come contronarrazioni: raccontare la propria storia – perché vi è una richiesta esplicita – comporta un posizionamento del e della narrante verso la propria esistenza, la narrazione che offre, il contesto sociale nel quale tale narrazione si iscrive, nonché nei confronti di chi ascolta il racconto. L'*agency* dei e delle testimoni viene attivata e favorita dal posizionarsi o riposizionarsi in relazione a tutti questi elementi poiché genera una maggior consapevolezza degli *script* sociali (Nelson, 2001; Gagnon et al., 1986) e delle strategie per distanziarsene. Anche i *focus group* si sono in parte connotati come uno spazio nel quale la narrazione di episodi circoscritti della vita dei e delle partecipanti – potremmo quasi definirle 'piccole storie', nell'accezione proposta da Bamberg (2004), in dialogo con le 'grandi storie' – ha assunto la veste di contronarrazioni. Se, come afferma Bruner, "costruiamo e ricostruiamo costantemente un sé per soddisfare i bisogni delle situazioni che incontriamo, e lo facciamo con la guida delle nostre memorie del passato e delle nostre speranze e paure del futuro" (2003: p. 210), la necessità di offrire contronarrazioni, anche se parziali o in divenire, soprattutto in relazione al *gender bias*⁵, palesa un'urgenza non rinviabile.

4. LA METODOLOGIA DELLA NOSTRA RICERCA

La ricerca ha avuto inizio attraverso la raccolta di storie di vita di cinque educatori in servizio presso asili nidi e cinque maestri di scuola dell'infanzia nella regione Lombardia. Per ragioni di spazio ci permettiamo di rimandare ad altre pubblicazioni l'approfondimento di questa parte della ricerca⁶, per dedicarci qui in modo più ampio al lavoro di confronto con le famiglie. Il secondo *step* del nostro lavoro sul campo, infatti, si è tradotto nella realizzazione di due *focus group* (della durata di circa due ore), con il coinvolgimento in totale di 15 genitori, in due diversi contesti territoriali (sempre nel territorio lombardo).

Ricorrere al *focus group* risponde alla consapevolezza di un valore euristico specifico di tale metodo, confermato anche dal fatto che viene da tempo utilizzato all'interno dei *Gender Studies* e, in specifico,

⁵ Secondo lo European Institute for Gender Equality il termine *gender bias* fa riferimento ad azioni o pensieri pregiudizievole fondati su una erronea percezione dei generi e a scapito di uno di essi, più frequentemente le donne. Un esempio delle conseguenze legate al *gender bias* è il gap delle retribuzioni tra uomini e donne nel mondo del lavoro.

⁶ Tutte le biografie sono raccolte e riportate in forma narrativa in Ottaviano et al., 2020. Parte delle riflessioni e alcune biografie sono contenute anche in Ottaviano et al., 2019.

anche nei *Men's Studies*⁷. Tra i meriti di questa tecnica c'è quello di riuscire a 'catturare' in ciascun partecipante non tanto le *expertise* quanto le opinioni sugli argomenti affrontati soprattutto da un punto di vista personale (e non solo professionale). Nel corso dell'incontro si costruisce un patrimonio di posizionamenti, idee e riflessioni, che hanno spesso il valore aggiunto di essere narrate a partire da esperienze radicate nelle vite delle persone, evocate da ricordi, domande stimolo, suggestioni proposte dal gruppo.

La possibilità di adottare "un approccio di ricerca che punta verso un percorso conoscitivo attorno a un attore/un'attrice sociale e alle sue interazioni con le strutture materiali e simboliche della società determinate dall'appartenenza di genere (che viene classificato come ricerca gender-sensitive)" (Decataldo et al., 2014: p. 27), ci è parsa ancora più utile tenuto conto dell'oggetto della nostra indagine. Avere accesso a un insieme di esperienze relative a diversi aspetti della vita dei/delle partecipanti rende evidente come l'interdipendenza tra discorsi egemoni e contronarrazioni – per quanto circoscritte e piccole – sia molto spesso un capitale presente nei percorsi di vita, che necessita solo di occasioni per essere esplicitato.

Il *focus group* favorisce una continua interazione tra singolo/a e gruppo, piccole e grandi storie che in alcuni casi si rivelano vere e proprie contronarrazioni in contrasto ai discorsi dominanti nel gruppo stesso, ancor prima che nella società. Ciò deriva dal fatto che:

il *focus group* implica il passaggio dalla diade al gruppo; la sostituzione della relazione lineare e asimmetrica tipica dell'intervista con due forme di relazione, una reticolare e simmetrica tra tutti coloro che partecipano al *focus group* e l'altra lineare e asimmetrica tra ciascuno di coloro che partecipano e chi modera. [...] questa tecnica prevede di dare voce agli attori/alle attrici sociali, ma anche di assistere alla costruzione collettiva delle asserzioni e alla negoziazione dei significati in una dimensione che si avvicina notevolmente a quella tipica del mondo della vita. (Decataldo et al., 2014: p. 48)

Il gruppo, nel suo insieme, può favorire inoltre l'espressione di una pluralità di definizioni della stessa situazione, attivando il ricordo di dettagli in prima battuta meno rilevanti per il singolo. Il *focus group*, dunque, ha le potenzialità per essere considerato

la tecnica ideale per gli studi di genere poiché in grado [...] di unire ai pregi dell'intervista in profondità quelli dell'osservazione. [...] Questa tecnica viene considerata ottimale per raccogliere informazioni quando si studiano motivazioni e comportamenti complessi, si desiderano capire le diversità esistenti nelle opinioni, negli atteggiamenti e nei valori di individui differenti, si vogliono ottenere in modo informale e amichevole informazioni utili. (ivi: p. 47).

Dopo aver raccolto e analizzato le biografie di educatori e maestri, identificando in esse e nella letteratura scientifica alcuni temi chiave, abbiamo deciso di osservare l'oggetto di ricerca, tramite il *focus group*, cercando un ulteriore punto di vista: quello delle famiglie.

Nella fase iniziale della ricerca, l'ipotesi era di realizzare un solo *focus group* con genitori e genitrici e un secondo *focus group* con educatrici e dirigenti di nidi per l'infanzia, per aggiungere ulteriori tasselli al quadro complessivo. Dopo una prima analisi del focus realizzato, tuttavia, abbiamo ritenuto opportuno organizzare anche il secondo con madri e padri. Ciò perché i/le figli/e del primo gruppo frequentavano un nido dove era quotidianamente presente un educatore. Dato che alcune tematiche presenti sia in letteratura che nelle biografie dei testimoni intervistati non erano emerse in modo significativo, avevamo ragione di credere che l'esperienza diretta con un educatore avesse depotenziato alcuni temi cruciali. Era ovviamente un'ipotesi che sentivamo il bisogno di indagare ulteriormente.

Abbiamo dunque identificato un secondo nido, tenendo conto che non ci fossero figure maschili nello

⁷ Si veda, per esempio, Morgan, 1989; Allen, 2005; Datta, 2007.

staff e tra gli esperti esterni. Non è ovviamente questo l'unico elemento che differenzia i due contesti (entrambe strutture private), ma di certo è tra quelli significativi per la nostra indagine. Altri elementi distintivi sono la collocazione geografica – periferica, in un caso e, nell'altro, in città – lo status socio-economico delle famiglie e la connotazione cattolica del secondo nido.

Il disegno iniziale della ricerca prevedeva di costituire gruppi con un minimo di sette e un massimo di dieci tra madri e padri di bimbe e bimbi (da 0 a 5 anni) che frequentano il nido o che lo hanno frequentato negli ultimi due anni, preferibilmente non tutte coppie, con un'equa distribuzione di genere. Dal momento che non è stato possibile raggiungere un egual numero di maschi e femmine, abbiamo fatto il possibile affinché in ognuno dei due gruppi fossero presenti almeno due padri.

Nei due incontri è stato sufficiente aprire ad altre possibilità per il maschile che è stato subito evidente il potere trasformativo del *focus group* come occasione di conoscenza e di confronto; un potere che va oltre i confini dello spazio-tempo in cui avviene l'incontro. Portare attenzione su tematiche liminali e perturbanti, in un contesto protetto, ha permesso ai/alle partecipanti di condividere preoccupazioni, di mettere a nudo stereotipi, in alcuni casi riconosciuti come tali, e di fermarsi a riflettere sulla loro natura per aprire altri scenari possibili. Esplicitare contronarrazioni – volendo parafrasare Bruner (2003) – anche in contesti non necessariamente disponibili ad accoglierle, si è rivelato uno strumento efficace per superare paure e legittimare speranze di metamorfosi.

5. LA PAROLA ALLE FAMIGLIE

Confrontarsi con genitori e genitrici sul tema della presenza di educatori nei servizi per la primissima⁸ infanzia è stata un'occasione molto ricca e al contempo emozionante. Le conversazioni avvenute nei due incontri sono una continua tessitura che ha intrecciato le esperienze biografiche dei e delle presenti a vari livelli: come figli/e, come partner, come genitori/genitrici e come professionisti/e in una continua rinegoziazione – in famiglia, sul luogo di lavoro, tra amiche e amici... – delle modalità di relazione.

La domanda sulle possibili cause dell'assenza di educatori nella primissima infanzia è stato il punto di partenza per indagare l'opinione dei/delle partecipanti. Tra le prime reazioni, ci pare significativa quella di Dario, che si è chiesto innanzitutto se le scuole vogliano avere dei maestri⁹, se siano disponibili ad assumerli perché, a suo avviso, “se non c'è la domanda è normale che anche l'offerta scarseggi” (I, D.¹⁰). Una soluzione proposta dal gruppo è stata il riferimento ad azioni positive quali l'istituzione di ‘quote azzurre’ per i servizi educativi e scolastici, nei quali si registra una limitata presenza maschile.

Una seconda ipotesi è stata formulata da Monia (II) che, a differenza di Dario, ha spostato l'attenzione dalle istituzioni ai singoli, chiamando direttamente in causa i maschi. La lettura che ha offerto sembra presupporre che il nodo cruciale sia il mancato interesse per questi ambiti lavorativi e una mancata volontà di impegnarsi da parte degli uomini.

Ai dubbi relativi alla permeabilità delle scuole alla presenza maschile e alla scarsa o nulla motivazione individuale per tali professioni, sono seguite altre ipotesi. Tra le più discusse, la possibilità di fare carriera e l'idea – definita presto dai/dalle partecipanti stessi/e come stereotipata – che i maschi abbiano maggior interesse a intraprendere percorsi professionali con una prospettiva di crescita, nei termini del ‘fare

⁸ Si è scelto di realizzare i *focus group* in due nidi d'infanzia in virtù della natura spiccatamente di cura, anche corporea, tipica di questi servizi, anche alla luce delle tematiche emerse nella letteratura e nelle interviste.

⁹ Usiamo il termine ‘maestri’ per riportare con la massima coerenza quanto dichiarato dal genitore. L'attenzione a riportare i termini usati dai/dalle partecipanti, soprattutto in questa sezione, prevarrà sull'utilizzo di termini maggiormente aderenti alla letteratura. Quando scriveremo di maestri pur in riferimento a educatori della fascia 0-3, lo faremo nel rispetto delle parole dei/delle nostri/e testimoni. Ciò potrà accadere anche con altri concetti; ne è un esempio l'uso di ‘cambiamento culturale’ da parte del gruppo, a scapito dell'idea di ‘metamorfosi’ da noi scelta.

¹⁰ Il numero I rimanda al *focus group* realizzato nella provincia di una città lombarda, il numero II corrisponde, invece, a quello in città; la lettera puntata sta per l'iniziale del nome, fittizio, del soggetto.

carriera', del veder aumentare stipendio e mansioni, fino a ricoprire ruoli di responsabilità e potere (cfr. Erden et al., 2011).

Per affiancare qui i termini 'responsabilità' e 'potere' occorre forzarne un poco significati e confini, poiché solo durante la discussione si è giunti a distinguerli e a declinare la 'responsabilità' in termini relazionali, connotata nella direzione della cura verso l'altro/a. In prima battuta, il 'fare carriera' corrisponde all'acquisizione di potere e, di conseguenza, di denaro, in virtù dell'accrescimento di incarichi significativi. La percezione di scarsa possibilità di carriera all'interno di servizi educativi per l'infanzia ha portato nella discussione a una metamorfosi del concetto di responsabilità e lo ha trasformato nel suo opposto, quasi. Si rinuncia alla carriera, al guadagno e con ciò si apre un nuovo orizzonte di senso: la responsabilità non è più una rincorsa verso il potere, quanto piuttosto una risemantizzazione dello stesso e la ricerca di realizzarsi passa attraverso la cura dei piccoli e delle piccole. La questione della carriera è stata suggerita da Veronica (I), con l'affermazione che più facilmente i maschi rincorrono questo obiettivo, anche se poi ha puntualizzato che ciò è spesso indotto da una sorta di "*spinta a dove*", a dover essere ciò che la società – "*purtroppo*" aggiunge Delia (I) – richiede.

Un uomo che approda ai servizi per la prima infanzia è, dunque, un professionista che sceglie consapevolmente un lavoro poco remunerativo e nel quale soddisfazioni e riconoscimenti non hanno molto a che fare con la posizione occupata nella scala gerarchica. Ed è qualcuno che, evidentemente, è in grado di smarcarsi dalle aspettative sociali più diffuse (Mortari, 2006). Il tema è emerso – non a caso, ci pare di poter dire – nel dialogo tra Delia e Veronica, che sono accomunate dal frequentare contesti professionali estremamente genderizzati e nei quali entrambe rappresentano l'eccezione: l'inattesa presenza femminile in ambienti quasi esclusivamente maschili. Sul tema della carriera è intervenuto anche Nando (I) che, interrogandosi sulle tipologie di mansioni espletate e di ruoli ricoperti dagli educatori e dai maestri intervistati, ha intercettato un nodo cruciale che trova in parte riscontro nelle biografie dei nostri testimoni, ma soprattutto nella letteratura internazionale. Non è raro, infatti, che nei servizi della fascia 0-6 le poche figure maschili presenti ricoprano ruoli di responsabilità (cfr. Xu et al., 2017) oppure partecipino al progetto educativo della struttura come esperti esterni (musicisti, psicomotricisti, performer...).

Il confronto sul tema della carriera ha portato i due gruppi a esplorare differenti piste interpretative e ampliare gli elementi che compongono il complesso quadro dell'assenza di educatori. Morena e Carlotta (I), da un lato, e Pietro (II), dall'altro, hanno incrociato la questione delle aspettative sociali e della carriera con il tema delle scelte formative e soprattutto dell'orientamento professionale offerto ai ragazzi (possibili futuri educatori). Carlotta ha espresso la sua perplessità rispetto al dover decidere per il proprio futuro in un momento di estrema fragilità come sono oggi più che mai i 13/14 anni. Pietro ha posto invece l'attenzione su un ulteriore aspetto, complementare e altrettanto importante:

Secondo me molto incide il fatto... quando viene fatta una scelta: cioè, la si fa in ambito adolescenziale quando si hanno gli occhi puntati addosso di tutti i propri amici e adesso con i social chissà ... e quindi il dire: "ok, tu che fai? Ingegneria, economia e commercio, il geometra, questo e quell'altro... io, educatore". Avresti su di te, in una fase dove si forma o si è già formato, da poco, il carattere, tutto, avresti su di te gli occhi appunto di chi ti dice: [...] "ma vai a fare un lavoro da donna?"; e quindi già da lì parte il minor numero di educatori... di potenziali educatori di quelli che sono un po' in una fase dove bisogna dire: "no, però preferisco fare il ragioniere" ... (II, P.)

Sono stati dunque messi in discussione l'orientamento professionale offerto ai ragazzi preadolescenti e il periodo in cui tale percorso viene proposto; a ciò si è aggiunta l'esplicitazione dell'influenza agita dal gruppo dei pari e dalle aspettative sociali quali fattori che determinano le scelte formative e i conseguenti percorsi professionali (Biemmi et al., 2016).

Il confronto biografico tra partecipanti ha fatto sì che vissuti direttamente esperiti abbiano richiamato

tematiche generali e per questo forse più astratte, distanti. Intrecciare la propria narrazione con quanto viene discusso a partire dal tema scelto ha favorito la riflessività e generato un arricchente clima di scambio. A questo proposito ci sembra utile riportare alcune parole di Veronica che, nel riferire la propria esperienza diretta, ha esplicitato temi emersi nel corso della discussione, facendoli risuonare e focalizzandosi sempre più sull'argomento:

Io ho sempre lavorato in produzione e mi occupo di sicurezza. Quando tu arrivi in una metalmeccanica, il 99% delle persone che lavorano su turni, transfer, etc. sono uomini. Appena entri ti guardano così... già ero giovane quando ho iniziato. Quando mi presento la prima cosa è: "cosa ci fa una donna qua in mezzo?" [...] quindi immagino... [...] arrivo a scuola e penso: "cosa ci fa qui un uomo?". Immagino che una delle prime cause sia proprio questa: il fatto che l'uomo e la donna in certi contesti non sono così usuali ed è più difficile inserirsi. E non ti viene nemmeno in mente di fare un tipo di studi o un certo lavoro se sei di un sesso o dell'altro. Io mi ricordo che quando mi sono iscritta a ingegneria, aprivi la porta del bagno delle donne e c'erano gli urinatoi... la struttura era stata pensata solo per gli uomini e non è banale come cosa... (I, V.)

Veronica, che nella sua vita è stata capace di superare i condizionamenti sociali, ha testimoniato come tutto il percorso formativo e professionale sia costellato da segnali chiari su quanto un maschio o una femmina possano essere fuori luogo in certi contesti. Quasi a voler dire che non è sufficiente il coraggio di scegliere un lavoro 'non standard', ma che tale scelta debba essere confermata e rinnovata più volte nel corso della propria traiettoria professionale. Gli spazi fisici e simbolici, i luoghi di studio e lavoro attraversati quotidianamente, diventano così ambienti in cui, paradossalmente, sentirsi fuori luogo. L'essere "*inusuali*", per riportare le sue parole, diventa immediatamente qualcosa di molto più forte: non essere/sentirsi al proprio posto. I corpi - e gli immaginari che li accompagnano - subiscono evidentemente un costante disciplinamento (Foucault, 1975), spesso implicito e perciò ancora più potente ed efficace, su chi è possibile essere e cosa poter desiderare.

L'influenza del contesto socio-culturale sulle modalità di performare il genere nei luoghi di lavoro è un'altra questione attorno alla quale entrambi i gruppi si sono soffermati per diverso tempo, da cui è derivata la riflessione sulla possibilità/necessità di un 'cambiamento culturale', come loro stessi/e lo hanno definito, affinché alcune dinamiche *gendered* di esclusione/inclusione possano essere superate. Madri ingegnere, padri che restano a casa con la propria bambina o il proprio bambino per un tempo significativo dopo la nascita, anche a cambiare pannolini, coppie genitoriali che dichiarano la loro disponibilità a qualunque professione vorranno fare i/le loro figli/e ... sono solo alcuni degli spunti condivisi nei gruppi per segnare la distanza, in alcuni casi, da modelli che potremmo definire più tradizionali. Pietro e Morena, ad esempio, hanno dedicato molta attenzione a descrivere il contesto sociale da cui si augurano ci si possa sempre più emancipare. Anche altri/e partecipanti hanno raccontato di famiglie di origine nelle quali i modelli genitoriali erano fortemente standardizzati e i ruoli di cura e di *breadwinner* chiaramente suddivisi tra femmina e maschio. Nei due gruppi si è sviluppato un ragionamento che è andato nella direzione di identificare punti di rottura e processi di trasformazione dal passato – spesso anche molto recente – nei quali intravedere spiragli di cambiamento (in atto o in divenire), all'interno del quale anche la presenza di (pochi) educatori maschi nella primissima infanzia rappresenta un preludio o forse un incipit per nuovi scenari:

Secondo me, come diceva prima Pietro, bisogna proprio andare alle radici e sarà solo questione di tempo [...] bisogna insegnare ai nostri figli che possono essere quello che vogliono, possono seguire le loro inclinazioni, sia i maschi che le femmine e quindi poi è una questione di generazioni, i nostri figli saranno gli adulti di domani, e quindi un domani mio figlio se vorrà, se avrà l'inclinazione, se avrà il desiderio di fare l'educatore, magari si lancerà di più... (II, M.)

Vorremmo soffermarci su due aspetti significativi presenti nelle parole di Maura (II): da un lato viene esplicitata la possibilità di cambiamento, di metamorfosi diremmo noi. Vi è una società in trasformazione che in tempi relativamente brevi sta mutando; dall'altro, viene chiaramente detto che tale metamorfosi fa già parte di alcuni aspetti quotidiani della vita della sua famiglia, così come di quella di altri testimoni presenti ai *focus group*. Queste due traiettorie corrono parallele ma distinte: nel confronto di gruppo, a più riprese sono delineate come distanti, intangibili, separate. Pare dunque non ci sia la percezione di come le metamorfosi individuali/famigliari siano parte integrante, nonché energia propulsiva, per metamorfosi collettive.

A nostro avviso, invece, i due percorsi non sono affatto separati, ma molto più interdipendenti di quanto i/le partecipanti abbiano esplicitato. L'oggi e il domani, il futuro in cui il cambiamento sarà compiuto, sono connessi da un *continuum*, dalla tensione utopica del processo metamorfico che è anche composto da fenomeni a diverse velocità: attimi di grande accelerazione e più o meno lunghi periodi di stagnazione; momenti in cui riusciamo a essere noi stesse/i la metamorfosi che desideriamo e dimensioni nelle quali, pur senza volerlo, magari, restiamo ancorati/e a modelli del passato. Con più frequenza delle madri, i padri sostengono di rendersi conto di essere promotori di cambiamento: le modalità di relazione e cura che adottano verso figli e figlie hanno certo un valore in sé ma anche un effetto trasformativo del modo di pensare l'essere uomini e padri, così come donne e madri, ingaggiate/i in relazioni di cura maggiormente collaborative e mutuali con i/le partner.

Il cambiamento culturale, quindi, è stato descritto a tratti come un processo astratto, estremamente labile ma, al contempo, narrato nelle scelte e negli accadimenti quotidiani. Il passaggio immediato e non sufficiente – perché diventi consapevolezza e operato collettivi – che è stato proposto è offrire nuovi modelli di paternità che aprano a nuove possibilità di essere per il maschile, auspicando che ciò avvenga anche in ambito professionale. Se vi saranno sempre più uomini e padri capaci di “essere altro”, citando ancora Veronica, di sentirsi “al loro posto” ed essere riconosciuti anche in ambiti finora poco abitati, il “cambiamento culturale” potrà essere compiuto perché bambini e bambine, preadolescenti e adolescenti, avranno la possibilità di immaginare di essere anche altro rispetto alle gabbie del passato, di essere tutto ciò che desiderano.

Nando, in merito alla presenza di educatori al nido, ha sostenuto in modo molto chiaro quanto spesso capiti di essere spaventati da ciò che è inusuale, inatteso... e come sia importante andare oltre il primo impatto, le “paranoie”, gli “oddio come sarà...” per poi rendersi conto che, del resto, non è così diverso. Delia (I) lo ha seguito, puntualizzando che l'intelligenza si dimostra nella consapevolezza dei propri timori e delle proprie resistenze, oltre che nella capacità di non lasciarsi frenare da queste.

Approfondiamo ora gli immaginari su chi siano (o debbano essere), per mamme e papà, questi educatori. Per i/le partecipanti al confronto di gruppo un maschio in grado di superare condizionamenti sociali e famigliari, determinato nel perseguire le proprie aspirazioni e desideri, anche a scapito delle pressioni che lo vorrebbero ‘uomo in carriera’ (disposto, quindi, a rinunciare a un buono stipendio e alla scalata sociale che un'azienda può offrire e in grado, inoltre, di superare le possibili resistenze di colleghe o coordinatori e coordinatrici di servizi educativi) non può che essere un professionista estremamente preparato, motivato e competente.

Pietro, se dovesse approdare nell'asilo frequentato dai suoi figli, lo considererebbe “garantito” perché per esercitare la professione che ama questo ipotetico educatore ha di certo perseguito percorsi formativi non comuni, è stato supervisionato e controllato, ha vinto resistenze e pregiudizi. Alla preparazione si aggiunge la motivazione e, di conseguenza, la bravura. Secondo Dario, ciò implica che i maschi siano anche più bravi e motivati di molte loro colleghe, che possono aver scelto questa professione con meno consapevolezza, con l'idea che sia “un lavoro da donne”, quindi alla loro portata in modo ‘naturale’.

Seguendo il ragionamento di questo padre, ci permettiamo di ipotizzare che le donne corrano il rischio di incorporare il ruolo di cura richiesto/riconosciuto dalla società, dandolo per scontato. Nessuna ragazza,

infatti, si penserebbe come elettricista o giardiniera senza formazione specifica o almeno un'esperienza tutelata sul campo; è invece culturalmente più facile pensare che - se sei femmina - non servano competenze e preparazione specifiche per stare con bambini e bambine. Sabrina (II) ha proseguito arrivando a conclusioni simili e aggiungendo un passaggio ulteriore: ha ipotizzato, infatti, che fino al recente passato, il lavoro con i/le piccoli/e fosse ritenuto "qualcosa di estremamente semplice, quasi spontaneo, tanto facile che potesse essere svolto da chiunque": dal momento che le donne erano considerate inclini ai compiti di cura, "beh, lo potevano fare, ne sarebbero state per forza capaci".

Un discorso più specifico sull'oggetto della ricerca ha portato alla luce voci divergenti, rendendo più complesso il confronto ma anche creando una sorta di 'spazio sicuro' nel quale poter esprimere le preoccupazioni e i pensieri socialmente meno accettabili:

All'inizio dicevo: va beh, è un insegnante... però poi mi sono fermata. Sarà forse il coinvolgimento della televisione, saranno le notizie che passano a raffica, saranno che ti tartassano di notizie sulla pedofilia, su abusi sui bambini, però devo dirlo in maniera onesta, sarò bacchettona, però non ho risposto subito: "che problema c'è? Non mi farei nessun problema". Mi sono fermata a pensare. Da mamma stavolta mi sono fermata a pensare. Ho detto: "la mia bambina, tre anni e mezzo [...] se dovesse accompagnarla un maestro a fare la pipì come mi sentirei?" Non lo so come mi sentirei. In tutta onestà ... non so, non so rispondere oggi... (II, M.)

A Monia ha provato a rispondere Pietro, portando un'esperienza speculare e condividendo che il pensiero dei propri bambini accuditi da una educatrice non gli si è mai posto come un problema. Il dialogo tra i due genitori è continuato e Monia ha spostato l'attenzione dall'educatore (potenzialmente pedofilo) alla sua bambina, che, in quanto femmina, correrebbe un rischio maggiore rispetto ai figli (maschi) di Pietro.

Questo breve scambio tra partecipanti ha consentito di soffermarsi come gruppo su due temi particolarmente significativi per questo lavoro di ricerca. Il primo ha a che fare con l'associazione tra maschile e pedofilia - o, più in generale, l'abuso e la violenza, un aspetto che nella letteratura internazionale e nelle biografie raccolte emerge a più riprese e che per contro, e portato un po' all'estremo, rappresenta l'idea di un femminile necessariamente capace di cura, accoglienza e vicinanza. Due facce della stessa medaglia che vuole maschi e femmine ingabbiati in stereotipi dicotomici e autoescludenti. Non ci pare un caso che questo tipo di preoccupazioni, e in particolare l'ombra pesante della pedofilia, siano emerse all'interno del gruppo di genitori/genitrici che non ha esperito la presenza di un operatore maschio con i/le loro bambini e bambine.

Come seconda istanza, è emersa la concezione di un femminile (le bambine) più debole, con la proiezione di un destino di maggior fragilità e rischio stagliato all'orizzonte. Il fantasma di uomini adulti meno capaci di cura rispetto alle donne è tornato a emergere più volte, che fosse perché le figlie sono femmine o maschi in tenera età. Uomini e donne che nella loro quotidianità vivono modalità relazionali di reciprocità e condivisione dei compiti di cura, in alcuni casi, hanno restituito un immaginario di genere essenzializzato. Dario, ad un certo punto, ha provato a spostare l'attenzione sul singolo individuo, puntualizzando che - rispetto alla propria esperienza nella gestione e nella cura quotidiana dei bambini - non pensa ci siano differenze significative tra i sessi. A suo avviso, c'è un valore aggiunto nel fatto che uomini e donne, pur essendo in grado di compiere le stesse mansioni, approcciano in modo diverso le situazioni, dando modo ai/alle figli/e di apprendere pluriverse modalità del fare. Lo stesso dovrebbe avvenire a scuola. Una percezione che da un lato sembra suggerire una visione piuttosto essenzialista dei generi, ma dall'altro mette anche in luce l'implicita complementarità, aspetto ampiamente diffuso nel nostro contesto socio-culturale.

I/le partecipanti - stimolati/e a riflettere sui rischi di un pensiero essenzialista tra maschi e femmine - hanno proseguito il confronto e Federico ne ha tratto la conclusione che quello che conta "è con chi il

bambino si confronta, [...] quindi sia il lato emotivo sia il lato un po' più educativo, più severo o più morbido più coccoloso, l'importante è che abbia questo mondo dove si confronti al di là di chi lo esprima poi" (Il, F.).

6. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

In conclusione, riteniamo significativo soffermarci su ciò che i/le partecipanti hanno definito il "cambiamento culturale" entro il quale a loro avviso si iscrive il fenomeno da noi indagato. A più riprese è stato evocato il tema di un tanto necessario quanto lontano cambiamento culturale, sia a dimostrazione del parziale distanziamento da modelli di genere presenti nel passato, sia come auspicio per la costruzione di un futuro più equo per maschi e femmine in generale e per i/le loro figli/e nello specifico.

Madri e padri, in diversi casi, hanno raccontato di loro stessi/e come esempi di tale trasformazione rispetto ai modelli genitoriali o alle aspettative sociali diffuse; al contempo, ne hanno parlato come se la loro esperienza poco o nulla avesse a che fare con il cambiamento atteso, percepito come ancora lontano. Ed è proprio qui che vorremmo concludere per ripartire, riconoscendo queste piccole metamorfosi come "etorotopie" (Foucault, 1976) entro le quali scoprirci ricchi/e di potenziale, soggetti propulsori di un cambiamento di cui ognuno e ognuna, già oggi, è protagonista.

Se, come crediamo, la storia è frutto soprattutto di cultura ed educazione, assume ulteriore senso collocarsi negli scarti mutevoli tra narrazioni egemoni e contronarrazioni perché quelli sono gli spazi residuali della trasformazione possibile.

BIBLIOGRAFIA

- Abbatecola E., Stagi L. (2017) *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Allen L. (2005) "Managing masculinity: young men's identity work in focus groups", *Qualitative Research*, 1: 35-57.
- Bamberg M. (2004) *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense*, Amsterdam: John Benjamin.
- Bamberg M. (2005) *Master narrative*, in Herman D., Jahn M., Ryan M.L. (a cura di) *Routledge encyclopedia of narrative theory*, London: Routledge.
- Bamberg M., Andrews M. (a cura di) (2004) *Considering counter-narratives: Narrating, resisting, making sense*, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016) *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bruner J. (2003) *Self-making and world-making*, in Brockmeier J., Carbaugh D. (a cura di) *Narratives and identity*, Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- Covey S. (2013) *The seven habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change – 25th anniversary edition*, New York: Simon and Schuster.
- Datta K. (2007) "In the eyes of a child, a father is everything: Changing constructions of fatherhood in urban Botswana?", *Womens Studies International Forum*, 30: 97-113.
- Decataldo A., Ruspini E. (2014) *La ricerca di genere*, Roma: Carocci.
- Eisler R. (2012) *Il Calice e la Spada. La civiltà della Grande Dea dal Neolitico ad oggi*, Udine: Editrice Universitaria Udinese (ed. or. 1987).
- Eisler R. (2015) *La vera ricchezza delle nazioni. Creare un'economia di cura*, Udine: Editrice Universitaria Udinese (ed. or. 2007).
- Erden S., Ozgun O., Aydilek Cift M. (2011) "'I am a man, but I am a pre-school education teacher': Self- and social-perception of male pre-school teachers", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15: 3199–3204.

- Foucault M. (1967) *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Segrate (MI): Rizzoli.
- Foucault M. (1975) *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Parigi: Gallimard.
- Gagnon J.H., Simon W. (1986) "Sexual scripts: permanence and change", *Archives of Sexual Behavior*, 15, 2: 97-120.
- Jedlowski P. (2017) *Memorie del futuro*, Roma: Carocci.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1999) "Aspetti della femminilizzazione nel sistema scolastico. Una panoramica sul personale della scuola statale", Roma, Ministero della Pubblica Istruzione.
- Morgan D.L. (1989) "Adjusting to Widowhood: Do Social Networks Really Make It Easier?", *The Gerontologist*, 29, 1: 101-107.
- Mortari L. (2006) *La pratica dell'aver cura*, Milano: Bruno Mondadori.
- Nelson H.L. (2001) *Damaged identities, narrative repair*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- OECD (2017a) *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. Testo disponibile al sito: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. (ultima consultazione 18/03/2020).
- OECD (2017b) "Gender imbalances in the teaching profession", *Education Indicators in Focus*, No. 49, Paris: OECD Publishing. Testo disponibile al sito: <http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en> (ultima consultazione 18/03/2020).
- OECD (2018) *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. Testo disponibile al sito: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en> (ultima consultazione 18/03/2020).
- Ottaviano C., Santambrogio A. (2017) *Vulnerability as Generativity. Undoing Parenthood in a Gylanic Perspective*, Milano: Mimesis International.
- Ottaviano C., Persico G. (2019) "Educational Care: Male Teachers in Early Childhood Education", *Italian Journal of Sociology of Education*, 11, 1: 141-161.
- Ottaviano C., Persico G. (2020) *Maschilità e cura educativa, Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile*, Genova: GUP. Testo disponibile al sito: <https://gup.unige.it/node/322> (ultima consultazione 19/03/2020).
- Santambrogio A. (2017) Gylanic Societies. The Past We Could Be, in Ottaviano, Santambrogio, UNESCO (2012) *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Testo disponibile al sito: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (ultima consultazione 18/03/2020).
- Wolff Lundholt M., Aaen Maagaard C., Piekut A. (2018) "Counter-narratives", *The International Encyclopedia of Strategic Communication*, 1-11.
- Xu Y., Waniganayake M. (2017) "An exploratory study of gender and male teachers in early childhood education and care centres in China", *A Journal Comparative and International Education*, 48, 4: 518-53.