



Citation: F. Sulla, A. Pasetti, I. Dall'Olio. (2022) Processi di tipizzazione di genere in famiglie con genitori migranti e a rischio di povertà educativa: un'esperienza formativa condotta nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro". *Rief* 20, 1: pp. 33-46. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-12238>.

Copyright: © 2022 F. Sulla, A. Pasetti, I. Dall'Olio. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Processi di tipizzazione di genere in famiglie con genitori migranti e a rischio di povertà educativa: un'esperienza formativa condotta nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro"

Francesco Sulla,¹ Arianna Pasetti,² Ilaria Dall'Olio^{3,4}

Abstract

La tipizzazione di genere è il processo attraverso cui i bambini e le bambine acquisiscono valori e comportamenti considerati appropriati per il loro genere entro la loro cultura di appartenenza. I genitori hanno un ruolo rilevante nella tipizzazione di genere dei propri figli, nella misura in cui insegnano loro a comportarsi in certi modi (tipizzati per genere); o modellano implicitamente e/o rinforzano certi tipi di comportamenti nei figli. Anche la cultura e la società hanno un grosso impatto: infatti, ci sono variazioni entro e tra le culture per quanto riguarda i ruoli maschile/femminile e gli stereotipi ad essi associati, quanto questi siano accettati e in che modo influenzano i comportamenti. In tutti i casi, le differenze di genere e la tipizzazione di genere hanno profonde conseguenze sociali e personali. Ad esempio, l'accesso all'educazione resta stereotipicamente "genderizzato", con conseguenze sulla povertà educativa. Processi di tipizzazione di genere sono stati esplorati in un gruppo di genitori migranti e a rischio di povertà educativa che hanno preso parte ad una esperienza formativa nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro".

Parole chiave: tipizzazione di genere; stereotipi di genere; povertà educativa; genitorialità; migrazione

¹ Dottore di ricerca in Psicologia e *Doctor europaeus* presso l'Università degli Studi Parma. Attualmente è Ricercatore a tempo determinato di tipo A presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia; Docente a contratto di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso il Dipartimento di Educazione e Scienze umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; *Case manager* del Progetto "Ali per il Futuro".

² Dottoressa in Scienze dell'educazione presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; attualmente iscritta alla Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria presso il medesimo Ateneo. Lavora come educatrice presso Casa dei Bambini "San Donato", "Proges" Cooperativa Sociale Servizi alla Persona, Parma.

³ Dottoressa in Scienze dell'educazione presso l'Università degli Studi di Bologna. È responsabile del Progetto "Ali per il Futuro" e progettista socio-educativa in area commerciale e sviluppo, "Proges" Cooperativa Sociale Servizi alla Persona, Parma.

⁴ *L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre Autori; laddove non diversamente specificato, inoltre, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura degli stessi, N.d.R.*

Abstract

Gender typing is the process by which children acquire the values, motives and behaviours considered appropriate for their gender, in their particular culture. Parents have a significant impact on children's gender typing because they may directly instruct children to behave in certain (gender typed) ways; or implicitly model and/or reinforce certain types of behaviour in children. Culture and society have also a great impact: indeed, there are variations between and within cultures in male/female roles and stereotypes, how they are accepted and how they affect behaviour. In any case, gender differentiation and gender-typing have profound social and personal consequences. For instance, access to education remains stereotypically gendered with consequences for educational poverty. Gender typing process were explored in a group of migrant parents at risk for educational poverty participating in a training experience within "Ali per il Futuro" Project.

Keywords: gender-typing; gender stereotypes; educational poverty; parenting; migration

1. Stereotipi di genere e povertà educativa: quale connessione?

Inquadrare le disparità di genere in relazione all'accesso alla conoscenza è un fatto doveroso se riteniamo che questa sia, poi, un fattore predittivo di successo e benessere nel corso della vita adulta dei bambini di oggi. La povertà educativa, che fino a qualche anno fa era un concetto noto a pochi, oggi è invece un tema di riflessione molto presente nel dibattito pubblico (si pensi, ad esempio, al fatto che nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza è stato istituito un investimento *ad hoc* per combattere la povertà educativa, in particolare nel Mezzogiorno). Riteniamo necessario chiedersi come questo esito infausto possa connettersi agli stereotipi di genere e quale sia il ruolo delle agenzie educative in tutto questo, al fine di riflettere su possibili azioni preventive.

Le ragazze ancora oggi scelgono percorsi formativi STEM⁵ in misura minore dei ragazzi (de las Cuevas, García-Arenas, Rico, 2022). La sottorappresentazione delle donne in questi percorsi educativi ha conseguenze importanti in termini di disparità di genere. Le discipline STEM solitamente sono infatti quelle che offrono i percorsi di carriera più retribuiti e con maggiore stabilità. Una tendenza che è destinata a rafforzarsi in un mondo sempre più dipendente dalle tecnologie. È interessante quindi provare a indagare quanto ancora siano presenti in ambito educativo (che sia familiare o istituzionale) stili e percorsi che potrebbero rinforzare stereotipi di genere con proposte che si ritengono essere 'appropriate' per i maschi e per le femmine e che di fatto risultano discriminanti verso uno o l'altro genere – più facilmente quello femminile.

I processi di tipizzazione di genere operati dai genitori, ad esempio, possono influenzare la costruzione di stereotipi che inquadrano determinate attività (ad es. quelle ludiche) in maniera binaria. Questo potrebbe irrigidire la disparità legata al sesso, dal momento che viene preclusa ai bambini la possibilità di esercitarsi in certe attività solo perché si ritiene non rientrino nella cornice di competenze associata al loro sesso biologico. I bambini, ad esempio, vengono incoraggiati più spesso delle bambine a usare giochi quali costruzioni di modellini e *video games*, che rafforzano le abilità spaziali, predicendo abilità migliori in geometria e, nel tempo, una maggiore fiducia nelle proprie capacità tecnico-scientifiche.

Le cause di questo *gap* potrebbero essere attribuibili più che ad una predisposizione innata, a processi di tipizzazione di genere, tra i quali rientrano le scarse aspettative degli insegnanti e

⁵ Acronimo di "Science, Technology, Engineering and Mathematics".

dei genitori nei confronti delle capacità matematiche delle femmine (Hyde, 2005). Simili aspettative, interiorizzate fin dai primi anni di vita, hanno due conseguenze principali: (1) la prima è che le ragazze, in media, tendono ad avere meno fiducia nelle proprie capacità in matematica. Ad esempio, Muzzatti e Agnoli (2007) hanno visto che i bambini italiani di 10 e 11 anni si sentono più sicuri riguardo alle proprie abilità matematiche rispetto alle bambine, nonostante possiedano abilità paragonabili. La scarsa fiducia nelle proprie abilità può avere ripercussioni sui rendimenti delle ragazze, di fatto, mediamente più bassi nelle materie scientifiche (de las Cuevas, García-Arenas, Rico, 2022). Quando, invece, le ragazze che hanno più fiducia nelle proprie capacità raggiungono nei *test* di matematica risultati analoghi a quelli dei compagni (Shea, Lubinski, Benbow, 2001). (2) In parallelo, l'altra conseguenza è che anche le ragazze con ottimi risultati in matematica tendono a “vedersi” meno dei maschi nel ricoprire professioni come quelle di scienziato o ingegnere. Tra le studentesse italiane che hanno conseguito ottimi risultati in matematica nei *test* Ocse-Pisa, solo il 12,5% prevede un futuro lavorativo nelle discipline STEM. Quota che invece è più che doppia (26%) tra i 15enni maschi⁶.

Come accennato all'inizio, le carriere in ambito tecnico-scientifico sono attualmente le più richieste, oltre che le meglio remunerate. La segregazione occupazionale che consegue dalle differenze di genere nelle scelte educative costituisce un freno all'economia, oltre che all'indipendenza economica delle donne e non fa che acuire la povertà materiale e quella educativa dei bambini, strettamente legate in un circolo vizioso. Le famiglie monoreddito, nelle quali è solo l'uomo a lavorare, infatti, hanno minori possibilità di risollevarsi da condizioni di povertà e i loro bambini meno probabilità di accesso a servizi culturali e educativi – fra tutti il nido d'infanzia, che ha costi esosi, per i quali non si riceve supporto finanziario quando almeno uno dei due genitori può occuparsi direttamente del figlio. Questo, tuttavia, comporta una riduzione sempre maggiore delle probabilità che le donne si inseriscano nel mondo del lavoro e, per i bambini esiti peggiori in termini di sviluppo di abilità cognitive e accademiche (cfr., tra gli altri, Reynolds, Temple, Ou, 2010).

Riteniamo, quindi, importante porre attenzione alla catena di relazione che vede le differenze basate sul genere, la modalità di scelta e accesso al sapere e il conseguente stato di benessere acquisito come un insieme di fattori di rischio rispetto alla povertà educativa – che è causata non solo da povertà economica, ma anche sociale e culturale (Kollmayer, Schober, Spiel, 2018). Sarebbe necessario, pertanto, provare a “spezzare la catena” con una rinnovata consapevolezza e con proposte educative e formative meno tipizzate sui generi, affinché il rischio di aumentare la povertà educativa possa essere depotenziato fin dall'infanzia.

2. Tipizzazione di genere

Spesso l'appartenenza ad un sesso e la costruzione sociale e culturale del genere sono dati per scontati, mentre è importante essere consapevoli, soprattutto nel processo di crescita, di come gli atteggiamenti, i comportamenti, le parole, i gesti che ne derivano, informeranno anche le scelte adulte. Per andare all'origine di questi processi bisogna indagare i cosiddetti processi di tipizzazione di genere. Facendo riferimento al dizionario dell'*American Psychological Association*, possiamo definire la tipizzazione di genere come quell'insieme di aspettative circa il comportamento delle persone che si basano sul loro sesso biologico; e, ancora, come l'*iter* individuale attraverso cui i soggetti acquisiscono, e interiorizzano, tali aspettative. Si tratta di un processo

⁶ Elaborazione Openpolis-Con i Bambini, su dati Ocse-Pisa (ultimo aggiornamento: lunedì 2 dicembre 2019).

influenzato da una molteplicità di variabili, la prima fra tutte è sicuramente il contesto sociale e culturale di vita del soggetto.

Altre influenze importanti derivano dalle figure genitoriali; dalla scuola e dal rapporto con gli insegnanti; o, ancora, dalle relazioni con i pari. La famiglia e la scuola, in quanto principali agenzie di socializzazione, sono tradizionalmente considerate i primi ambiti di formazione dell'identità di genere nei bambini. Se la famiglia, da un lato, rappresenta un luogo di potenziale riproduzione delle più tradizionali visioni del maschile e del femminile, dall'altro sta assumendo, a seguito di un'accresciuta consapevolezza del valore dell'infanzia e di una nuova cultura della genitorialità (Lee *et al.*, 2014), nuove configurazioni improntate a un maggior ascolto dei bambini e a una rinegoziazione interna dei ruoli di genere e generazionali di tutti i suoi membri.

3. Tipizzazione di genere: il ruolo dei genitori

I genitori hanno un impatto significativo sui comportamenti legati al ruolo e sulla tipizzazione di genere dei propri figli, poiché possono istruirli direttamente e in maniera costante sulla condotta (tipizzata in base al genere) da adottare in certi casi, o modellare o rinforzare certi tipi di comportamento (McHale, Crouter, Whiteman, 2003). Spesso i genitori parlano in modo diverso ai neonati maschi e femmine; li tengono in braccio e li muovono diversamente; scelgono loro giocattoli e anche vestiti diversi – il che implica che anche le persone sconosciute si approcceranno al bambino nella maniera “appropriata” in relazione al suo genere.

I genitori possono fornire a maschi e femmine opportunità diverse di apprendere i comportamenti tipizzati e in genere sono loro ad incoraggiare percorsi accademici e lavorativi differenziati (Tenenbaum, 2009). Sia le madri sia i padri hanno la tendenza a comportarsi diversamente con figli e figlie, ma pare che i padri tendano a farlo molto di più (Leaper, Friedman, 2007). Rispetto alle madri, i padri enfatizzano più spesso la forza, la coordinazione e la prontezza dei figli maschi, e la fragilità e la bellezza delle figlie femmine (cfr., tra gli altri, Stern, Karraker, 1989). I padri tendono a giocare e parlare di più con i neonati maschi che con le femmine (Schoppe-Sullivan, *et al.*, 2006). Con la crescita, passano più tempo a giocare con i maschi, tendono a permettersi atteggiamenti scherzosi di “lotta” senza regole e potrebbero usare un linguaggio più “mascolino” quando si rivolgono a loro (Parke, 2002). Al contrario, tendono a coccolare di più le figlie femmine.

Tuttavia, entrambi i genitori rivolgono alle bambine più discorsi di supporto e comando di quanto non facciano con i maschi (Leaper, Friedman, 2007). Langlois e Downs (1980) hanno osservato le reazioni di madri e padri al gioco dei propri figli di tre e cinque anni, maschi e femmine, a cui era stato lasciato scegliere intenzionalmente il proprio giocattolo: è stato visto come i padri cercassero in modo più sistematico delle madri di dirigere i bambini maschi verso l'uso di giocattoli “maschili”. Gli “sconfinamenti di genere” dei maschi nelle attività ludiche sono effettivamente maggiormente sanzionati in virtù della paura, più o meno dichiarata, che i figli, soprattutto i maschi, possano da grandi deviare dalla eterosessualità (cfr., tra gli altri, Gasparrini, 2020; Ghigi, 2019). Questi risultati confermano, inoltre, l'idea che il padre sia l'agente principale della socializzazione del ruolo di genere e che le madri siano meno influenti in questo processo (Parke, 2002). I padri, inoltre, hanno maggiori probabilità di evidenziare l'importanza di una carriera o del successo lavorativo dei figli piuttosto che delle figlie.

Questa diversità di trattamento è particolarmente accentuata quando si parla di profitto nell'ambito scientifico e matematico (DeLisi, McGillicuddy-DeLisi, 2002). Anche le madri, quando arriva il momento della lettura serale, insegnano di più ai bambini che alle bambine: mentre i bambini vengono istruiti su nuove parole (“Guarda, questa è una giraffa. Prova a dire

giraffa”), con le bambine si concentrano su sentimenti ed emozioni, più che sugli aspetti cognitivi dello scambio (Cervantes, Callanan, 1998).

4. Ruoli di genere nelle diverse culture

L'espressione “*gender-appropriate*” indica ciò che le persone ritengono appropriato, tipico e aderente alle norme sociali per una persona di un determinato genere. Gli *standard* e le aspettative di comportamento che si attivano in conseguenza di ciò, possono essere differenti tra le diverse culture (Sulla, Traverso, Versari, 2019). Per esempio, in Nord America e in molti Paesi europei il mondo del lavoro continua a essere segnato dagli stereotipi di genere: sia i bambini sia gli adulti pensano al meccanico e al dottore come a una professione maschile e al bibliotecario e all'infermiere come mestieri femminili (Liben, Bigler, 2002). La forza di questi stereotipi varia anche all'interno delle singole culture: ad esempio, le famiglie afroamericane tendono a far socializzare i propri bambini senza tracciare distinzioni rigorose tra i ruoli di maschio e femmina e questi hanno minori probabilità di possedere idee stereotipate sulle donne (Leaper, Tenenbaum, Shaffer, 1999). Inoltre, alcuni studi suggeriscono che l'ampia partecipazione delle donne afroamericane alla forza lavoro abbia portato a ruoli di genere più egualitari e a stereotipi di genere meno nettamente differenziati nelle famiglie afroamericane (Jarret, Roy, Burton, 2002).

Altre ricerche hanno posto, inoltre, in evidenza le intersezioni presenti tra il tema del genere e della genitorialità con quello della migrazione. Crivellaro (2017), ad esempio, analizza la costruzione di genere della genitorialità migrante e dell'infanzia, collocando la famiglia al di fuori della sfera intima e evidenziando le sollecitazioni e attese da parte del contesto esterno che per i genitori migranti sembrano essere ancora più pressanti. L'articolo mostra come attraverso lo studio “dell'altro” appaiono con maggiore evidenza gli assunti, i dati per scontato relativi all'infanzia, alle differenze tra bambini e bambine e al ruolo dell'educazione che informano le pratiche di cura e educative dei genitori e degli educatori nella società d'approdo. Biemmi e Satta, in un editoriale del 2017, riportano i risultati di questo studio commentando: «in questa ricerca sembra che istanze di modernizzazione e rottura rispetto ai più tradizionali ruoli di genere si alternino a visioni volte a confermare una sostanziale asimmetria di potere tra uomini e donne con la differenza che i padri e soprattutto le madri di origine straniera devono giustificare attraverso le loro capacità genitoriali di essere anche buoni cittadini» (*Ivi*, p. 8).

Sempre muovendo dalla intersezione tra genere e intercultura, Lorenzini (2017), presentando gli esiti di una ricerca che coinvolgeva figure adulte significative per i bambini della fascia zero-sei anni in Emilia-Romagna, mette in luce differenze nei modi di intendere i ruoli e le caratteristiche maschili e femminili nelle famiglie di origine straniera rispetto alle famiglie di origine italiana. Lorenzini è cauta nel trarre conclusioni che rischierebbero di “generalizzare” certe differenze avallando stereotipi e pregiudizi. Tuttavia, secondo l'autrice, questo rischio non deve neppure portare a sottovalutare un dato che emerge in maniera forte e costante: l'*iper*-valorizzazione del maschile contro la svalutazione del femminile (donne e bambine), più accentuata in certe culture.

L'aspetto della migrazione riportata dagli ultimi due studi citati era presente anche nei partecipanti all'esperienza oggetto di questa trattazione, il cui intento era di esplorare eventuali processi peculiari di tipizzazione di genere da parte di genitori di bambini in età prescolare in un campione di convenienza, accomunato sì dall'aspetto della migrazione, ma anche del rischio di povertà educativa.

5. *L'esperienza formativa del gruppo di Parma*

In questo paragrafo è presentata un'esperienza formativa condotta nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro"⁷. Un incontro, in particolare, ha permesso di esplorare processi di tipizzazione di genere e la sua connessione con la questione della povertà educativa. L'incontro è avvenuto nel contesto di un più ampio ciclo di incontri su tematiche di carattere pedagogico, che il *case manager* del Progetto organizzava nell'ambito delle azioni di sostegno alla genitorialità a favore del gruppo di beneficiarie di Parma. Gli incontri, iniziati nel periodo della pandemia da Covid-19, si svolgevano *online*, con una struttura simile: erano presenti sempre un conduttore (*case manager* e primo autore del presente lavoro) e un gruppo composto generalmente da 6-12 partecipanti. In ciascun incontro veniva proposto un tema, che veniva esplorato attraverso un canovaccio semi-strutturato.

L'incontro qui presentato non differiva dagli altri in termini di struttura, ma questo, per i temi emersi, si è rivelata una potenziale esperienza-pilota dalla quale si ritiene si potrà partire per elaborare ipotesi per una futura indagine volta ad approfondire le suggestioni ricavate dall'attività in questione.

5.1. *Partecipanti*

Il gruppo dei beneficiari del Progetto "Ali per il Futuro" di Parma è composto da 17 nuclei familiari, tutti con bambini in età zero-sei e tutti valutati a rischio di povertà educativa come prerogativa per beneficiare delle azioni previste. Il calendario degli incontri era stato fornito dal *case manager* a dicembre 2020 e prevedeva un incontro al mese tra gennaio e giugno 2021. L'incontro sul tema delle differenze di genere era il quinto su un totale di sei. Come per tutti gli altri incontri, anche in questo caso, l'invito era esteso a tutte le beneficiarie e i rispettivi *partners*.

All'incontro in questione hanno partecipato, tuttavia, solo sette donne. Le donne provenivano rispettivamente da Congo, Moldavia, El Salvador, Burkina Faso, Italia, Marocco e Gabon; avevano un'età media di 32 anni (d.s. = 6.54), con un'età minima di 21 e un'età massima di 43; i loro bambini sono tutti nati in Italia e le donne non italiane vivevano in Italia in media da 8 anni (d.s. = 3.19; min. = 3, max. = 11).

Durante l'incontro erano presenti anche tre mediatori culturali, due di area Baltica (donne) e uno dell'area Nord-ovest dell'Africa (uomo) – naturalizzato italiano –, che hanno partecipato a tre dei sei incontri: oltre all'incontro oggetto della ricerca, hanno preso parte anche al precedente e al successivo. I mediatori erano partecipanti attivi, ma, ove ne emergesse il bisogno, offrivano supporto all'interpretazione dei contenuti dal punto di vista linguistico.

Partecipavano, inoltre, due pedagogiste, che sono anche coordinatrici pedagogiche delle scuole aderenti al Progetto (che ospitano, quindi, i bambini beneficiari) e che hanno preso parte a tutti gli incontri del ciclo, in modo da fornire supporto all'interpretazione dei contenuti in chiave pedagogica.

5.2. *Procedura*

L'incontro si è tenuto nel Maggio 2021 ed è durato due ore e mezza. Il tema dichiarato erano le differenze di genere in età prescolare. L'incontro si è aperto con la presentazione di

⁷ <https://percorsiconibambini.it/aliperilfuturo/scheda-progetto/> (ultima consultazione: 14.05.22).

una breve *clip* (disponibili gratuitamente su *You Tube*) e domande stimolo, ed è proseguito con la libera discussione e il confronto tra tutti i partecipanti.

Il primo stimolo era un video di quattro minuti che aveva come tema quello della rappresentazione del femminile e del maschile negli spot di giocattoli per bambini e bambine. Il video è montato seguendo una logica della distinzione dei giochi in base al sesso, quindi presenta una veloce sequenza di immagini: prima riguardanti i giochi pensati per le bambine, che esaltano i diversi temi del rosa di sfondo e oggetti e delle voci narranti femminili che incitano al “prendersi cura di”, al “farsi belle per”; poi riguardanti i giochi pensati per i bambini, che esaltano i temi del blu di sfondo e oggetti e delle voci narranti maschili che incitano all’azione, all’avventura, alla sfida. Si chiedeva quindi ai partecipanti: “*Cosa avete visto in questo video? Avete riflessioni?*”. Successivamente, veniva indagata, con un’altra domanda stimolo, l’area dell’infanzia dei genitori, per verificare la presenza o meno di stereotipi di genere e l’influenza che questi potrebbero avere avuto nel tempo: “*Se vi ripensate bambini, quali sono stati i giochi i libri e i film della vostra infanzia? Notavate differenza tra maschi e femmine?*”. Seguivano, infine, due ulteriori domande stimolo: “*Se vostra figlia vi chiedesse di comprare i nuovi pugni di Hulk, come reagireste?*”; “*Se vostro figlio vi chiedesse di comprare il set da cucina, come reagireste?*”.

6. Risultati e discussioni

Vengono riportati di seguito i risultati delle analisi dei contenuti dell’incontro, di cui, col permesso dei partecipanti, si era registrato l’audio. Nello specifico, dopo ognuna delle domande stimolo viene riassunto e discusso quanto emerso. Le rielaborazioni vengono giustificate con stralci di frasi riportate in maniera letterale dai partecipanti. Come nella natura di un canovaccio semi-strutturato, oltre alle domande stimolo, nel corso dell’incontro sono nate ulteriori riflessioni, che vengono riportate dove rilevanti per la presente trattazione. Vengono riportati, inoltre, gli interventi del *case manager*, di modo da far emergere la natura dell’intervento sul sostegno alla genitorialità.

Dall’analisi del contenuto dell’incontro sono emersi tre nuclei tematici principali: l’influenza dei modelli ricevuti e la trasmissione intergenerazionale; la sovrapposizione dei due piani “espressione di genere” ed “orientamento affettivo e sessuale”; l’esperienza della migrazione e i suoi effetti sul proprio ruolo genitoriale.

La prima domanda era inerente alle riflessioni in seguito alla visione del video stimolo. Dalle risposte dei partecipanti sembra emergere un concorde senso di disagio alla visione del video. Come anticipato, il video è il risultato di spezzoni di pubblicità esistenti, ma tagliate di modo da ricalcare molto gli elementi percettivi di differenziazione in base al sesso. Pertanto, non si può escludere che il fastidio dipendesse, o quanto meno fosse amplificato, dalle caratteristiche del video stesso.

Una delle mediatrici esordisce dicendo: «*la parola è “soffoco”, la prima impressione è stata: per fortuna la mia bambina non è COSÌ bambina!*». Qualcuno trova oltraggiosa la frase pronunciata da una bambina in uno *spot* degli anni ’80: «*mio marito mi ha regalato lavatrice e aspirapolvere*». A questo proposito, la partecipante 1 (Congo) dice: «*l’ho trovato strano perché ci sono bambini che guardano e non bisogna andare oltre*», probabilmente intendendo che una bambina non dovrebbe mai dover ascoltare una frase del genere». Partecipante 2 (Italia; appartenente alla generazione Z⁸): «*per me la cosa peggiore è la discriminazione di genere nel gioco. Nel senso, lo stirare e il pulire per*

⁸ Generazione delle persone nate tra la fine degli anni ’90 e la fine degli anni 2000.

la bambina, mentre il maschio ha i super eroi, le macchinine. La frase "per noi donne di case" è stata la cosa più raccapricciante». Partecipante 3 (Gabon): «anche a me ha scioccato questa frase, a parte la discriminazione nel fatto che ci siano giochi da maschio e giochi da femmina. Quella frase sottolinea l'idea che le donne stanno a casa a pulire e basta».

La seconda domanda è quella che fa emergere i temi di un primo nucleo tematico relativo alle influenze ricevute da parte dei genitori nel corso della propria infanzia e alla eventuale trasmissione ai propri figli dei modelli appresi: *"Se vi ripensate bambini quali sono stati i giochi i libri e i film della vostra infanzia? Notavate differenza tra maschi e femmine?"*. Dalle risposte dei partecipanti sembra emergere l'idea che i media non siano l'unico mezzo che possa influenzare la tipizzazione di genere; ma, allo stesso tempo, che, qualunque sia l'influenza, ci sia, volente o nolente, una trasmissione intergenerazionale del prodotto di queste influenze. La partecipante 1 (Congo) dice: *«io ho iniziato a conoscere la tv nel 2000 e stavamo solo dietro a papà quando guardava il Tg»*. Il mediatore aggiunge:

la mia esperienza è stata variegata, la tv era solo per i ricchi [...] I giochi che io ho fatto di più erano quelli che si facevano a mano, tagliando le lattine per costruire oggetti, per esempio, [...] io giocavo con i miei amici; le femmine invece facevano giochi di ruolo come cucinare. Poi anche delle nostre parti sono stati introdotti i cartoni, che arrivavano dalle superpotenze: USA, Asia, Europa. Il cartone che guardavo era molto stereotipato, erano tutti maschi che combattevano.

Sempre sullo stesso tema, una delle mediatrici afferma:

le epoche sono cambiate e per chi ha fatto l'esperienza della migrazione ha fatto l'esperienza della crescita in altri luoghi. La televisione è arrivata quando avevo 11 anni, e di conseguenza non c'era la pubblicità, i giochi erano pochi e molti erano all'aperto, si giocava in gruppo. Non eravamo così legati ai giochi pubblicizzati. Con i libri e con gli esempi degli adulti è comunque passato il messaggio tu sei donna e devi fare questo e tu sei uomo e devi fare dell'altro.

Nelle risposte delle partecipanti più giovani emerge, inoltre, come confermato dalla letteratura (cfr., tra gli altri, Rust *et al.* 2000), che: (1) i bambini che hanno un fratello/sorella maggiore del genere opposto al loro possiedono meno concetti stereotipati dei ruoli di genere; (2) le società sono molto più indulgenti con le bambine che non si conformano allo stereotipo di genere di quanto non lo siano con i bambini (ad es., Ghigi, 2019). Ad esempio, la partecipante 3 (Gabon) dice: *«io in realtà non ho visto differenze. Giocavo a palla con i miei fratelli, loro giocavano a fare a cuscinate con me, guardavamo insieme sia i cartoni da maschio che da femmina. Se volevo l'elicottero me lo comprava la mamma o il papà, non facevano differenze. Anche a mia figlia piacciono di più le macchinine e i treni. Se vuole una bambola o un pallone glieli compro, per me i giochi non hanno genere»*. E la partecipante 2 (Italia; generazione Z), aggiunge: *«io mi ricordo che guardavo Dragonball, giocavo con le macchinine, le Winx e Il mondo di Patty non li ho mai guardati. Non ho mai sentito tutta questa differenza, forse sta migliorando in questi ultimi anni. Mio figlio gioca con il set della Vileda, con la cucina e guarda le Winx, ma a me non dà fastidio»*.

Una riflessione ulteriore forse andrebbe fatta rispetto al fatto che le due partecipanti, oltre a essere le più giovani del gruppo, sono anche le uniche a essere genitori *single*. Se è vero che, come riportato in precedenza, i padri influenzano maggiormente la tipizzazione di genere, in questo caso parliamo di due bambini che non hanno fatto mai esperienza di relazione paterna. Entrambe queste caratteristiche potrebbero aver influito nel differenziare così nettamente le loro testimonianze da quelle degli altri partecipanti.

A questo punto il conduttore decide di sostituire le due domande che erano previste a seguire (*"Se vostra figlia vi chiedesse di comprare i nuovi pugni di Hulk, come reagireste?"*; *"Se vostro*

figlio vi chiedesse di comprare il set da cucina, come reagireste?») con una domanda non prevista, portando come motivazione il fatto che tra le partecipanti qualcuna avesse già anticipato le risposte alle domande che erano previste originariamente e che la stragrande maggioranza delle partecipanti avesse figli maschi, quindi potesse rispondere maggiormente in merito ad una domanda altra. La domanda stimolo è stata: “Se vostro figlio vi chiedesse di potersi vestire dal personaggio di Elsa del film animato Frozen come e cosa rispondereste?”. Questa domanda, evidentemente più provocatoria delle due originariamente previste ha fatto emergere chiaro un secondo nucleo tematico: quello dell’idea (o il timore?) che ad una determinata espressione di genere corrisponda poi in via diretta un determinato orientamento sessuale/affettivo. La conversazione procede come segue: Partecipante 2 (Italia; generazione Z): «io gli farei solo scegliere se essere Elsa o Anna, quello che vuole». Mentre la partecipante 1 (Congo): «io assolutamente no. Anche in tv quando guarda i cartoni per le femmine gli dico “questo no, è per le femmine”; anche i vestiti non li confondo, io ho un maschio che deve fare il maschio. Lui non avrà neanche la possibilità di chiedermelo. Io direi no, assolutamente no».

Pedagogista: «a me oggi mio figlio ha chiesto l’ombrellino rosa, per me non è un problema, lo sarà per suo padre». Emerge, come in letteratura, il ruolo più preponderante dei padri nella tipizzazione di genere soprattutto dei figli maschi, come anche in un intervento che seguirà poi a ruota. Tuttavia, i nostri partecipanti sembrano andare in controtendenza, sia per gli accesi interventi della partecipante 1, che è una madre, che per l’intervento del mediatore che è, invece, un padre: «io ho il problema contrario, ho preso il seggiolino rosa per mio figlio e la mia compagna mi ha detto “perché lo hai preso rosa?”». La partecipante 1 (Congo) ribatte: «io no: i maschi rimangono maschi e le femmine rimangono femmine. Se un giorno mio figlio diventa gay io lo ammazzo, lo dico tutti i giorni per non arrivare al punto in cui non ce la faccio più». Partecipante 4 (Moldavia): «è una loro scelta, non possiamo sceglierlo noi. Io ho comprato un vasino lilla e mio marito voleva mandarmi indietro per comprarlo blu. Io ho risposto che per principio non lo avrei cambiato. Un vasino come può danneggiare?!». E ancora: «si parlava di gay prima, ma se lui è nato così...! Mio marito [Albania] dice che piuttosto che avere un figlio gay preferisce una figlia poco di buono. Siamo stati educati con il fatto che le femmine fanno una cosa e i maschi un’altra, ma se io lavoro e tu lavori a fine giornata laviamo i piatti insieme. Mi piacerebbe crescere un figlio che sa fare tutte le cose».

Queste riflessioni sembrano confermare come alcuni processi di tipizzazione di genere operati dai genitori influenzino la costruzione di stereotipi che inquadrano certe attività in maniera rigidamente binaria. Partecipante 3 (Gabon): «dici che ammazzi tuo figlio ma non lo farai, è vero che in Africa l’omosessualità è un tabù ma non è la tua vita, tu le tue scelte le hai fatte, se vuoi piangere piangi ma non lo rifiutare, non lo fare sentire anormale, amalo e basta». Partecipante 1 (Congo): «io non scherzo A è A, B è B, iniziamo da piccoli a farglielo capire». Una delle mediatrici sembra voler rassicurare la partecipante 1, dicendo: «mio figlio da piccolo si metteva le mie gonne e i tacchi, mi sono spaventata subito ma poi ho capito che lui voleva solo giocare con sua sorella». E il mediatore aggiunge: «non sempre l’omosessuale è colui che si veste da effeminato, esiste anche l’omosessuale mascolino che fa lavori maschili. Non è che se metti tuo figlio a fare dei lavori duri non diventa gay, è quello che la persona è e che si sente di essere. Non so se comprando una sedia rosa a mio figlio diventerà un effeminato oppure un soldato, questo non mi è dato saperlo».

In qualcuno, quindi, emerge la consapevolezza che espressione di genere e orientamento sessuale non coincidono. L’educazione alla conoscenza dei diversi concetti e della loro relazione potrebbe ridurre alcuni timori di genitori sul tema. Prima che il conduttore possa rimarcare la correttezza dell’affermazione, però, la conversazione viene dirottata sul tema dell’accettazione. Una delle mediatrici dice: «se mio figlio/figlia fosse gay o lesbica, non mi spaventerebbe la sua omosessualità, ma la società in cui è che non l’accoglierebbe. Una società che non è ancora pronta a questo».

E di nuovo la partecipante 1 (Congo), come a chiarire la sua posizione: «il mio modo di parlare era soltanto di aiutare i nostri piccoli a capire le buone maniere, le cose giuste e non lasciarli alle conseguenze. Anch'io con la mia mamma con mio papà non posso chiedere certe cose perché no non mi ha dato neanche la possibilità di chiedere quella cosa lì». La partecipante 2 (Italia; generazione Z) ribatte: «*io credo che tutti questi paletti vengano messi dagli adulti [...] L'importante è sentirsi accettato dalla famiglia in primis per poi essere accettato anche nella società perché ha sviluppato una grande autostima*».

A questo punto il conduttore/*case manager* coglie l'occasione per rassicurare chi si era detto spaventato di una società che tende a marginalizzare le persone omosessuali. Il conduttore vuole riportare i risultati degli studi sull'attaccamento come evidenze scientifiche a favore dell'idea che un legame sicuro genitore-figlio, che comporti anche accettazione incondizionata, possa rappresentare un fattore di protezione contro le avversità che il figlio potrebbe riscontrare esponendosi ad ambienti discriminatori, come ad altri eventi traumatici (cfr., tra gli altri, Ensink *et al.*, 2021). Tuttavia, ritiene che un esempio più concreto e basato sulla sua esperienza personale potrebbe risultare più incisivo, quindi dice:

sono dello stesso parere. Quando una madre ha detto che la paura potrebbe essere legata a quello che un figlio affronta nell'incontro con la società là fuori, mi ha riportato alla mente un episodio di ormai 16 anni fa, in cui dissi a mio padre: “voglio trasferirmi al Nord per frequentare la facoltà universitaria che mi piace”. Mio padre mi rispose: “come faccio a lasciarti andare in un posto dove potrebbero esserci pregiudizi verso i meridionali e potrebbero trattarti male?”. A quel punto io risposi: “non mi importa, a me basta che tu mi supporti”. Intendevo dire che fuori nel mondo io riesco a difendermi se tu papà mi dai il tuo incoraggiamento, il tuo supporto; se tu per me sei una base sicura; se so sempre a chi telefonare nel caso in cui mai dovessi sentirmi discriminato.

La partecipante 2 (Italia; generazione Z) riprende: «infatti, ho notato anche proprio nel mio caso personale che se non hai un appoggio dalla famiglia [...] farai molta più fatica a stare nella società, che tu sia omosessuale come che tu abbia qualche problema psicologico, qualsiasi cosa... Semplicemente sentirsi diverso, che è una qualità per me, perché meno male che siamo tutti diversi». L'accenno alla diversità fa emergere con maggiore forza il tema dell'esperienza migratoria, che aleggiava fin dalle prime battute e che ha rappresentato il terzo e ultimo nucleo tematico dell'incontro. Una mediatrice esordisce dicendo:

e questo noi che ci lavoriamo con l'immigrazione un po' l'abbiamo provato sulla nostra pelle. È quello che notiamo con i ragazzi della seconda generazione, chi ha vissuto in una famiglia che ha fatto l'esperienza dell'immigrazione e non ha saputo dare ai figli quella sicurezza di cui parlavi [in riferimento ai due interventi precedenti]. Quello potremmo ritenerlo un bambino anche fortunato perché ha due culture. Di queste due culture però bisogna vedere cosa io da genitore voglio che mantenga.

Probabilmente intendendo che un genitore che faccia esperienza di migrazione, per una sorta di conflitto di lealtà verso la sua terra madre, potrebbe vivere più o meno consciamente come una minaccia: quindi fare più fatica ad accettare la “diversità”, insita nel figlio nato in un Paese differente, che è rappresentata dalla sua maggiore adesione alla cultura del Paese ospitante. Infatti, poi riprende:

ho promesso a me stessa di lasciare andare dalla mia cultura delle cose poco importanti, che mi davano anche fastidio, ma mantenere quello che era veramente importante, quelle cose che la mia famiglia mi ha trasmesso e che per me erano veramente punti fermi; e prendere da questo Paese che mi ha accolto degli aspetti [...] che mi possono arricchire. Guidare i nostri figli sì, sicuramente lo fanno tutti i genitori eh però ho capito facendo la mamma che io avevo un'idea di mia figlia, mentre lei mi ha portato in un

altro luogo. Perché lei è un'altra persona, comunque lei ti porta il conto: dopo dirà *“mamma io non sono te, sei soffocante, oppure mamma so che tu ci sei per me”*.

Interviene a seguire la partecipante 5 (Burkina Faso), che si era collegata all'incontro online un po' più tardi, per riportare la sua esperienza di genitore migrante:

io ho avuto un'infanzia molto difficile, ho perso la mamma a sei anni e mio padre se n'è andato per darci un futuro diciamo [...] Oggi cresco i miei figli. Ma l'esperienza l'ho fatto da sola, non ho avuto qualcuno che mi dice devi fare così, ho imparato tutto da sola. Lui, mio marito, è praticamente quasi nato in Italia quindi lui è proprio di mente italiano, quindi, c'è il suo modo di educare che è molto dolce, tranquillo; io invece mi trovo a fare la cattiva in casa. A volte mi viene da piangere perché dico [i miei figli] non mi vogliono bene, perché capita che la bambina dice: *“io adoro mio papà”*. A volte mi capita di sentirmi veramente una mamma cattiva, perché dico tu che sei cresciuta senza una madre dovresti dargli tutto l'amore che non hai avuto.

Una delle pedagogiste risponde: «sicuramente voi avete come riferimento la vostra cultura e determinati modelli educativi, ma lo stesso vale per noi che siamo nati e cresciuti in Italia. Appena diventiamo genitori non riusciamo a fare a meno di “guardare” a quello che è il modello educativo che abbiamo ricevuto e questo è comune a tutti i genitori, indipendentemente dalla provenienza».

La mediatrice ribatte: - *«ma nel nostro caso ci vuole un po' di tempo, perché non hai la mamma, la zia, non hai una tua rete, non hai qualcuno con cui condividere»*. E la pedagoga: *«capisco. Se posso dare un consiglio: l'elasticità, il mettersi in gioco, il provare strategie nuove secondo me possono essere l'arma vincente. E il confrontarsi. Sfruttate anche le maestre dei vostri bambini quando avete qualche dubbio»*.

A questo punto dell'incontro, durato ormai 20 minuti in più del tempo previsto, il conduttore propone ai partecipanti di ripensare il tema dell'incontro successivo, di modo da poter dare uno spazio tutto suo al tema emergente: genitorialità ed esperienza migratoria. Per concludere, offre alcune riflessioni sul tema oggetto dell'incontro e su quanto è emerso dagli interventi dei partecipanti:

il modo in cui educiamo i nostri bambini e la scelta dell'oggetto dei nostri insegnamenti viene influenzata da tutto quello che abbiamo detto: ad esempio, dai modelli ricevuti. Dobbiamo, però, distinguere le cose che possiamo guidare da quelle che possiamo solo limitarci a constatare. Per intenderci, io posso insegnare ad un bambino che non va bene se da un pugno ad una sua compagna. In questo caso posso guidare la sua azione, in modi differenti e con esiti altrettanto differenti. Diverso è se vogliamo pretendere di indirizzare i gusti personali di un bambino: con cosa si diverte a giocare ad esempio. Sarebbe come dirgli: “hai i capelli neri, ma io sono tua madre e pretendo che tu abbia i capelli biondi”. L'unico esito aderente alla tua volontà che puoi avere in quel caso è che lui o lei si tinga i capelli di biondo. Tuttavia, sarà un'aderenza apparente: non è davvero biondo e magari sarà anche triste, perché non riesce ad accontentarti del tutto; perché non è accolto e accettato per la sua vera “essenza”.

Prima di poter interpellare la partecipante 1 (Congo) è lei ad accendere il microfono e dire: *«ora credo di aver capito cosa vuoi dire. Ci rifletterò su. Grazie»*.

Riflessioni conclusive

La frase finale ci sembra che possa rappresentare un segnale sincero di apertura alla riflessione su temi che dapprima erano sembrati ostici, soprattutto nel caso della partecipante in questione. È rassicurante pensare che il rapporto di fiducia e di costante raffronto instaurato nel corso dei

due anni precedenti tra il *case manager* e le beneficiarie del Progetto possa potenziare gli effetti del percorso formativo. Riteniamo, tuttavia, che il vero effetto “trasformativo” sia da attribuirsi alla dimensione di gruppo, che ha caratterizzato l’incontro e tutto il percorso, soprattutto le azioni legate alla formazione in ambito pedagogico e lavorativo previste dal Progetto “Ali per il Futuro”.

Dati aneddotici ci fanno pensare che la scelta del gruppo sia stata vincente. Diversi gli aspetti positivi, quali ad esempio l’opportunità che dava di ascoltare quanto altri ed altre portavano nel confronto: sia in termini di ampliamento delle proprie vedute e prospettive, sia in termini di rassicurazione rispetto alle eventuali fatiche; il potersi, così, sentire accomunati da fatiche che non in modo assoluto appartengono solo alla propria esperienza, ma che possono essere iscritte alle fatiche dell’essere genitore; la piacevolezza dell’incontro con altri e altre; il portarsi a casa qualcosa su cui riflettere. La letteratura sembra avvalorare questa tesi: Janssen *et al.* (2010), ad esempio, hanno visto che il vantaggio risiede, in larga parte, nella percezione che il gruppo fornisca un sistema di supporto che procura una sicurezza che non viene percepita quando si lavora in maniera individuale. In certi casi, il lavoro di gruppo si è dimostrato più efficace ed efficiente di altri tipi di esperienze, quando si lavorava sulla genitorialità: ad esempio, in uno studio di Karjalainen *et al.* (2019), lavorare in gruppi coi genitori aveva apportato miglioramenti significativi sulle pratiche genitoriali e il benessere psicologico delle 50 famiglie che avevano preso parte allo studio.

Stereotipi di genere sono presenti tra i genitori del gruppo (meno, o per niente, nelle più giovani), soprattutto in alcuni padri, da quanto hanno riportato le madri presenti. La letteratura presentata (cfr., tra gli altri, Tenenbaum, 2009) rimanda che gli stereotipi dei genitori possono irrigidire le proposte rivolte ai bambini e alle bambine, oltre che il loro modo di interagire coi figli ed educarli. Questo può avere, sul lungo termine, ripercussioni sulla fiducia delle bambine nelle proprie capacità e predire un minore accesso a percorsi di studio prima e lavorativi dopo che avrebbero la potenzialità di riequilibrare la segregazione occupazionale (de las Cuevas, García-Arenas, Rico, 2022). La formazione ai genitori potrebbe contribuire alla ristrutturazione di questi stereotipi. Uno sforzo maggiore andrebbe fatto nel coinvolgimento dei padri in queste esperienze, vista l’influenza che la letteratura gli attribuisce in materia di tipizzazione di genere (Parke, 2002).

Il tema che sembra aver attivato di più i genitori, mamme comprese, è stato quello del timore di un’associazione tra attività percepite come femminili e l’influenza sul futuro orientamento sessuale dei bambini maschi. Questo timore deriva, probabilmente, da conoscenze ingenuie in merito ad affettività e sessualità; le stesse carenze che possono produrre stereotipi di genere. In gran parte, queste preoccupazioni possono essere dissolte con alcuni chiarimenti, quanto meno terminologici (Ghigi, 2019) e percorsi formativi come quello qui presentato possono senz’altro agire in tal senso. Sesso, genere e orientamento sessuale sono elementi che caratterizzano ogni individuo e che sono tra loro in rapporto, certo, ma vanno distinti gli uni dagli altri. E così pure è necessario avere chiaro il modo in cui essi concorrono a definirci, a guidare il nostro comportamento e la nostra conoscenza del mondo. I dubbi della madre del bambino del nostro incontro suggeriscono che quando questi processi non sono chiari si rischia di imputare relazioni di causa ed effetto erranee e mistificazioni.

Progetti come “Ali per il Futuro” fanno, però, un passo ulteriore verso la prevenzione della povertà materiale ed educativa. Le partecipanti all’esperienza riportate in questa trattazione erano già reduci da un percorso durato quasi due anni, durante il quale avevano avuto occasione di mettersi alla prova su diversi livelli e così i loro bambini. Diverse beneficiarie, pochi mesi dopo che i loro bambini erano stati inseriti al nido d’infanzia, affiancate da un *tutor* del lavoro,

sono riuscite ad intraprendere percorsi lavorativi. Questo ha comportato, a cascata, una serie di eventi positivi. Come riporta la letteratura (Ambrosini, 2015), le famiglie in cui le madri non svolgono occupazioni extradomestiche conoscono maggiori ristrettezze economiche, che si traducono in un minore accesso ai servizi, come quelli per il tempo libero dei figli. Le madri si trovano gravate di maggiori oneri di cura, che a loro volta frenano l'accesso al mercato del lavoro e – nel caso di donne migranti – l'apprendimento della lingua italiana. I mariti in questo caso tendono a delegare maggiormente compiti domestici e responsabilità educative.

Nel caso in cui entrambi i genitori siano occupati, invece, aumenta il ricorso ai servizi, soprattutto per la prima infanzia; i mariti sono più coinvolti nella vita scolastica, nella gestione domestica, nei compiti di accudimento. Le mogli hanno accesso a reti sociali più diversificate, a cui concorrono il lavoro, gli incontri con altri genitori, insegnanti e operatori in occasione delle attività dei figli, le relazioni familiari (*Ibidem*).

I risultati dell'esperienza riportata, sebbene non si possano generalizzare, fanno ben sperare e confermano che progetti come "Ali per il futuro" dovrebbero superare il loro carattere di sperimentaltà, non restare un *unicum*. Lo stesso dovrebbe accadere per esperienze formative che possono rientrare entro la cornice dell'educazione di genere. D'altra parte, persino gli economisti sostengono che l'educazione di genere "faccia bene" alla collettività (Ghigi, 2019): pensiamo a quanto si può fare nella direzione di una più libera esplorazione delle proprie vocazioni in campi stereotipicamente associati a un solo genere. Secondo l'Eige (Istituto europeo per l'equità di genere), il restringimento del divario tra uomini e donne nelle materie STEM – per chiudere il cerchio rispetto alle premesse iniziali – sarebbe vantaggioso non solo per le donne, ma per l'economia dell'Unione europea nel suo insieme, aumentando il Pil *pro capite* e creando posti di lavoro, oltre a occupare quelli scoperti. E questo potrebbe contribuire senza dubbio ad indebolire il legame tra povertà materiale e educativa.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M. (2015): L'integrazione quotidiana: famiglie migranti e relazioni di vicinato. In M.V. Calvi, I.M. Bajini, M. Bonomi (a cura di): *Lingue migranti e nuovi paesaggi, Lingue Culture Migrazioni*. Milano: LED Edizioni Universitarie, pp. 17-35.
- Biemmi I., Satta C. (2017): Infanzia, educazione e genere. La costruzione delle culture di genere tra contesti scolastici, extrascolastici e familiari. *AG About Gender – International Journal of Gender Studies*, 6(12), pp. 1-21.
- Cervantes C.A., Callanan M.A. (1998): Labels and Explanations in Mother-Child Emotion Talk: Age and Gender Differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), p. 88.
- Crivellaro F. (2017): Infanzie allo specchio. Bambini e bambine, relazioni educative e pratiche di cura nelle rappresentazioni di insegnanti, educatrici e genitori di origine straniera. *AG About Gender – International Journal of Gender Studies*, 6(12), pp. 102-132.
- las Cuevas P., de, García-Arenas M., Rico N. (2022): Why Not STEM? A Study Case on the Influence of Gender Factors on Students' Higher Education Choice. *Mathematics*, 10(2), p. 239.
- DeLisi R., McGillicuddy-DeLisi A.V. (2002): Sex Differences in Mathematical Abilities and Achievement. In A.V. McGillicuddy, R. DeLisi (Eds.): *Biology, Society and Behavior: The Development of Sex Differences in Cognition*. Westport (CT): Ablex, pp. 155-182.
- Ensink K., Fonagy P., Normandin L., Rozenberg A., Marquez C., Godbout N., Borelli J.L. (2021): Post-traumatic Stress Disorder in Sexually Abused Children: Secure Attachment as a Protective Factor. *Frontiers in Psychology*, 12, nn. pp. n.i.
- Gasparrini L. (2020): *Diventare uomini. Relazioni maschili senza oppressioni*. Cagliari: Settenove.
- Ghigi R. (2019): *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.

- Hyde J.S. (2005): The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), p. 581.
- Janssen J., Kirschner F., Erkens G., Kirschner P.A., Paas F. (2010): Making the Black Box of Collaborative Learning Transparent: Combining Process-Oriented and Cognitive Load Approaches. *Educational Psychology Review*, 22(2), pp. 139-154.
- Jarret R., Roy K., Burton L. (2002): Fathers in the "Hood": Insights from Qualitative Research on Low-income African-American Men. In C.S. Tamis-LeMonda, N. Cabrera (Eds.): *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives*. Mahwah (NJ): Erlbaum, pp. 211-248.
- Karjalainen P., Kiviruusu O., Aronen E.T., Santalahti P. (2019): Group-Based Parenting Program To Improve Parenting And Children's Behavioral Problems in Families Using Special Services: A Randomized Controlled Trial in a Real-life Setting. *Children and Youth Services Review*, 96, pp. 420-429.
- Kollmayer M., Schober B., Spiel C. (2018): Gender Stereotypes in Education: Development, Consequences, and Interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), pp. 361-377.
- Langlois J.H., Downs, A.C. (1980): Mothers, Fathers, and Peers as Socialization Agents of Sex-typed Play Behaviors in Young Children. *Child Development*, 51(4), pp. 1237-1247.
- Leeper C., Friedman C.K. (2007): The Socialization of Gender. In J.E. Grusec, P.D. Hastings (Eds.): *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: The Guilford Press, pp. 561-587.
- Leeper C., Tenenbaum H.R., Shaffer T.G. (1999): Communication Patterns of African American Girls and Boys from Low-income, Urban Background. *Child Development*, 70, pp. 1485-1503.
- Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J. (2014): *Parenting Culture Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lorenzini S. (2017): Un'analisi educativa-interculturale e di genere-di esiti di una ricerca in Emilia-Romagna. Il punto di vista di genitori e insegnanti su bambine/ie famiglie di origine straniera. *AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*, 6(12), pp. 45-73.
- McHale S.M., Crouter A.C., Whiteman S.D. (2003): Family Contexts of Gender Development in Childhood and Adolescence. *Social Development*, 12, pp. 125-148.
- Muzzatti B., Agnoli F. (2007): Gender and Mathematics: Attitudes and Stereotype Threat Susceptibility in Italian Children. *Developmental Psychology*, 43(3), p. 747.
- Parke R.D. (2002): Fatherhood. In M. Bornstein (Ed.): *Handbook of parenting*, 2nd ed, Mahwah (NJ): Erlbaum, pp. 27-74.
- Reynolds A.J., Temple J.A., Ou, S.R. (2010): Preschool Education, Educational Attainment, and Crime Prevention: Contributions of Cognitive and Non-cognitive Skills. *Children and Youth Services Review*, 32(8), pp. 1054-1063.
- Rust J., Golombok S., Hines M., Johnston K., Golding J., ALSPAC Study Team (2000): The Role of Brothers and Sisters in the Gender Development of Preschool Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(4), pp. 292-303.
- Schoppe-Sullivan S.J., Diener M.L., Magelsdorf S.C., Brown G.L., McHale J.L., Frosch C.A. (2006): Attachment and sensitivity in family context: the roles of parent and infant gender. *Infant and child development*, 15, pp. 367-385.
- Shea D.L., Lubinski D., Benbow C.P. (2001): Importance of Assessing Spatial Ability in Intellectually Talented Young Adolescents: A 20-year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), p. 604.
- Stern M., Karraker K.H. (1989): Sex Stereotyping of Infants: A Review of Gender Labelling Studies. *Sex Roles*, 20, pp. 501-522.
- Sulla F., Traverso L., Versari A. (a cura di) (2019): *Psicologia dello sviluppo*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Tenenbaum H.R. (2009): "You'd be good at that": Gender Patterns in Parent-child Talk about Courses. *Social Development*, 18, pp. 447-463.

Riferimenti sitografici

<https://percorsiconibambini.it/aliperilfuturo/scheda-progetto/> (ultima consultazione: 14.05.22).