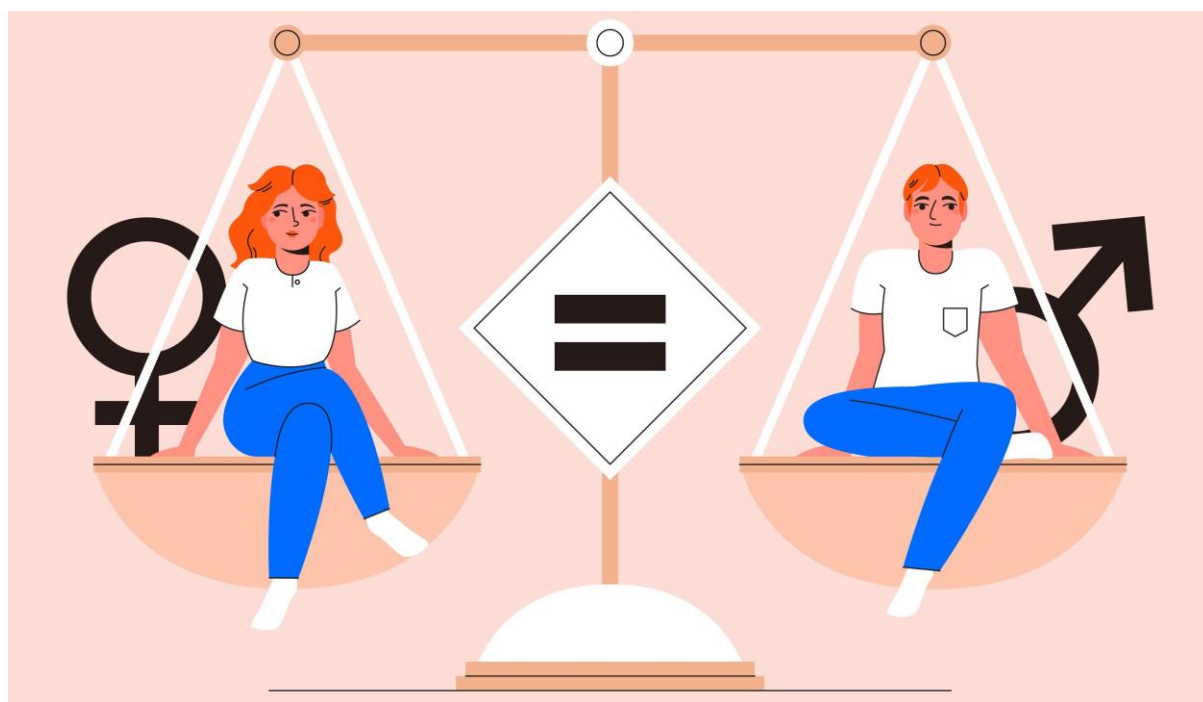




PROGETTO DI RICERCA

UGUALI & DIVERSI

PROMUOVERE DIALOGO, RISPETTO E PARITÀ TRA I GENERI NELLE
RELAZIONI AMICALI ED AFFETTIVE



TOOLKIT

A cura di Chiara Facciani (UniBo) ed Elisa Rossi (UniMoRe)

PRESENTAZIONE

Questo toolkit è stato pensato per sostenere insegnanti, dirigenti, educatori ed educatrici nel loro impegno quotidiano ad affrontare le sfide per promuovere rispetto e parità tra i generi all'interno del contesto scolastico e vuole presentarsi come insieme di strumenti, indicazioni operative e linee guida pensati in particolare per incoraggiare il dialogo in classe.

Il toolkit è stato realizzato come parte del progetto *Uguali & Diversi. Promuovere dialogo, rispetto e parità tra i generi nelle relazioni amicali ed affettive*, promosso dal Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna e dal Centro interuniversitario di Analisi dell'Interazione e della Mediazione (AIM), che ha sede presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali dell'Università di Modena e Reggio Emilia ed è convenzionato con il DIT. Il progetto è stato finanziato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Imola e realizzato in collaborazione con l'Associazione PerLeDonne di Imola, il Gruppo Oltreadamo di Imola e con docenti, studenti e studentesse di 3 classi delle Scuole Secondarie di primo grado di Imola Sante Zennaro, A. Costa e Orsini, appartenenti ai 3 Istituti Comprensivi 5, 6 e 7.

Il progetto aveva l'obiettivo di sensibilizzare e promuovere il dialogo tra ragazzi e ragazze delle scuole medie su temi quali gli stereotipi e i pregiudizi di genere, il bullismo e la violenza di genere. Nello specifico, il progetto si poneva tre obiettivi principali: (1) contrastare le rappresentazioni di genere stereotipate e le asimmetrie di potere; (2) promuovere il dialogo, il rispetto e la parità, nelle amicizie e nella coppia; (3) prevenire la violenza di genere.

A partire dai risultati ottenuti attraverso il progetto, questo toolkit ha come obiettivo quello di fornire delle indicazioni operative che possano essere riprodotte in classe qualora si vogliano realizzare interventi simili a quelli previsti nel progetto.

Nello specifico, il toolkit è organizzato in quattro sezioni come di seguito elencate e brevemente descritte.

Cornice teorica di riferimento: tale sezione, a sua volta declinata in 4 sottosezioni, include gli elementi teorici che forniscono informazioni riguardanti la comunicazione in classe, la facilitazione dialogica, le narrazioni di genere e la mediazione dialogica del conflitto.

Pianificazione e attività: tale sezione, a sua volta divisa in 2 sottosezioni, contiene le indicazioni che si occupano degli aspetti pratici relativi alla preparazione e alla messa in pratica delle attività in classe che promuovano il dialogo. Questa sezione include in primo luogo la descrizione dei materiali utilizzati in classe durante i laboratori del progetto e altri possibili esempi di materiali, che possono aiutare insegnanti, educatori e educatrici a stimolare il dialogo rispetto alla parità tra i generi nelle relazioni amicali ed affettive; in secondo luogo, la sezione presenta e commenta degli estratti estrapolati dalle attività laboratoriali svolte durante il progetto per orientare il personale scolastico rispetto alle azioni della facilitazione dialogica che possono essere utilizzate in classe e che tipo di interazione queste possono far emergere. Si precisa che gli estratti riportati in questo toolkit sono stati anonimizzati e i nomi assegnanti ai e alle partecipanti sono degli pseudonimi.

Suggerimenti finali: tale sezione include una serie di consigli che insegnanti, educatori e educatrici possono seguire per promuovere la partecipazione attiva e il dialogo in classe.

Bibliografia: tale sezione contiene i riferimenti bibliografici presenti all'interno di questo toolkit.

CORNICE TEORICA DI RIFERIMENTO

Questa sezione del toolkit presenta gli strumenti teorici di riferimento attraverso cui incrementare le proprie conoscenze e competenze rispetto a: (1) la comunicazione in classe, (2) la facilitazione dialogica, (3) le narrazioni di genere, (4) la mediazione dialogica del conflitto.

La comunicazione in classe

Sistema scolastico:

Il sistema scolastico è un sistema sociale, ossia di comunicazioni (Luhmann 1990) basato su specifici presupposti strutturali (Baraldi 2012) e culturali (Gumperz 1992). All'interno del contesto scolastico, i partecipanti dell'interazione contribuiscono attivamente alla comunicazione (Baraldi 2014; Baraldi e Gavioli 2007) comprendendo l'azione comunicativa degli interlocutori e l'informazione che essi producono (Baraldi 2012), co-costruendo e coordinando i significati (Pearce e Pearce 2003) dei fenomeni sociali, interpretabili come fenomeni comunicativi (Rossi e Ballestri 2018).

Aspetti tradizionali della comunicazione in classe:

- **Valutazione corretto/sbagliato** relativamente alle prestazioni degli studenti, utilizzata per poter verificare il successo delle loro prestazioni e dunque la loro formazione (Baraldi 2014);
- **Aspettative di apprendimento** (cognitive) e di **riproduzione delle norme** (normative): se le aspettative cognitive – legate alla formazione degli studenti – falliscono, ovvero non forniscono prestazioni, si attivano aspettative normative (cioè il rispetto delle regole) che, come conseguenza, comportano sanzioni o minacce di sanzioni da parte dell'insegnante nei confronti degli studenti (Baraldi 2014).
- **Primato dei ruoli impersonali e standardizzati** (insegnanti e studenti), a scapito degli individui come persone uniche, specifiche ed autonome (Baraldi 2014).
- Presenza di una **struttura gerarchica** tra i partecipanti dell'interazione (insegnante/studente): l'insegnante assume la funzione di "esperto", modifica la struttura partecipativa dei membri della classe (stabilisce chi parla e per quanto tempo) ed esercita potere sugli studenti, che, invece, vengono considerati "recipienti" della prospettiva dell'adulto (Selleri 2008);
- **Il monologo** può essere definito come una forma di comunicazione unilaterale in cui l'insegnante (o esperto) mette in atto la sua autorità epistemica disincentivando le espressioni personali degli altri partecipanti e imponendo la propria prospettiva come corretta, vera e superiore (Rossi e Ballestri 2018). Esempi di azioni monologiche sono:

spiegazioni, istruzioni, valutazioni (anche giudizi critici) nei confronti degli studenti, direttive, domande polari e domande a risposta nota (Anderson e Ciliberti 2002).

- ‘**Tripletta didattica**’ ovvero la valutazione (positiva o negativa) della risposta degli studenti, da parte dell’insegnante, che aveva dapprima formulato una domanda (Baraldi 2014; Fele e Paoletti 2003). Anche la ricorrenza e la sistematicità della ‘tripletta didattica’ possono essere considerate indicative di una comunicazione monologica.

La facilitazione dialogica

Obiettivo: fornire informazioni sul concetto di facilitazione dialogica e sulle azioni dialogiche da poter utilizzare in classe

Dialogo:

Il dialogo è una forma comunicativa caratterizzata da una distribuzione equa della partecipazione in classe in cui i pensieri di tutti vengono ascoltati e valorizzati, in modo da dare rilevanza ad ogni partecipante come persona unica, specifica ed autonoma, e alle aspettative affettive, ovvero all’espressione e al riconoscimento delle opinioni personali, del vissuto e dei sentimenti dei parlanti (Rossi 2019).

Facilitazione dialogica:

La facilitazione dialogica è una forma di comunicazione che si svolge attraverso una serie di azioni dialogiche come domande aperte che promuovono partecipazione attiva e riflessione, domande chiuse ma di approfondimento, risposte eco (ripetizioni del turno precedente degli studenti), inviti a partecipare, riformulazioni dei turni degli studenti, verifiche della comprensione ed apprezzamenti. Tutti questi elementi creano un contesto di ascolto reciproco, empatia e, come conseguenza, possono generare narrazioni spontanee che si presentano come alternative a quelle dominanti (ad esempio, dell’ordine di genere tradizionale) e che possono includere anche descrizioni e storie personali.

Rilevanza didattica della facilitazione dialogica:

La facilitazione dialogica permette di creare relazioni efficaci in classe, di promuovere l’agency degli studenti (ovvero la loro autonomia nelle scelte) e di incoraggiare la partecipazione attiva

in classe nella costruzione di conoscenza (autorità epistemica), concentrandosi più sul processo di apprendimento che sul risultato finale (Baraldi 2014; Molinari e Mameli 2012; Rossi e Ballestri 2018).

Le narrazioni (di genere)

Obiettivo: fornire informazioni sui concetti di narrazione e di genere

Narrazione:

La narrazione è la produzione di descrizioni o storie (plurali o individuali) all'interno di un determinato sistema sociale che, con le sue specifiche forme comunicative, ne influenza la creazione. Pertanto, le narrazioni non solo rappresentano la realtà, ma la creano. Dunque, non sono semplicemente relative all'individuo che le produce, ma sono mediate dall'ampia rete di istituzioni e pratiche politiche e sociali che costituiscono il "mondo" a cui ogni individuo appartiene (Somers 1994). In un contesto organizzato gerarchicamente (quale, ad esempio, il sistema scolastico), la narrazione, se costruita attraverso il monologo, solitamente ricalca il posizionamento del narratore e non lascia spazio ad altre prospettive o contestazioni. Al contrario, in un contesto caratterizzato dal dialogo, le narrazioni che emergono sono in modo ricorrente multiple e ibride poiché, al loro interno, contengono la pluralità di punti di vista dei partecipanti all'interazione, includendo anche narrazioni divergenti tra loro (Rossi e Ballestri 2018).

Genere:

Nel senso comune il genere indica la differenza culturale (atteggiamenti, comportamenti, ruoli) tra uomini e donne basata sulla distinzione biologica tra maschile e femminile. Il genere va invece inteso come una struttura sociale, ossia un insieme di modelli per le relazioni uomo-donna; esso, dunque, non è un'espressione della biologia, né rappresenta una dicotomia immutabile nella vita umana, ma è una particolare configurazione della nostra organizzazione sociale, di tutte le attività e di quelle pratiche quotidiane che da essa sono governate (Connell 2009). La letteratura degli studi di genere sottolinea proprio come la categoria genere non rappresenti ciò che gli individui sono, ma ciò che fanno attraverso i processi sociali e le interazioni a cui prendono parte (Butler 2004; Lorber 2005; West e Zimmerman 1987),

sottolineando dunque la performatività del genere, ovvero il suo concretizzarsi attraverso le pratiche, il linguaggio e la cultura (Ghigi 2019). Il genere può essere costruito e decostruito nella comunicazione: i discorsi e le narrazioni tradizionali delle differenze di genere possono essere riprodotti e reiterati, ma anche negoziati e modificati nell'interazione (Rossi e Ballestri 2018). In particolare, le narrazioni del genere prodotte attraverso il dialogo mettono in luce la pluralità di posizionamenti degli individui e si distinguono per la loro natura ibrida e dinamica poiché possono aprirsi ad una molteplicità di punti di vista (Somers 1994).

La mediazione dialogica del conflitto

Obiettivo: fornire informazioni su come gestire in modo positivo eventuali conflitti che possono nascere in classe attraverso il dialogo

Conflitto nel sistema scolastico:

Un conflitto è la comunicazione di una contraddizione, ovvero un rifiuto, un'opposizione, un'accusa o ancora un insulto, seguito, a sua volta, da un altro rifiuto, opposizione, accusa e così via (Luhmann 1990). Solitamente, nel contesto scolastico, i conflitti tendono ad essere visti come dei problemi e ad essere prontamente risolti attraverso azioni asimmetriche e normative che ristabiliscono l'ordine e l'autorità epistemica dell'insegnante (Rossi 2020). Se invece gestiti in modo rapido e costruttivo, i conflitti possono trasformarsi in risorse positive. Quando il genere diventa rilevante nell'interazione, per esempio attraverso (auto)categorizzazioni (maschi/femmine), concezioni culturali stereotipate e riproduzione della differenza, il conflitto può diventare un conflitto di genere.

Mediazione dialogica:

Il conflitto può essere mediato da una terza persona imparziale (l'insegnante, nel nostro caso specifico) che svolge la funzione di coordinare le parti e promuovere il dialogo attraverso la comprensione e l'apprezzamento reciproco, favorendo così l'*empowerment*, ovvero rendendo consapevoli le parti della loro capacità di ridefinire il problema e trovare possibili soluzioni. In tal senso, il conflitto diventa un'ulteriore opportunità di dialogo che promuove l'ascolto reciproco e l'empatia (Rossi 2020).

PIANIFICAZIONE E ATTIVITÀ

Questa sezione del toolkit propone degli esempi pratici che insegnanti, educatori ed educatrici possono utilizzare in classe per promuovere il dialogo ed avviare una riflessione sul rispetto e la parità nelle relazioni amicali ed affettive. Nello specifico, nella prima sottosezione verranno descritti i materiali utilizzati in classe durante i laboratori del progetto e suggeriti altri stimoli possibili per la discussione; nella seconda sottosezione, suddivisa a sua volta in due parti corrispondenti ai due incontri laboratoriali realizzati nelle classi, verranno presentate e commentate le interazioni che hanno avuto luogo durante il progetto, con l'obiettivo di mostrare al personale scolastico come la facilitazione dialogica possa favorire la partecipazione attiva e il dialogo tra studenti e studentesse.

GLI STIMOLI PER L'INTERVENTO IN CLASSE

Materiali utilizzati nel primo laboratorio:

Dopo una fase iniziale con la proiezione di immagini contenenti illusioni ottiche per rompere il ghiaccio ed iniziare la conversazione, il primo laboratorio prevedeva attività di discussione con tre diversi stimoli:

- 1) immagini rappresentanti delle persone stilizzate, ognuna con un oggetto in mano (una scopa, una ventiquattrore, un grembiule e dei piatti, un elmetto e dei fogli, ecc.). Durante la proiezione delle immagini, agli studenti veniva chiesto di spiegare cosa vedessero nelle immagini proiettate. A mano a mano che i ragazzi e le ragazze esprimevano le proprie prospettive, queste venivano appuntate alla lavagna ed utilizzate per la discussione in classe;
- 2) secondo stimolo relativo ai mestieri, in merito al quale veniva chiesto agli studenti (oralmente o in forma scritta) di pensare a dei mestieri da uomo, donna o entrambi, avviando così un confronto sulle differenze di genere in ambito lavorativo;
- 3) proiezione di un video con pubblicità, datate e recenti, anche queste con rimandi agli stereotipi di genere, per promuovere partecipazione e riflessione.

Materiali utilizzati nel secondo laboratorio:

Il secondo incontro laboratoriale iniziava con una ricapitolazione di quello che era stato fatto durante il laboratorio precedente. In questa occasione, gli operatori chiedevano anche se i ragazzi e le ragazze avessero ripensato ai temi affrontati durante il primo incontro e se ne avessero parlato a casa. Successivamente si proponevano due stimoli:

- 1) proiezione in classe di alcune affermazioni riguardanti gli stereotipi di genere, la violenza e il bullismo, poi veniva chiesto agli studenti di esprimere se fossero d'accordo o meno con le frasi proiettate;
- 2) lettura di una conversazione immaginaria tra una moglie e un marito.

Tutti i materiali proposti nelle classi come stimoli alla discussione e alla riflessione sono stati concordati preliminarmente tra i partner del progetto e le scuole coinvolte.

Altri esempi di materiali utilizzabili:

- fiabe classiche e libri di letteratura per l'infanzia più recenti;
- pubblicità cartacee/digitalizzate tratte da riviste;
- film o documentari;
- testi di canzoni;
- articoli di giornale

Gli stimoli potranno indicare stereotipi di genere, ma potranno anche rappresentare relazioni più paritarie e rispettose delle differenze.

PRIMO LABORATORIO

Il **primo stimolo**, nel primo laboratorio, consisteva nella proiezione sulla LIM di alcune immagini di persone stilizzate, con degli oggetti in mano e di difficile assegnazione di un genere. Agli studenti veniva chiesto di dire che cosa vedessero.

Immagine di una persona che indossa un grembiule e tiene in mano dei piatti

Estratto 1, Classe N

45 Alessandro È un cameriere (.) co:n che sta portando c'è

46 Op2 Un cameriere (.) che serve?

47 Alessandro Femmina (.) Che sta portando dei (?)

48 Op2 Allora se è un cameriere femmina come dite?

49 Alessandro Una cameriera

50 Natalia Una cameriera

51 Op2 Una cameriera

52 Roberto (?) ((A Natalia))

53 Natalia Dai:

54 ? (?)

55 ? (?)

56 Op2 Una cameriera (.) non ho aggiunto perché i camerieri di solito cosa fanno?

57 ? Portano la cena

58 Op2 Esatto

59 Letizia A me non so però sembra più una: mamma che porta il cibo

60 Op2 Una?

61 Letizia Una mamma

62 Op2 Una mamma che porta il cibo (.) una mamma?

63 Letizia Sì

64 Roberto °O un papà potrebbe essere°

65 ? (?)

66	Op2	Ne prendiamo ancora uno (.) una che non ha parlato
67	Sonia	A me più che una donna sembra un uomo
68	Op2	Eh?
69	Sonia	A me più che una donna sembra un uomo
70	Op2	Un uomo (.) un uomo (.) quindi ti ritrovi che sia un uomo?
71	Valentina	Un papà
72	Op2	Un papà? Un uomo? (.) Papà (.) che cosa fa? Che porta? ((scrivendo alla lavagna))

In questo estratto, chi conduce l'intervento, da un lato manifesta la sua **autorità epistemica** scegliendo chi parla "Ne prendiamo ancora uno (.) una che non ha parlato" (66), porgendo domande dalla risposta nota (48 e 56), valutando come corretta una risposta data (58), creando una tripletta didattica (56-57-58). Dall'altro lato, mette in atto un'ampia serie di **azioni dialogiche**: domande chiuse di approfondimento (46, 72), risposte eco (51, 56, 62, 70), verifiche della propria comprensione (60, 62, 72), una formulazione (70) e domande aperte (72), mostrando così ascolto attivo e interesse a promuovere ulteriore partecipazione. In questo estratto, la prevalenza di azioni dialogiche ha permesso di far emergere le opinioni degli studenti, stimolando la **partecipazione attiva** e le espressioni personali della classe, e ha facilitato la costruzione di una narrazione di genere in cui alle **rappresentazioni stereotipate** (47, 50, 59) si sono affiancate **rappresentazioni alternative** (64, 67 e 71).

Immagine di una persona che ha un pallone da calcio in mano

Estratto 4, Classe S

103	Anna	Anche in quello di prima (.) non ci sono abbastanza elementi che dicano che sia un maschio
-----	------	--

- 104 Op2 Si fa fatica a capire (.) sai sono queste maledettissime mascherine (.) dice che non ci sono
- 105 Anna Non ci sono dati precisi che di- che confermano che è un maschio
- 106 Op2 Non ci sono quindi (.) dalle sagome non si capisce (.) non ci sono dati precisi che confermano che è un maschio
- 107 Claudio Bimbo barra a (.) ragazzino barra a (.) sportivo barra a
- 108 Op2 Bella questa (.) questo? (.) Cosa vedete?

Questo estratto evidenzia come facilitare la comunicazione attraverso **azioni dialogiche** quali riformulazioni (106) e apprezzamenti (108) promuova la narrazione di un ordine di genere fluido e multiplo in cui gli studenti si sentono liberi di esprimere il proprio parere e, in questo caso, anche di proporre soluzioni paritarie. La proposta di Claudio, infatti, emerge spontaneamente durante l'interazione, mostrando in questo modo la sua **agency**. Sono infatti le azioni dialogiche che hanno creato un contesto di ascolto ed empatia in cui Claudio si sente libero di esporre la sua prospettiva, utilizzando la lingua come elemento per promuovere una **narrazione di genere paritaria**, coordinata a quella proposta da Anna.

Immagine di una persona che spazza

Estratto 5, Classe T

- 492 Op1 Cos'abbiamo detto sulla prima? Un uomo che spazza
- 493 Op2 Un uomo che spazza [abbiamo detto]
- 494 Op1 [Un uomo che spazza bene] (.) allora facciamo una riflessione (.) perché vediamo un uomo che spazza?

495 IN Melissa

496 Melissa ((Muovendo ripetutamente entrambe le mani))
Allora io vedo tutti uomini perché (.) forse sono io cioè (.) però io cioè (.) io associo il colore azzurro agli uomini (.) e il rosa alle donne ((le mani si toccano poi le appoggia sul banco))

497 Op1 Scriviamo anche questo

498 Melissa Quindi cioè ((indica la lavagna)) io vedendo il corpo ((disegna la sagoma di un corpo)) colorato di azzurro penso che siano uomini

499 IN Caterina?

500 Caterina (Anche l'azzurro a me spinge un po' verso:) anche il colore spinge verso un uomo però comunque la corporatura rispetto alla prima immagine che abbiamo visto è diversa (.) e quindi cioè è più una donna (.) magari è un pochino più non così robusta cioè nel senso ((muove entrambe le mani))

501 Op1 Posso farti una domanda? (.) Pensi ci possano essere delle donne magari un po' più robuste?

502 Caterina Sì sì

503 Op1 O robuste come gli uomini per esempio?

504 Caterina Ehm (.) forse cioè proprio proprio molto simili agli uomini non troppo però robuste secondo me sì nel senso:

505 Alberto Allora a me sembra uno spazzino solamente dalla scopa

506 Op2 Ah uno spazzino (.) quindi un uomo?

507 Alberto Sì (?)

508	Op2	Un cantoniere?
509	Alberto	Uno che spazza (.) non ho pensato nea- troppo al genere boh secondo me questo qui è uno che spazza
510	Op2	Uno che- tu sei rimasto colpito dal gesto e dallo strumento

Questo estratto mette in luce come la co-costruzione del discorso, in cui i diversi punti di vista dei ragazzi si alternano, sia facilitata da alcune **azioni dialogiche**: una eco e una domanda aperta (494), domande chiuse ma focalizzate per promuovere una riflessione (501, 503), un feedback e una verifica della propria comprensione (506), una domanda chiusa di approfondimento (508) e una formulazione (510). Dal primo turno in cui Op1 rende il genere rilevante emergono tre diverse prospettive. Le parole di Melissa si allineano alla narrazione dominante che distingue in azzurro per i maschi e rosa per le femmine, tuttavia, allo stesso tempo, la studentessa mette in luce la sua consapevolezza di associare il colore azzurro agli uomini. In questo senso, è possibile vedere come dall'azione dialogica di Op1 scaturisca una riflessione sul senso comune, in questo caso l'uso dei colori. Successivamente, Caterina sembra problematizzare lo stereotipo dell'uomo robusto e della donna più gracile. Infine, Alberto fa emergere una prospettiva neutrale rispetto al genere delle sagome. Dunque, le azioni dialogiche in questo caso hanno facilitato e promosso una **narrazione innovativa**, che si discosta da quella dominante.

Nel primo laboratorio, attraverso il **secondo stimolo** si chiedeva agli studenti di pensare a dei mestieri, dividendoli in professioni da uomo, da donna o entrambi.

I mestieri (da uomo, da donna, da tutti e due)

Estratto 9, Classe T

- 337 Op1 Ho portato la macchina (.) infatti sono in bicicletta (?) (.) e il mio meccanico è un meccanico donna
- 338 IN Davvero?
- 339 Op2 Sì (.) infatti l'hanno messo qui (.) entrambi (.) che poi io metto la a ma non si dice così (.) tassista? (.) Non avete mai visto delle donne tassista?
- 340 Melissa No io no
- 341 Op2 Avete visto (.) se andate a Bologna (.) avete visto delle donne che guidano gli autobus?
- 342 Tutti Sì
- 343 Melissa Sì quello sì
- 344 Op2 Allora ci saranno anche donne tassiste?
- 345 Melissa Sicuramente ((apre le braccia))
- 346 Op2 Perché c'è il fatto della sicurezza notturna (.) architetto?
- 347 Alberto Sono anche femmine
- 348 Melissa Ci sono anche femmine (.) mio padre lavora con un architetto donna
- 349 Maria Anche mio babbo

In questo estratto, le **azioni dialogiche** di Op1 e Op2 (narrazione personale, domande chiuse per approfondire) hanno facilitato la co-costruzione di una **narrazione di genere innovativa**. In particolare, i turni di Melissa e Maria, attraverso dell'espressione di esperienze personali, promuovono un punto di vista paritario che si discosta dagli stereotipi e, al contrario, stimola una visione equa dei ruoli di genere. Dopo di questi, Op2 non raccoglie i turni precedenti ma lancia la riflessione sul mestiere di muratore.

Il **terzo stimolo** proposto agli studenti durante il primo laboratorio era la proiezione di una serie di pubblicità in cui il genere veniva reso rilevante.

Le pubblicità

Estratto 12, Classe R

- | | | |
|-----|-------|---|
| 97 | Op1 | Di farlo insieme (.) dice questa frase qui (.) questa qui per per (?) anche un po' |
| 98 | Jaime | Nel senso magari: (.) come avevamo visto la: la coppia nel senso la donna svegliava i bambini (.) l'uomo faceva la colazione cioè (.) dare cioè (.) nel senso bisogna: (.) fare tutto insieme |
| 99 | Op1 | Sì |
| 100 | Jaime | Bisogna faticare allo stesso modo |
| 101 | Op1 | Sì significa che cerca un po' di indurre: |
| 102 | Loris | È come dire che adesso non deve far più la donna ma bisogna insieme |
| 103 | Op1 | Sì |
| 104 | ? | Prof? |
| 105 | Op2 | Di fatti voi avevate anche messo casalingo qua eh (.) voi avevate messo casalingo |

In questo estratto, gli operatori hanno facilitato le espressioni dei ragazzi attraverso **azioni dialogiche** quali conferme sistematiche dei loro contributi, portando alla co-costruzione di una **narrazione alternativa** a quella di un ordine di genere tradizionale, la quale infatti descrive un'equa distribuzione dei compiti familiari.

SECONDO LABORATORIO

Dopo un breve riassunto del laboratorio precedente, in cui gli operatori chiedevano agli studenti di raccontare che cosa avevano fatto durante il primo incontro, si passava alla **prima attività**. Questa consisteva nella proiezione alla lavagna di frasi riguardanti gli stereotipi di genere, la violenza di genere e il bullismo. Man mano, gli operatori chiedevano agli studenti di intervenire esprimendo la propria opinione e specificando se fossero in accordo o in disaccordo con le affermazioni proiettate.

Frasi con stereotipi

Estratto 15, Classe N

- 348 Op1 Edoardo viene qua con una con una Barbie e se la mette qui invece di stare a qui a tagliuzzare le cose prende la Barbie e continua a pettinarla (.) voi come la prendete?
- 349 Said Noi giochiamo con lui
- 350 Op1 Voi giocate con lui?
- 351 Said Sì
- 352 Gloria Allora sinceramente io mi metterei a ridere ma per la situazione in generale cioè comunque a scuola una Barbie [ma anche se fosse una femmina a portarla]
- 353 Elena [(?)]
- 354 Op1 Aspetta aspetta però analizziamo bene la cosa che ha detto Elena
- 355 Op2 ((Indica Elena)) Sentiamo lei
- 356 Op1 Elena ci sta dicendo (.) scusa collego le due cose ((indica Gloria))
- 357 Gloria Sì sì

358 Op1 La cosa che dice è non è tanto più legato all'età (.) e: al sesso giusto? ma è legato all'età perché la Barbie (.) quindi se prendiamo per esempio un gioco: (.) stereotipato da donna che vuol fare una certa (.) questa età qua (.) va bene?

359 Elena Sì ma (.) perché se all'asilo nido un maschio porta una bambola a scuola non c'è nessun problema

360 Alessio (?)

361 Op2 Per ogni (?)

362 Op1 Eh?

362 Op2 Non ho capito (.) perché?

363 Alessio Perché se uno cresce dopo non gli piacciono più

364 Op2 Non ti piacciono più

365 Alessio O se gli piacciono:

366 Op2 E se ti piacciono?

367 Alessio Se gli piacciono amen (.) se non è proprio appassionato (.) così quando cresce gli piacciono i motori calcio

368 Op1 Ma sei proprio sicuro di questa cosa?

369 Alessio Sì

370 Said Io no

371 Op1 Anche qui vedi il discorso che un po' sempre su alcune cose ricollegghiamoci un po' alla frase iniziale i sogni le ambizioni (.) no dico nel senso (.) è come (.) posso farti un altro esempio? (.) È come andare al supermercato (.) quando tu vai al supermercato ci sono le corsie dei giochi per le femmine e le corsie con i giochi dei maschi no?

372	Alessio	No
373	?	No io
374	Letizia	()
375	Op2	Allora se andate nei grandi centri commerciali lo vedete anche (.) c'è fateci caso il genere di colore
376	Alessio	Toys

In questa interazione, la **facilitazione dialogica** (attuata attraverso domande aperte, verifiche della propria comprensione, riformulazioni, eco, ecc.) ha permesso agli studenti di esporre le proprie prospettive riguardo agli stereotipi di genere legati ai giochi. Nello specifico, Elena e Gloria, attraverso i loro turni hanno reso rilevante l'età, prima ancora del genere, sottolineando come all'asilo non esista alcuna distinzione tra giochi da maschi e giochi da femmine, al contrario queste distinzioni emergono più avanti. La narrazione delle due studentesse è scaturita a partire dall'immagine proposta da Op1 di un compagno di classe che si presenta a scuola con una Barbie, facendo così emergere una riflessione sul senso comune e sugli stereotipi di genere relativi ai giochi. Alessio sottolinea invece come ad una certa età ad un ragazzo piacciono le moto e il calcio, riproducendo lo stereotipo. Le parole di Alessio si allineano alla narrazione dominante e binaria uomo/donna che assegna ruoli discreti e ben definiti in base al sesso, senza considerare sconfinamenti. In questa narrazione, sono emerse dunque sia **rappresentazioni stereotipate**, come quella proposta da Alessio, sia **riflessioni innovative** come quella di Elena e Gloria. Molto interessante, poi, è anche il punto di vista di Said, che sembra allinearsi alla narrazione delle due compagne e manifesta **agency**, affermando che giocherebbe a Barbie col compagno e si pone in contrasto al punto di vista di Alessio.

Estratto 16, Classe R

22	Op1	Sì i bambini (.) in realtà qua dice un'altra cosa (.) anche: (.) i bambini e le bambine possono giocare indifferentemente agli stessi giochi (.) quindi per esempio una bambina può
----	-----	---

- giocare alle macchinine e un bambino alle bambole?
- 23 Abebe Se gli piacciono le bambole sì
- 24 Op1 Sì però (.) realisticamente (.) se i tuoi amici venissero in classe con una Barbie sul banco (.) secondo te cosa potrebbe: cioè (.) immaginiamoci nella situazione no?
- 25 Maria Se è felice lui
- 26 Leonardo Allora (.) allora in teoria si dovrebbe potere nel senso che se (.) se magari un bambino che piace giocare con le bambole come magari che uno pensa piaccia a una ragazza (.) non è un problema cioè può fare quello che gli pare (.) però purtroppo in generale se adesso qualcuno in generale un ragazzo dovesse venire qua con magari una bambola o una Barbie ste cose qua non lo prenderesti sul serio ecco cioè no:n
- 27 Op1 Ecco (.) fermiamoci su questa cosa (.) perché secondo voi?
- 28 Jaime Stereotipi
- 29 Op1 Stereotipi sicuramente (.) stereotipi
- 30 Jaime La prospettiva di guardare una cosa
- 31 Op1 La prospettiva di guardare una cosa (.) in che senso?
- 32 Jaime Che magari è una cosa strana cioè non lo so
- 33 Op1 Però ti faccio un (.) un'immagine ok? (.) Lui viene con la Barbie (.) va bene? (.) Qual è la tua reazione quando lo vedi con la Barbie? (.) Onestamente
- 34 Jaime Un po' strana
- 35 Op1 Un po' strana (.) cioè quindi perché c'è questo tipo di discorso? (.) Nella mia

- infanzia se mi fossi portato una Barbie in classe non vi dico come mi avrebbero combinato (.) adesso spero che le cose siano un po' cambiate
- 36 Filippo In che senso?
- 37 Op1 Nel senso che mi avrebbero preso in giro
- 38 Leonardo È la stessa cosa adesso
- 39 Op1 Esatto quindi: ((indica Leonardo))
- 40 Jaime Pensavo avrebbe detto che basta che fosse un gioco
- 41 Op1 ((Muove entrambe le mani))
Sì ma lo sai meglio di me che quando vedi una cosa strana la prima cosa che è divertente fare no? È enfatizzare questa cosa strana e poi tutti quanti ridono di questa cosa strana (.) o no? (.) Allora interrogiamoci su questa (.) su questo discorso qua anche quando il vostro amico dice purtroppo ((indica Naina))
- 42 Naina Perché noi di solito siamo abituati a vedere i bambini che giocano con (.) con la roba da maschi le macchinine il pallone cose così (.) invece le bambine con cose molto più femminili diciamo
- 43 Op1 E: secondo voi da dove parte questa cosa? (.) Cioè quando un bambino è un bambino (.) infatti voi se andate non so per dire negli asili nido non c'è molto questa differenza qua (.) si vedono bambini che giocano con le pentole con le bambole
- 44 Filippo Con la cucina
- 45 Op1 Con la cucina
- 46 Jaime (?) (.) (?)

- 47 Op1 O si vedono anche (?) le macchinine giochi diciamo (?) più si va avanti più questa cosa come diceva il vostro amico viene un po' a differenziarsi (.) secondo voi?
- 48 Leonardo Perché secondo me dopo quando magari lei ha detto che (.) magari adesso all'asilo nido questa differenza non c'è (.) non c'era ognuno giocava a quello che gli pareva adesso nessuno diceva niente secondo me dopo magari dopo quando crescevano questi bambini seguivano la massa (.) seguivano gli altri che dicevano le ragazze devono giocare con le bambole (.) i maschi devono giocare con la palla quindi dopo lì c'è credevano che fosse vero ecco c'è
- 49 Op1 E questa massa (.) c'è chi sarebbero? (.) Che cosa intendi per (.) che cosa intendete per massa? (.) C'è quando dite massa (.) vai ((indica Arta))
- 50 Maria Allora:
- 51 Arta Gli ideali
- 52 Op1 Gli ideali
- 53 Op2 Massa (.) che cosa s'intende? Che cosa intendete se tu dentro la parola massa dovessi mettere delle cose che cosa metteresti? Delle cose (.) qualcosa:
- 54 Leonardo Ah io massa magari intendevo (.) un gruppo di gente che la pensa così ecco
- 55 Op2 Quindi:
- 56 Op1 Però rifletti come fai a dire che un gruppo di gente pensa in una certa maniera? (.) Se è gruppo

La facilitazione creata dagli operatori in questa interazione si è basata su un'ampia gamma di **azioni dialogiche**, singole o combinate fra loro in uno stesso turno: domande aperte (24, 27, 31, 33, 35, 43, 47, 49, 53, 56), eco (28, 31, 35, 45, 48), conferme (28), narrazioni personali (35) e formulazioni (41, 47). Questa forma di intervento ha stimolato nell'interazione la co-costruzione di una **narrazione innovativa** in cui gli studenti; 1) hanno sottolineato l'importanza della persona unica e specifica al di là dell'appartenenza di genere; 2) hanno mostrato consapevolezza sugli stereotipi di genere e su quanto questi siano radicati nella società, nel senso comune; 3) su quanto gli ideali "di genere" e il gruppo possano influenzare i comportamenti nell'infanzia e nell'adolescenza, nel caso specifico relativamente alla scelta dei giocattoli. La facilitazione dialogica dunque ha messo gli studenti in una posizione di apertura e fiducia, non sentendosi immersi nella tradizionale forma gerarchica e valutativa del contesto scolastico, imperniata per lo più sul monologo educativo.

Estratto 18, Classe T

- 148 Pietro Io volevo dire che secondo me (.) i genitori fanno anche bene in alcuni casi a non fare fare uno sport alla figlia perché magari possono essere prese in giro (.) perché comunque lo fanno per il loro bene (.) loro (.) secondo me i genitori pensano che un figlio fa danza e dopo viene preso in giro (.) bullizzato a scuola (.) dopo sta male quindi è meglio:
- 149 Op1 Cosa ne pensate di questo che dice (??)?
- 150 ? Io è da mezz'ora che ho la mano alzata
- 151 Op1 Ok ok (.) aspetta (.) in che senso (.) aspettate (.) in che senso (.) allora in che senso (.) lui dice: (.) ridillo un po'
- 152 Pietro Allora secondo me in alcuni casi è giusto perché i genitori vogliono che il proprio figlio stia bene e quindi (.) per evitare che stia male (.) che venga preso in giro non gli fanno fare un determinato sport

- 153 Op1 Allora
- ((Turni indistinguibili))
- 154 Op1 Aspetta aspetta (.) allora uno alla volta ((batte le mani)) se no non si sente nemmeno nella nella registrazione (.) allora dimmi
- 155 Erica Allora in un certo senso è giusto (.) nell'altro senso no
- 156 Op1 In un senso giusto e in un senso no (.) riesci a:
- 157 Erica Ha senso ha senso che così lo fanno per il suo bene ma non ha senso perché se un bambino vuole fare una cosa bisogna lasciargliela fare se no gli rovini l'infanzia
- 158 Op1 E il discorso che diceva: (.) la la cosa che diceva lei no? (.) Cioè nel senso che poi uno dovrebbe ascoltare quello che è è praticamente il desiderio del del bambino diciamo (.) il desiderio del bambino (.) in questo caso viene ascoltato o non viene ascoltato?
- 159 Erica Non viene ascoltato
- 160 Op1 Eh?
- 161 Erica Non viene ascoltato
- 162 Op1 Eh non viene ascoltato
- 163 Pietro Però secondo me è meglio stare bene più che non fare uno sport
- 164 Op1 Non?
- 165 Pietro Secondo me (.) io preferisco non fare uno sport però sto bene
- 166 Op1 (?)

- 167 Erica Però sono gli altri che devono fregarsi di quello che fa lui
- 168 Silvia Sono gli altri che
(Turni indistinguibili))
- 169 Op1 Uno alla volta uno alla volta (.)
aspetta aspetta uno alla volta ((indica Federica))
- 170 Federica ((Tiene le mani unite e continua a muoverle avanti e indietro, avvicinandole e allontanandole dal petto))
La prima è su questo (.) la seconda si collega a una cosa che ha detto la professoressa prima (.) allora la prima è che i genitori per far stare bene un figlio devono fargli fare la cosa che gli piace perché (.) anche se li prendono in giro poi il bambino la bambina chicchessia (.) anche un ragazzo (.) o una ragazza (.) se fa quella cosa che gli piace fare (.) () danza classica (.) anche se lo prendono in giro sta bene facendo quello sport e il genitore è contento che gli piace
- 171 Op1 Ok (.) posso farvi una domanda? (.) una domanda rispetto a questa cosa qui (.) allora (.) vi capita che (.) almeno a me capita (.) vi capita che se anche fate lo sport che vi piace per esempio no? È quello che avete scelto (.) e i genitori praticamente vi hanno: (.) diciamo acconsentito a questa scelta (.) quindi di essere presi in giro anche: rispetto a questo (.) c'è quando fate lo sport (.) essere presi in giro

Anche in questo estratto, Op1 ha facilitato la partecipazione attiva alla comunicazione attraverso varie **azioni dialogiche**: domande aperte (149, 151), inviti (151, 154), formulazioni (156, 158), una domanda alternativa (158), verifiche della propria comprensione (160, 164), un feedback abbinato ad una risposta eco (162). Questa forma dell'interazione ha stimolato l'emergere di due **rappresentazioni contrastanti**: Pietro propone come soluzione al bullismo

relativo allo sport praticato, la rinuncia a praticare uno specifico sport. Secondo lui, i genitori fanno bene a non far fare danza classica ai figli maschi perché in questo modo lo proteggono dalle prese in giro. Al contrario, Erica fa emergere una prospettiva più ampia per cui la soluzione andrebbe trovata a priori, ovvero dovrebbero essere gli altri a “fregarsi di quello che fa lui”, suggerendo così la libertà che il singolo dovrebbe avere nelle sue scelte, senza che queste siano condizionate dalle opinioni degli altri. Pietro, dunque, si allinea e conserva la narrazione dominante che vede l’esistenza di sport differenziati per genere e il potere di condizionamento sociale di certi modelli sull’individuo; Erika invece sfida questa narrazione, sottolineando l’importanza della persona e dell’*agency* individuale nel rinegoziare i modelli e le aspettative di genere.

L’ultima attività svolta durante il secondo laboratorio nelle classi consisteva nella lettura di una conversazione immaginaria tra una moglie e un marito, utilizzata come stimolo per la discussione e la riflessione. Nell’interazione proposta agli studenti la coppia inizia a discutere per un paio di scarpe di cui la moglie avrebbe bisogno ma che il marito non le vuole comprare. Qui emergono le dinamiche familiari di una coppia in cui i ruoli di genere appaiono differenziati e tradizionali: la moglie si occupa della casa e dei bambini, il marito lavora tutto il giorno fuori casa, compra giocattoli costosi ai figli e mette da parte i soldi per comprarsi una moto ed andare in vacanza con gli amici. Tuttavia, dalla conversazione emerge il fatto che la moglie vorrebbe ricominciare a lavorare e propone di occuparsi delle faccende domestiche insieme, ma il marito non è d’accordo. Durante i laboratori, a uno studente e a una studentessa veniva chiesto di leggere la conversazione ad alta voce e dopo la lettura iniziava una discussione con tutta la classe.

Conversazione immaginaria moglie-marito

Estratto 19, Classe N

104 Gloria

È molto (.) cioè sono: un po’ tutte e due molto sgarbati e mi fa pensare che a vo- cioè molto spesso è l’uomo che comanda la famiglia

105 Op2 Ci fa pensare che l'uomo comanda sulla famiglia (.) cosa vuoi aggiungere? ((indica Giulia))

106 Giulia L'uomo secondo me in questo dialogo crede che sia superiore alla donna e crede che la donna tutto il giorno non fa niente ma: resta lì a riposarsi

107 Op2 Concordate? (.) Avete qualcosa da aggiungere?

108 Molti Sì

109 Op2 Su questo? (.) Hanno parlato del tono (.) come si chiude questo racconto? (.) Come si chiude?

110 Giulia Credo che:

111 Op2 ((A Giulia)) Dopo perché ho dato la parola non avevo visto che alzavi la mano

112 Giulia E: non sanno continuare (.) a parte

113 Op2 Più forte

114 Giulia Eh?

115 Op2 Forte (.) un po' più alto

116 Giulia Ah (.) non sanno come continuare il discorso perché non vogliono (.) il maschio non vogliono capire e la femmina neppure

117 Op2 I maschi non vogliono capire e le femmine neppure ((indica Letizia))

118 Letizia No non volevo dire

119 Op2 Ah non avevi alzato la mano?

120 Letizia No sì però:

121 Op2 No puoi puoi dire eh (.) prego ((si gira a destra per guardare Gloria))

122 Gloria Io penso che alla fine la donna si
arrende e decide di non perdere più tempo

123 Op2 Di non perdere più tempo (.) si arrende?

124 Alessandro No

125 Op2 No (.) perché? ()

126 Alessandro (Perché ne parleranno ancora)

127 Op2 Di (.) la? ((indica Gloria))

128 Gloria Eh ma lui non ne vuole parlare

129 Op2 Quindi? Non ne vuole parlare più (.)
quindi è un dialogo? ((batte le mani))

130 Gloria Chiuso

In questo estratto le varie **azioni dialogiche** create da Op2 (domande aperte, domande chiuse di approfondimento, riformulazioni) facilitano l'emergere di una narrazione dell'ordine di genere in cui Gloria e Giulia riconoscono come ci possa essere una disparità di potere appannaggio del marito, prendendo le parti della moglie e criticando la superiorità che il marito crede di avere, ma fanno anche emergere la difficoltà nella gestione del conflitto tra i due partner e l'importanza dell'ascolto da entrambe le parti: Gloria enfatizza come siano "tutte e due molto sgarbati", mentre Giulia sottolinea come entrambe le parti "non vogliono capire" e ma anche come la moglie si rassegni a non insistere nelle sue richieste perché non vede disponibilità al dialogo da parte del marito. Questa narrazione, co-costruita dalle due studentesse grazie alla facilitazione dialogica di Op2, sembra allinearsi con la **narrazione dominante** che descrive come non sia facile per le donne cambiare le cose nella coppia, a contrasto della superiorità maschile, narrazione respinta da Alessandro ma poi non ulteriormente sviluppata.

Estratto 20, Classe R

- 123 Leonardo Io volevo dire (.) allora (.) secondo me quello che diceva Viktor no? Il discorso sbagliato è il fatto che lei voglia andare a lavorare e lui gli dica di no (.) cioè un conto è magari dire lei vuol fare la casalinga (.) va bene cioè resta a fare la casalinga però se lei dice io voglio iniziare a lavorare lui non può dirgli no te non inizi a lavorare senza il mio consenso (.) è quello i:l (.) cioè è quello il senso
- 124 Op2 C'è una ragazza che vuole intervenire? (.) Prego
- 125 Naina Un fatto anche bello è che la moglie non glielo chiede proprio posso andare a lavorare (.) ma proprio dice io voglio andare a lavorare
- 126 Op2 E perché dice io voglio andare a lavorare secondo te? (.) O secondo un altro che vuole intervenire (.) perché la moglie dice io voglio andare a lavorare?
- 127 Gaia Perché penso che si sia stufata di stare sempre là con il marito che la riprende dice ah ma non hai finito di pulire casa (.) non hai ancora cucinato e quant'altro e quindi penso che vorrebbe pagarsi sì le cose per lei e anche avere un attimo di tregua da lui
- 128 Op2 Com'è questa co- (.) cosa avete percepito se l'avete percepito in questo dialogo?
- 129 Leonardo Maschilismo
- 130 Op2 Maschilismo (.) che cosa intendi per maschilismo?
- 131 Leonardo Maschilismo nel senso che ogni volta ogni parola che dice il marito si crede superiore alle parole che dice la moglie poi
- 132 Op2 Tu?

- 133 Viktor Maschilismo secondo me
- 134 IN Basta
- 135 Viktor Proprio per la cattiveria che c'ha (.)
vai a prendermi una birra cosa ci fai
ancora qua non hai ancora cucinato
sbrigati veloce e:
- 136 Op2 Quindi com'è il linguaggio che usa: (.)
tu hai detto cattiveria (.) un altro
termine per definire questo linguaggio?
- 137 Paolo Arroganza

L'estratto mostra la costruzione dialogica della **narrazione di un ordine di genere fluido e paritario**, in cui le relazioni uomo-donna devono essere improntate sul rispetto dell'autonomia personale, narrazione facilitata da Op2 attraverso **azioni dialogiche** quali distribuzione equa della partecipazione (124, 126), domande aperte (126, 128, 130) e risposte eco (130). Leonardo sottolinea l'importanza di poter scegliere (di lavorare fuori casa o come casalinga), dunque si distacca dalla narrazione dominante che assegna ruoli prestabiliti all'uomo e alla donna. Lo stesso studente mette anche in luce il maschilismo che ha percepito nell'interazione, evidenziando come "il marito si crede superiore" ed evocando in questo modo l'ordine di genere patriarcale, fondato sulle aspettative di sottomissione femminile e di dominio maschile. Un parere su cui si allineano a fine estratto anche Viktor e Paolo, sostenuti in modo dialogico da Op2, aggiungendo due caratteristiche che a loro avviso riconducono al maschilismo: la cattiveria e l'arroganza. In modo simile, l'opinione espressa da Naina si concentra sul ruolo della moglie, enfatizzando come sia giusto che questa non chieda il permesso al marito ma, al contrario, esprima il suo desiderio di andare a lavorare, anche in questo caso rimandando all'importanza dell'autonomia personale e contrastando la narrazione dell'ordine di genere patriarcale, in cui la donna viene rappresentata come passiva e sottomessa.

SUGGERIMENTI FINALI

Per coloro che desiderino replicare l'esperienza brevemente riportata in questo toolkit a partire dai materiali e dagli stimoli che ritengono più opportuni per l'età del proprio target e più efficaci nel promuovere la discussione e la riflessione all'interno del gruppo classe, si forniscono qui di seguito alcuni suggerimenti e consigli operativi finali, nell'ottica del metodo di intervento della facilitazione dialogica e della mediazione dialogica dei conflitti.

- ❖ Facilitare la partecipazione attiva alla discussione, creando molteplici azioni dialogiche, singole o combinate in un uno stesso turno.
- ❖ Distribuire la partecipazione in modo equo: promuovere la presa del turno un po' di tutti e tutte, attraverso inviti e domande aperte, soprattutto rivolte a chi non ha ancora parlato fino a quel momento.
- ❖ Promuovere il dialogo non solo in un'interazione diadica insegnante-student*, ma anche tra student*.
- ❖ Coordinare i contributi via via emergenti, sottolineandone le somiglianze e le differenze, rilanciandole alla classe per promuovere ulteriore partecipazione.
- ❖ Accettare le "deviazioni" rispetto agli obiettivi iniziali: quando la facilitazione dialogica funziona bene, emergono le narrazioni di esperienze personali da parte degli studenti che possono allontanarsi dagli obiettivi fissati. Chi facilita il dialogo deve accettare e adattarsi a questa imprevedibilità.
- ❖ Accettare anche le rappresentazioni e le narrazioni stereotipate, così come i pregiudizi, senza valutarle negativamente, bensì rilanciandole e chiedendo alla classe cosa ne pensa.
- ❖ Facilitare la produzione di narrazioni nuove che smantellano gli stereotipi e le semplificazioni, valorizzandole, apprezzandole e rilanciandole alla classe.
- ❖ Quando sorge un conflitto in classe non evitarlo o gestirlo normativamente ripristinando l'ordine, bensì proporsi come terza parte che media il conflitto.
- ❖ Durante un conflitto, coordinare le parti e promuovere il dialogo fra loro attraverso la comprensione e l'apprezzamento reciproco, rendendo consapevoli le parti della loro capacità di ridefinire il problema e trovare possibili soluzioni.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, L. e A. Ciliberti (2002) “Monologicità e di(a)logicità nella comunicazione accademica”, in C. Bazzanella (a cura di) *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano: Guerini Studio, 91-107.
- Baraldi, C. (2012) *La comunicazione nella società globale*, Roma: Carocci.
- Baraldi, C. (2014) *Facilitare la comunicazione in classe: Suggerimenti dalla Metodologia della Narrazione e della Riflessione*, Milano: FrancoAngeli.
- Baraldi, C. e L. Gavioli (2007) “The relevance of interactions in functionally differentiated society: the contribution of Conversation Analysis to the theory of social systems”, *Soziale Systeme* 13(1-2), 125-135.
- Butler, J. (2004) *Undoing Gender*, New York: Routledge.
- Connell, R. (2009) *Questioni di genere*, Bologna: Il Mulino.
- Fele, G. e Paoletti, I. (2003) *L'interazione in classe*, Bologna: il Mulino.
- Ghigi, R. (2019) *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Gumperz, J. (1992) “Contextualization and understanding”, in A. Duranti e C. Goodwin (a cura di) *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*, Cambridge: Cambridge University Press, 229-253.
- Lorber, J. (2005) *Breaking the Bowls: Degendering and Feminist Change*, New York: W.W. Norton & Company.
- Luhmann, N. (1990) *Sistemi sociali*, Bologna: Il Mulino.
- Molinari, L. e C. Mameli (2012) “Il discorso in classe fra monologismo e dialogismo. Verso una didattica di qualità”, in *Psicologia e Scuola* 24, 20-26.
- Pearce, W. B., e K. A. Pearce (2003) “Taking a communication perspective on dialogue”, in R. Anderson, L. A. Baxter e K. N. Cissna (a cura di) *Dialogue: Theorizing difference in communication studies*, Thousand Oaks, CA: Sage, 39-56.
- Rossi, E. (2019) “The Social Construction of Gender in Adult-Children Interactions and Narratives at Preschool, Primary and Middle school”, *Italian Journal of Sociology of Education* 11(2), 58-82.

Rossi E. e C. Ballestri (2018) “Narrare il genere nell’interazione, tra dialogo e monologo: Una ricerca nelle scuole secondarie”, *AboutGender* 7(13), 96-119.

Rossi, E. (2020) “Boys are Better than Girls!’. ‘That’s not True! Girls are Kind, Boys are Rude!’ . Dialogic Mediation of Gender Conflicts as an Opportunity for Promoting Respect and Equality”, *Italian Journal of Sociology of Education* 12(1), 322-346.

Selleri, Patrizia (2008) *La comunicazione in classe*, Roma: Carocci.

Somers, Margaret (1994) “The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach”, *Theory and Society* 23(5), 605-649.

West, C. e D. H. Zimmerman (1987) “Doing Gender”, in *Gender and Society* 1 (2), 125-151.

Foto vettore iniziale creata da pikisuperstar - it.freepik.com

Imola, 23 marzo 2022

