

Fammi Capire. Una ricerca tra le rappresentazioni di corpi, affettività e sessualità negli albi illustrati, per decostruire stereotipi e pregiudizi

Fammi capire (Let me understand). A research among the representations of bodies, affectivity and sexuality on picture books, to deconstruct stereotypes and prejudices

Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia, Sara Marini

Abstract

FAMMI CAPIRE (Let me understand) is a project born in 2016. It is the product of a reflection on picture books as educational and training tools and on how picture books for 0-18 years, in Italy and in Europe, represent and narrate bodies, genders and sexualities and all that is connected to these themes: desire, pleasure, relationships, curiosities, questions and emotions.

From the historical books of the Sixties to the most recent publications, approaches, styles, themes are outlined and stereotypes, taboos, rigid gender norms are identified that feed and survive among the pages. There are few cases who question the dominant heteronormativity that feeds marginalization and discrimination, the binarism that stigmatizes and silences the existence of non-conforming subjects and the questions that come with the approach to these issues. Sanitarisation that ejects pleasure, desire, emotions and relationships from these issues prevails.

A work whose outcomes precisely question the educational domain and the school, times and approaches dedicated to bodies and sexuality in a school that denies them, sanctions them, invisibilizes them and normalizes them.

Key words: Gender, Education, Bodies, Sexualities, Picture Books, Ethernormativity

Articolo sottomesso: 15/04/2020, accettato: 28/05/2020

* Elena Fierli è Phd student presso l'Universitat Rovira i Virgili di Tarragona. E-mail: elena.fierli@gmail.com. Sara Marini è Phd Student presso Sapienza Università di Roma. Giulia Franchi è Docente a contratto presso il Dipartimento Scienze Umane dell'Università de L'Aquila. Tutte le autrici fanno parte dell'associazione SCoSSE. Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto. Qualora si rendesse necessario in ambito accademico, queste le attribuzioni individuali delle singole parti: paragrafo 1, Elena Fierli-Sara Marini; paragrafo 2, Sara Marini-Giulia Franchi- Giovanna Lancia; paragrafo 3, Giulia FranchiElena Fierli; paragrafo 4, Giulia Franchi-Giovanna Lancia; paragrafo 5, Elena Fierli-Giovanna Lancia-Sara Marini.

Doi:10.3280/ess2-2020oa9609

484

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - NoDerivatives License.
For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

1. Parlare di corpi e di sessualità: fornire risposte o educare a porre domande?

Apriamo questa riflessione sulle rappresentazioni dei corpi, delle relazioni e delle sessualità negli albi illustrati con un libro il cui soggetto non è il corpo nella sua accezione fisica, ma un'adolescente che a partire dal proprio corpo, dalle emozioni e dai desideri che lo attraversano incontra e scopre un nuovo lato di se stessa.

«Io sono ciò che sono, sarò ciò che voglio».

Con questa affermazione, Buffalo Bella si dichiara e si mette completamente in gioco nel bellissimo libro omonimo di Olivier Douzou pubblicato in Italia dalla casa editrice Settenove (2017) con un'eccezionale riscrittura di Giusi Quarenghi. Un libro in bianco e nero, in cui il tratto a carboncino, essenziale, rapido e sporco, traccia il percorso di crescita di una giovane donna che l'autore (che ne è il padre, ma questa informazione non è svelata dal libro) descrive in modo poetico e pieno di rispetto, seguendola da lontano armato di matita e molto amore.

Un'adolescente che interroga la propria identità di genere, il proprio essere e stare nel mondo, in modo estremamente deciso e profondo ma senza drammaticità e senza necessità di mettere a tema didascalicamente la possibilità di essere persone fluide, di non rispecchiarsi in un genere o in una norma sociale che definisce i nostri gusti, i nostri ruoli, il nostro modo di essere e di venire nominate. Un altro libro in cui illustrazioni e testo sono perfettamente equilibrati, dialogano tra di loro e ci accompagnano nella storia è *Ça change tout!*, di Cathy Ytak e Daniela Tieni, pubblicato nel 2017 da L'Atelier du Poisson Soluble e non ancora tradotto in italiano. Ancora una volta, un libro importante per parlare di corpi e di sessualità che non solo rivela una scoperta, la racconta e la rappresenta, ma supera l'idea di categorizzare le esperienze, scardinando tabù come quello dell'amore omosessuale o pericolose narrazioni come quella dell'amore romantico, unico e che dura tutta la vita!

Vogliamo, quindi, partire da qui. Da libri illustrati che narrano i corpi, le affettività, le relazioni, le sessualità senza per questo diventare cataloghi di modelli preconfezionati ai quali adeguarsi, andando a definire i confini di una nuova normatività.

È attraverso le immagini che gli albi illustrati trasmettono una visione sessista della famiglia e della società. Se al momento del loro ingresso nella scuola materna, verso i tre, quattro anni, i bambini e le bambine si sono già identificati nel loro ruolo sessuale e conoscono il comportamento appropriato a ciascun sesso, i libri illustrati, supporto essenziale nelle classi della scuola materna, perfezionano questa identificazione: dicono con insistenza che la funzione delle donne è occuparsi del lavoro domestico e dei bambini e quella degli uomini guadagnare denaro. Che gli uomini sono responsabili,

creativi, eroici, leali, capaci di amicizia disinteressata e che, con l'eccezione della madre, fonte di attenzioni, consolazione e soprattutto di servizi, e della bella principessa che sposa il principe, le donne sono meno intelligenti e istruite degli uomini e sovente sono frivole, approfittatrici, spendaccione e malevole (Turin, 2003, p. 3).

L'analisi di Turin, che conta ormai quasi venti anni dalla pubblicazione non è, purtroppo, affatto superata. Nella sua *Guida alla deicrazione degli stereotipi sessisti negli albi illustrati*, individua una serie di "topici" che si ripetono e, seppur declinati in modi diversi a seconda della storia e del contesto, veicolano senza mezzi termini gli stessi stereotipi più o meno evidenti. Turin non parla esplicitamente di corpi e sessualità ma contempla il sessismo in modo più generale, sottolineando quanto certi modelli reiterati nelle storie illustrate siano fortissimi baluardi della trasmissione e della normalizzazione di un'ideologia patriarcale e discriminante.

Che queste immagini illustrino i dati che ci sono noti sulla divisione del lavoro domestico non giustifica il fatto che gli albi banalizzino e legittimino una situazione intollerabile. Assumerne l'evidenza agli occhi dei bambini, senza criticarla, significa contribuire alla sua eternizzazione (Turin, 2003, p. 12)¹.

Ancora oggi lavorare con gli albi illustrati significa trovarsi spesso di fronte a rappresentazioni fortemente stereotipate soprattutto quando si tratta di narrare storie di famiglie, attività, mestieri e, ancora di più, di corpi e relazioni. Parlare di argomenti come questi, che pervadano la nostra vita quotidiana, fuori dai confini delle norme di genere è difficile e faticoso, in molti casi restano tabù radicati soprattutto se ci si rivolge ai più piccoli e alle più piccole, in particolar modo all'interno di un contesto e di una comunità, quella educativa, non sempre pronta a decostruire credenze e pregiudizi. Una comunità dove ci si può imbattere nello spettro della *teoria del gender*², che dal 2014 attraversa le scuole italiane, dove può accadere che vengano stigmatizzati comportamenti o attitudini solo perché sfuggono al controllo e alla visione della realtà di chi esercita un ruolo educante. Ci si può trovare di fronte a domande imbarazzanti o per le quali non si hanno risposte. Si può cedere al canto delle sirene delle norme e dei rapporti di potere che una società patriarcale etero-normata impone a chiunque voglia farne parte senza esserne emarginato (Foucault, 1976) e trasmettere la credenza, quindi, che solo dentro alla norma si possa vivere serenamente³.

¹ Si vedano a questo proposito anche Biemmi, 2016 e 2020; Corsini, Scierri, 2016; Fierli, Marini, Franchi, 2019; Gianini Belotti, 1973; Szpunar, Sposetti, Marini, 2017; Venera, 2014.

² Si vedano a questo proposito: Garbagnoli, 2014 e Garbagnoli, Prearo, 2018.

³ Si vedano Butler, 1990, 1996; Taurino 2010.

Se riprendiamo, senza approfondire, i concetti di sorveglianza e punizione di Foucault, corollario di questo sistema simbolico-ideologico diventa la marginalizzazione e l'esclusione di coloro che non si conformano a queste norme.

Come la sorveglianza – ed insieme ad essa –, la normalizzazione diviene uno dei grandi strumenti di potere alla fine dell'età classica. Ai segni che traducevano status, privilegi, appartenenze, si tende a sostituire, o per lo meno ad aggiungere, tutto un gioco di gradi di normalità, che sono segni di appartenenza ad un corpo sociale omogeneo, ma che contengono un ruolo di classificazione, di gerarchizzazione, di distribuzione dei ranghi. Da una parte il potere di normalizzazione costringe all'omogeneità, ma dall'altra individualizza permettendo di misurare gli scarti, di determinare i livelli, di fissare le specialità e di rendere le differenze utili, adattandole le une alle altre. Si comprende come il potere della norma funzioni facilmente all'interno di un sistema di uguaglianza formale, poiché all'interno di una omogeneità che è la regola, esso introduce, come imperativo utile e risultato di una misurazione, tutto lo spettro delle differenze individuali (Foucault, 1976, p. 336).

Se ci rivolgiamo a un pubblico di persone giovani e giovanissime dobbiamo, dunque, fare molta attenzione affinché il nostro atteggiamento di figure educanti all'interno di una relazione scolastica o extra-scolastica, non sia mai né giudicante né censorio. Deve essere invece volto a far crescere persone curiose, libere e capaci di mettere in discussione il sistema di regole e credenze in cui vivono, con competenza e consapevolezza. Dobbiamo anche essere coscienti del fatto che se si avvicinano i bambini e le bambine alla riflessione critica e alla curiosità, le domande che ne conseguiranno saranno spesso prive di risposte chiuse e facili, ci sorprenderanno e ci spiazzeranno. Non per questo avremo il diritto di considerarle non lecite o indegne di una presa in carico e di essere valorizzate.

2. Porsi domande e strutturare una ricerca: un percorso aperto

Partendo da questi principi educativi, basati sul rispetto delle curiosità e delle esigenze dei bambini e delle bambine che ci troviamo di fronte e sulla consapevolezza di essere persone che portano all'interno della relazione educativa pregiudizi, credenze e stereotipi su cui lavorare per decostruirli e svelare i nostri posizionamenti e la nostra non neutralità, abbiamo iniziato il nostro percorso. Una ricerca sui libri illustrati che narrano di corpi, di affettività e di sessualità mosso in primo luogo da una domanda: quali libri diamo alle ragazze e ai ragazzi, alle bambine e ai bambini, alle insegnanti e alle famiglie che ci chiedono aiuto per raccontare il corpo che abitiamo? Quali proposte

abbiamo per loro quando ci chiedono immagini e testi che spieghino cosa succede al proprio corpo che cresce? Quanto sono omologanti le proposte editoriali che abbiamo e quanto normative, censorie e giudicanti?

Da questo, che è un punto di partenza e non di arrivo, nasce a Roma nel 2016 il progetto *Fammi Capire*⁴ con l'idea di rintracciare e monitorare ciò che è pubblicato in Italia e in Europa (con uno sguardo non sistematico agli altri continenti) e che racconti corpi, affettività, emozioni e sessualità.

La prima questione da sciogliere è capire che tipo di rappresentazioni continua a proporre l'editoria per l'infanzia a persone molto giovani ma che hanno accesso, più o meno controllato, a moltissime informazioni provenienti da internet, dalla televisione e dalla pubblicità che si vede per strada e sui giornali. Riescono i libri illustrati a restituire la complessità della realtà contemporanea?

A cascata, seguono altre questioni che è ormai urgente e fondamentale dirimere: i corpi (prevalentemente femminili) continuamente svelati, sessuati e sensuali, resi oggetto di consumo, sono davvero il frutto di un'emancipazione culturale o nascondono un pensiero conservatore, legato all'idea di controllo e possesso tipica di una cultura patriarcale e fossilizzata in ruoli difficili da scardinare?

Ciò che vediamo nei manifesti o in televisione rispecchia le norme di comportamento e convivenza a cui la società ci chiede di sottostare? E queste norme garantiscono il benessere e l'agio di tutti gli individui?

Se si cresce imbevuti di quella rappresentazione televisiva (e ci riferiamo soprattutto a un'infinita serie di programmi di intrattenimento) e pubblicitaria in cui i corpi e le relazioni sono fortemente stereotipate, che ruolo possono avere gli albi illustrati?

Quali sono le implicazioni di questa ideologia dominante sull'educazione? Quanti sono i tabù e i pregiudizi che sin dai primi giorni di vita passiamo ai bambini e alle bambine? Quali le possibilità che ciascuno si senta rappresentato nel modo in cui vive il proprio corpo e la scoperta della propria identità e i propri questionamenti a riguardo?⁵

⁴ Le autrici curano, per l'associazione Scosse e con la libreria Ottimomassimo, il progetto collettivo *Fammi Capire. Le rappresentazioni dei corpi e delle sessualità nei libri illustrati 0-18 anni*, un monitoraggio sugli albi illustrati pubblicati in Italia e all'estero in cui si affrontano i temi dei corpi, delle sessualità, dell'educazione emozionale e affettiva. Del progetto fanno parte anche Maddalena Lucarelli, che ne è la responsabile della comunicazione, e Deborah Soria, responsabile della libreria. <http://www.scosse.org/fammi-capire-le-rappresentazioni-dei-corpi-e-delle-sessualita/>

⁵ Si vedano, a questo proposito: Abbatecola, Stagi, 2017; De Piccoli, Rollero, 2018; Descaries-Bélanger et alii, 2010; Fierli et alii, 2015; Gianini Belotti, 1973; Goffmann, 1976; Szpunar, Sposetti, Marini, 2017; Ulivieri, 1995; Ulivieri, 2007; Venera, 2014.

Ancora una volta, troviamo lo spunto per sviluppare queste riflessioni nell'analisi degli albi illustrati pubblicata da Adela Turin:

Un lessico di immagini simboliche è indispensabile per comunicare con bambini che ancora non leggono. Se attualmente esso serve, nella maggior parte dei casi, a sostenere ruoli stereotipati e modi di vivere non ugualitari, nulla impedisce agli autori e alle autrici di riconvertirlo nella proposta di nuove relazioni e comportamenti (Turin, 2003, p. 4).

3. I libri illustrati

Quindi gli albi illustrati, in quanto contenitori e trasmettitori di lessici simbolici, diventano fondamentali per narrare possibilità e differenze, per dare alle bambine e ai bambini e, poi, alle ragazze e ai ragazzi, i codici e gli strumenti che servano loro per decifrare situazioni dentro alle quali vivono ogni giorno e con cui quotidianamente si misurano. Padroneggiare gli alfabeti per leggere le immagini e saperle guardare con uno sguardo critico e capace di metterle in discussione, darà loro la possibilità di vedere la realtà da diversi punti di vista, individuare quello che maggiormente appartiene loro e scegliere la propria direzione in quanto persone libere e consapevoli ⁶.

È possibile costruire questo tipo di immaginari partendo dai libri e, nello specifico, proprio da quelli con le figure?

Siamo convinte che i libri, soprattutto quelli illustrati, siano oggetti che bambine e bambini maneggiano molto, a casa e a scuola, con cui sono in stretto contatto e da cui sono attratte/i nonostante cerchino, ovviamente, anche altre forme di conoscenza e intrattenimento come la tv, il cinema, la musica, il web e tutto ciò che vedono fuori e dentro casa e scuola. Non solo questo. Gli albi illustrati sono materia preziosa per costruire il proprio immaginario, il proprio bagaglio di punti di riferimento che porteranno poco a poco a costruire se stessi e la propria identità. E quanto maggiore sarà la varietà di immagini viste e sfogliate nei libri, tanto maggiori saranno le possibilità tra le quali saremo capaci di orientarci.

Nel suo libro *Libri con le figure. Un viaggio tra parole e immagini*, pubblicato in italiano da Mondadori, Ellen Handler Spitz si interroga su quale possa essere l'influenza su bambine e bambini della quantità di immagini a cui oggi sono incessantemente sottoposti e della velocità a cui gli stimoli visivi arrivano. Si chiede se abbiano ancora il tempo di costruire la propria immaginazione sotto questo costante "bombardamento" di informazioni. E trova negli albi illustrati una valida risposta proprio per la capacità di queste

⁶ Si vedano Fierli et alii, 2015; Fierli et alii, 2019; Szpunar, Sposetti, Marini, 2017.

immagini che raccontano storie, di sedimentare e costruire pagina dopo pagina, infiniti mondi più o meno immaginari, narrazioni in cui riconoscersi e ritrovarsi, spiegazioni e risposte a domande davanti alle quali spesso le persone adulte si ritraggono.

Compressi nel frenetico tumulto della nostra cultura tecnologica, i bambini americani di oggi vengono emotivamente frenati, eppure paradossalmente, sospinti a un passo sempre più accelerato. Ricevendo scarso spazio per la crescita della loro fantasia individuale e scarso tempo per la graduale acquisizione di controllo e padronanza, i bambini sono bombardati da stimoli prefabbricati, immagini, sensazioni, impressioni che si susseguono a un ritmo veloce o addirittura feroce. [...] Non può darsi che la vecchia, cara metafora “vedere è conoscere” possa vanificarsi se l’esposizione al materiale visivo è troppo rapida? Non è possibile che la velocità diminuisca anziché accrescere le virtù dell’indugio e della riflessione, per non parlare dell’empatia? (Handler Spitz, 2001, pp. 45-46)

Un buon albo illustrato attrae e affascina e, soprattutto, lascia una traccia in chi lo sfoglia e lo legge perché racconta la complessità anche attraverso il suo essere oggetto dove copertina, risguardi, il frontespizio, la scelta del formato e della carta non sono, come accade per i romanzi, solo una scelta dell’editore, ma una scelta ben ponderata dall’autore o dall’autrice e con un peso molto rilevante.

Pour autant, un album ne se résume pas à l'interaction de textes et d'images. Il présente en outre une organisation fortement liée à un support. Et ce support, c'est en premier lieu l'objet livre. L'album montre une grande diversité dans ses réalisations. Matérialité et format y sont particulièrement variés, répondant d'une part à des usages et à des publics et d'autre part à des choix d'expression (Van Der Linden 2003, p. 60)⁷.

Continuando sulla falsa riga di Sophie van der Linden possiamo dire che, in questo processo di costruzione del proprio bagaglio di immagini e modelli, attraverso i quali si arriverà alla costruzione e alla definizione della propria identità, l’albo illustrato ha una potenza dirompente perché, in certa misura, siamo ciò che guardiamo e vediamo, attraverso le esperienze, anche estetiche e visive che si fanno. Pensiamo a quanto dichiara Nelly Chabrol Gagne nel suo saggio sulle rappresentazioni femminili negli albi illustrati, *Filles d’album* che affida all’esperienza estetica dell’incontro con le immagini una straordinaria forza.

Ensuite, l’engagement esthétique est primordial. Le souci de l’artiste de créer un univers d’images et de mots hors des lieux communs et des attentes [...] d’autant plus

⁷ Si veda, a questo proposito, anche Van der Linden, 2006.

quand il-elle est au service d'une mise en forme littéraire du monde et d'une conception nouvelle de l'être humain dont on connaît finalement si peu de choses. [...] et bien cette mise en scène esthétique doit nous aider à réfléchir à la condition humaine, car si l'art sert à quelque chose, c'est sans doute à cela (Chabrol Gagne, 2011, p. 5).

Il libro resta, quindi, un mezzo potentissimo di conoscenza e un luogo da cui cogliere modelli, immagini, stimoli di ogni tipo che, poco a poco, accumulati nella nostra mente, vanno a costruire il nostro immaginario, il nostro bagaglio di modelli sociali, culturali, familiari attraverso i quali si arriva alla costruzione e alla definizione della propria identità.

Nel suo saggio sui libri illustrati, con particolare riferimento ai libri che si occupano di arte, Barbara Kiefer parla di libro illustrato come combinazione di immagini e idee, sottolineando quanto il libro illustrato abbia da sempre avuto il potere di coinvolgere il lettore in un'esperienza intellettuale ed emotiva di rara forza (Kiefer, 2011, p. 12)⁸.

I bambini e le bambine non sempre sono immediatamente coscienti del potere delle immagini che vedono e delle storie che ascoltano, ma le utilizzano e le rielaborano per metterle in pratica in numerose situazioni della vita quotidiana. Immagini che rintracciano nel proprio bagaglio visivo, in cui si riconoscono e a partire dalle quali si muovono per trovare soluzioni differenti⁹.

Per questo motivo è assolutamente necessario che le narrazioni e le rappresentazioni con cui vengono a contatto siano le più varie possibile e che interrogino e non assumano gli stereotipi. Già nel 1978 Leonore J. Weitzman, Deborah Eifler, Elizabeth Okada e Catherine Ross sostenevano quanto fossero necessarie rappresentazioni plurali per superare il sessismo negli albi illustrati. Le cose non sono cambiate più di tanto nella produzione attuale.

I libri per l'infanzia riflettono i valori di una cultura e li trasmettono al bambino, persuadendolo ad accettarli. Inoltre, vi sono in essi delle norme riguardo al ruolo, che inducono il bambino a conformarsi ad un comportamento "standard" che lo renda accettabile agli altri. La Child Study Association (1969), cosciente del potere educativo e sessuale del libro, pone in risalto la forte presa emotiva e intellettuale che esso esercita sui piccoli lettori e raccomanda perciò che i libri per l'infanzia presentino dei valori morali positivi. Proprio perché i valori culturali prevalenti sono espressi in modo esplicito ed elementare nei libri per l'infanzia, essi costituiscono uno specchio particolarmente significativo delle norme societarie.

[...]

⁸ Si veda anche Kiefer, 1995 a proposito del visivo nella letteratura come potenziale strumento di comprensione estetica.

⁹ Si vedano: Bereaud, 1974; Biemmi, 2020; Brugeilles et alii, 2002; Campagnaro, Dallari, 2013; Chabrol Gagne, 2011; Diekman & Murnen, 2004; Fierli et alii, 2015; Handler Spitz, 2001; Turin, 2003; Weitzman et alii, 1972.

I nostri dati sulla differenza di attività tra bambini e bambine possono essere riassunti in un unico concetto: nel mondo dei libri illustrati i bambini sono attivi e le bambine passive. Non soltanto i maschi ci vengono presentati in ruoli più appassionanti e avventurosi, ma sono anche impegnati nelle più svariate attività e pretendono una maggiore indipendenza. Le attività più movimentate sono riservate ai maschietti. [...] Al contrario, la maggior parte delle bambine dei libri illustrati rimane passiva e immobile. Alcune sono intralciate nei movimenti dai vestiti: le gonne e le vestine si sporcano facilmente, impedendo attività più avventurose. (Weitzman et alii, 1978, pp. 14 e 19).

È essenziale, quindi, che i libri illustrati proponano modelli e tipologie differenti, che non censurino e non stigmatizzino, che educino a porre domande, mettere in discussione e disobbedire alle regole nel rispetto dell'alterità, in modo libero e creativo all'interno di una concezione in cui ogni realtà, ogni individuo, ogni esperienza sono unici e arricchiscono gli altri e, di conseguenza, la comunità. Tutto ciò che non è plurale, soprattutto quando eterosessista per quel che riguarda la dimensione del genere, rappresenta una forte pressione ad accettare modelli e norme che negano l'autodeterminazione e la libera espressione¹⁰.

In questo senso, abbiamo una fortissima responsabilità: dobbiamo educare alle differenze perché le narrazioni e le rappresentazioni che proponiamo e trasmettiamo fanno crescere persone più o meno libere e soprattutto più o meno a proprio agio nel mondo e con loro stesse, danno loro maggiore o minore possibilità di scelta, le rendono aperte a ogni tipo di realtà, in grado di trasformare ogni differenza da sé in una ricchezza, di riconoscere e accettare diversi tipi di famiglie, relazioni, culture. Saranno persone che vivono libere e serene dentro alla società in cui si trovano, che contribuiranno a rendere migliore¹¹.

4. Rappresentare la complessità: selezionare libri per un catalogo fluido (LSS)

Questa riflessione sui libri illustrati e sulle rappresentazioni più o meno stereotipate e limitanti che propongono, ha una forte ricaduta sull'impostazione della relazione educativa che intendiamo proporre sia dentro alla scuola, sia in contesti di formazione e autoformazione.

Siamo profondamente convinte che l'educazione al genere, sin dalla prima infanzia, sia fondamentale per scardinare i meccanismi patriarcali e etero-

¹⁰ Si vedano anche Abbatecola, Stagi, 2017; Blanc, 2018; Fierli et alii, 2017; Szpunar et alii, 2017; Venera, 2014.

¹¹ Si vedano a questo proposito: Batini, Santoni, 2009; Ghigi, 2019.

normativi che stanno alla base di una cultura del controllo e del possesso, del prevalere di alcuni individui su altri, di un'eguale distribuzione del potere e della possibilità di autodeterminarsi tra i generi, che porta all'esistenza sistemica della violenza di genere, della violenza di coppia, di violenze e discriminazioni omo-transfobiche¹².

Il nostro lavoro e la nostra ricerca partono dall'idea di poter costruire all'interno delle scuole una cultura e pratiche nuove, a partire da narrazioni e linguaggi non sessisti, per arrivare a individuare e poi decostruire gli stereotipi di genere che condizionano il processo di formazione dell'identità sin dalla prima infanzia.

Concordiamo, nella nostra proposta formativa, con Glenda MacNaughton che fornisce interessanti indicazioni per le insegnanti e le educatrici dei nidi e delle scuole dell'infanzia che vogliono introdurre una prospettiva femminista nella loro pratica educativa, sottolineando quanto sia importante partire dall'individuare gli stereotipi e le norme imposte e decostruirle mettendole in questione e lottando contro di esse. (MacNaughton, 2000, p. 243)

Ma ancora più interessante ci sembra la prospettiva di Nagore Iturriuz che nel suo articolo pubblicato sulla rivista *Pikara*, propone l'assunzione più radicale della pedagogia femminista come pratica educativa e di formazione:

Nos hallamos ante una tarea compleja pero no imposible, a mi parecer deberemos intentar conciliar las tensiones que la pedagogía implica, y es que, sin desechar lo anterior, la educación puede funcionar como un elemento de cohesión social. [...] Pero para que la educación pueda cumplir esa función y no sea una herramienta de perpetuación de desigualdades, debemos problematizarla.

Para poder obtener certezas, esa educación se construye sobre el marco de la normalidad, censurando y penalizando aquello que no encaje en ese marco normal. Nuestra estrategia, por tanto, será usar el cuestionamiento como herramienta y poner en cuestión la norma para establecer lo raro y lo que genera duda como marco (Iturriuz, 2019).

Introdurre all'interno delle pratiche educative una prospettiva femminista e di genere, significa inserire nell'insegnamento di ogni materia un nuovo sguardo, che è quello dell'educazione alle differenze e al genere e della lotta alle discriminazioni. Attraverso nuove metodologie, e gli albi illustrati possono fornire infinite possibilità e spunti, potremmo essere in grado di costruire una scuola finalmente ed effettivamente aperta, non sessista, attiva, inclusiva e in continua evoluzione, sintonizzata sui vissuti e sui bisogni di chi la vive.

¹² Si vedano Batini, Santoni, 2009; Burgio, 2015; Ehrensaft, 2019; Neary, Cross, 2018; Uli-vieri, 2014.

Una scuola il cui progetto pedagogico sia volto alla decostruzione degli stereotipi di genere, è una scuola in cui si lavora attivamente per la prevenzione di ogni tipo di violenza, prima tra tutte quella su base di genere e orientamento sessuale, e per il riconoscimento e l'abbattimento delle barriere, siano queste sociali, culturali, economiche o linguistiche.

È dunque necessario mettere a punto strumenti che possano contribuire a questa innovazione della pedagogia e della pratica educativa. Dal 2012 questo obiettivo ci ha viste impegnate nella realizzazione di un progetto da cui quello fin qui descritto è originato e con il quale procede ora in parallelo: *Leggere senza stereotipi*, uno strumento accessibile e aperto, pubblicato on-line sul sito dell'associazione Scosse¹³.

Si tratta di un catalogo di libri illustrati pubblicato come compendio delle bibliografie fornite e discusse nei corsi di formazione con insegnanti ed educatrici dei nidi e della scuola dell'infanzia e in continuo aggiornamento¹⁴. Albi illustrati che sono pretesto per andare oltre le storie narrate ma che sono anche i luoghi in cui bambine e bambini ritrovano la rappresentazione di sé e delle proprie realtà. Libri che aiutano a costruire percorsi di crescita e definizione e questionamento della propria identità. Non c'è alcuna pretesa di esaustività nel progetto, anzi è un catalogo in continuo aggiornamento, che accoglie novità e libri presenti sugli scaffali già da tempo, selezionati in base a pochi criteri che riteniamo fondamentali: la qualità dell'albo illustrato¹⁵, del progetto che vi sta dietro e che lo promuove, lo scardinamento degli stereotipi di genere attraverso storie, immagini e rappresentazioni che non sempre li mettono a tema, libri che raccontano la complessità. Innanzi tutto pensiamo che gli albi illustrati volti a decostruire gli stereotipi di genere non possano limitarsi a una semplificazione e a un, conseguente, rovesciamento degli stessi. È ancora una volta Chabrol Gagne che cita Marc Soriano (pur distaccandosi dalla sua analisi del 1974, che ritiene superata per molti aspetti) proprio sul tema del rovesciamento dello stereotipo che non produce altro che nuovi stereotipi e ingabbiamenti.

Lorsqu'il étudie les filles dans son Guide de littérature pour la jeunesse en 1974, Marc Soriano introduit une rubrique intitulée: «Les filles mousquetaires» pour évoquer

¹³ <http://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/>.

¹⁴ Dal catalogo on-line è nato il libro di Fierli E., Franchi G., Lancia G., Marini S. (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove edizioni, ristampato nel 2017 con bibliografia aggiornata.

¹⁵ Su questo tema, si vedano: Chabrol Gagne, 2011; Faeti, 2011; Fierli et alii, 2016; Fierli et alii, 2019; Franchi in Fierli et alii, 2015, pp. 15-23; Hamelin, 2012; Handler Spitz, 2001; Van der Linden, 2003; Van der Linden, 2006.

les romans (mais eux seuls, hélas) qui offrent une tribune non négligeable aux jeunes personnages féminins. [...]

D'un point de vue littéraire, Marc Soriano taxe ces romans «de cont tes de fées sans fées» et justifie leur médiocrité en avançant que «l'une des caractéristiques de cette littérature, c'est finalement la fiction d'un "monde renversé" où suprême hommage à l'homme, la femme a pris très exactement sa place et adopté ses idéaux de bravoure et de virilité (Chabrol Gagne, 2011, p. 43).

Stesso ragionamento vale per i libri a tema. Seppure ancora necessari per rendere visibili delle realtà sotto-rappresentate, dato l'altissimo tasso di discriminazione, razzismo e omotransfobia presenti nelle nostre società, e nonostante un gran numero di quelli pubblicati sia di altissima qualità, consideriamo gli albi a tema spesso meno dirimpenti di quei libri illustrati che, nella scelta di una qualsiasi storia, propongono narrazioni non stereotipate e non discriminanti (Fierli et alii, 2019).

Soprattutto all'interno di una tematica ben precisa quale quella delle rappresentazioni dei corpi e delle sessualità, i libri a tema restano ancorati a visioni di genere estremamente tradizionali e conservatrici. In parte a causa della missione stessa del testo didascalico, che gli rende difficile non riproporre un approccio a sua volta normativo, con il rischio di sostituire i modelli esistenti invece di metterli in discussione, invece di educare al questionamento.

La maggior parte dei libri che affrontano l'argomento propongono una visione della sessualità e dei corpi secondo una prospettiva eteronormativa, totalmente schiacciata verso la riproduzione, senza riferimenti all'affettività e alle sessualità come percorsi di ricerca e soddisfazione del piacere. Valida eccezione è rappresentata da *La mamma ha fatto l'uovo* di Babette Cole (uscito in Italia nel 1995 e ripubblicato da Mondadori nel 2018) in grado di presentare il tema della riproduzione all'interno di una famiglia etero-genitoriale aggredendo con ironia molti dei tabù legati ai rapporti sessuali. Ancora più interessante il caso di Cory Silverberg e Fiona Smyth con il loro *What Makes a Baby*, per raccontare la procreazione a un pubblico molto piccolo a partire da una prospettiva non binaria.

Nella maggior parte dei casi, invece, i "manuali" sul corpo dividono a priori il pubblico lettore a cui si rivolgono, proponendo volumi distinti per ragazze e ragazzi secondo un'ottica esclusivamente binaria che rafforza una visione essenzialista delle differenze, come se ogni "sesso" o "genere" avesse problematiche completamente diverse e senza punti in comune, con l'esito più o meno intenzionale di mantenere vivi e riprodurre tabù (uno fra tutti quello del ciclo mestruale).

In this context, the model outlined in *Men Are From Mars, Women Are From Venus* – which implied that women gravitated toward certain roles not because of oppression but

because of some innate preference – took hold. This new tale of gender difference, which emphasizes freedom and choice, has been woven deeply into the fabric of contemporary childhood. The reformulated story does not fundamentally challenge gender stereotypes; it merely repackages them to make them more palatable in a “post-feminist” era. Girls can be anything – as long as it’s passive and beauty-focused (Sweet, 2014).

Schiacciano, inoltre, la complessità di una narrazione sulle differenze, sui corpi e sulle sessualità, in una semplificazione delle esperienze tale da lasciare fuori un numero enorme di vissuti e, quindi, di persone che non vengono intese come soggetti individuali, ognuno diverso dall’altro, non omologabili e che possono crescere e trasformarsi nei modi più divergenti.

Approcci ben diversi sono proposti invece dai due volumi *Make Love. Un manuale d’educazione sessuale* di Ann Marlene Henning e Tina Bremer-Olszewski (L’Ippocampo 2013) e *Sesso è una parola buffa*, ancora una volta di Cory Silverberg e Fiona Smyth, tradotto in italiano da Terranuova edizioni nel 2017. Titoli che con tagli, scelte grafiche e linguaggi differenti offrono strumenti manualistici in risposta alle domande che affollano i sensi e la mente di giovani bambin*¹⁶, preadolescenti e adolescenti guardando alla molteplicità dei vissuti e delle esperienze possibili e dando spazio e centralità a piacere e desiderio. Interessante, oltre che estremamente innovativa, è l’impostazione di *Sesso è una parola buffa* che sceglie di sviluppare il racconto attraverso l’esperienza di quattro protagonisti differenti che danno voce a una molteplicità di esperienze messe sullo stesso piano di autorevolezza e in grado di parlare a chiunque. Uno spunto per articolare la complessità dei temi affrontati, per dare voce e pari visibilità a soggetti non conformi, a questionamenti che interessano tutte le persone e a temi che possono essere letti da diversi punti di vista.

Ma vale lo stesso per diversi titoli francesi la cui impostazione, pur profondamente binaria, non impedisce di parlare a tutte e a tutti pur senza banalizzare gli approcci. Ne sono un esempio *C’est ta vie!, L’encyclopédie qui parle d’amitié, d’amour et de sexe aux enfants* di Thierry Lenain e Benoit Morel (Oskar Éditeur 2013) e *Sexe sans complexe* di Bérangère Portalier e Frédéric Rébéna (Actes Sud, 2018).

¹⁶ Il ricorso al simbolo * intende includere persone cisgender di genere femminile e maschile e persone transgender. Alcuni esempi del dibattito a riguardo in Danet (1998); Ansara, Hegarty (2014); Balocchi, Botteggi (2014); Marotta, Monaco (2016); Fontanella (2019); Gheno (2019); Fluida Wolf (2020). L’uso è consentito, per quanto non auspicato, anche da Sabatini (1987) e Robustelli (2012) e attestato da http://www.treccani.it/enciclopedia/asterisco_%28La-grammatica-italiana%29/. In letteratura scientifica se ne attesta l’uso, ad esempio, in Stolcke V., *L’invenzione della donna: La cultura di genere**, In Introduzione: Mancosu P. (2018). A proposito di “genere”, about gender, 7(14): 267-308; Fierli E., Marini S., Franchi G. (2019). Educare alle differenze attraverso gli albi illustrati: percorsi tra le figure per crescere liber*. *Pedagogia e Vita*, 1 - Sezione Online.

Sono, quindi, sempre più urgenti e necessari libri che narrino i corpi e le sessualità in modo libero, aperto, senza tabù e senza vergogna sin dalla prima infanzia. Libri che non cerchino canoni da rispettare ma rispettino le modalità diverse che ogni bambina e bambino adotta per crescere; che ci parlino di corpi “non-normati”, di desideri che esulino dalla necessità riproduttiva e che si esprimano in tanti modi diversi e verso persone diverse.

È il caso di Anderson Airliem con *Neither* (Little Brown Books for Young Readers, 2018), un titolo per la fascia d'età 0-6 anni che visibilizza la possibilità di essere “neither” superando uno stigma che esiste e viene riconosciuto e costruendo una società che garantisca spazio e agio a ogni soggettività e che di questo si alimenti. Vogliamo citare anche *Morris Micklewhite and the tangerine dress* di Christine Baldacchino e Isabella Malefant (Groundwood books/House of Anansi press, 2014), *El niño perfecto* di Bernat Cormand Rifà e Alex González (Sd Edicions, 2012) e *Julián è una sirena* di Jessica Love, pubblicato in Italia da Franco Cosimo Panini nel 2019, che raccontano la sperimentazione di molteplici espressioni di genere, mentre *Io sono mare* di Cristina Portolano (Canicola Edizioni, 2018) apre le maglie dell'immaginario al questionamento di genere, all'interrogazione delle norme vigenti attraverso una narrazione coinvolgente e non a tema.

È ancora rarissimo, però, sentir nominato o veder rappresentato il transgenderismo e ancor meno l'intersessualità. A questo proposito, sono interessanti i due libri che arrivano dalla Catalogna e dai Paesi Baschi, *Genere. Per capirsi meglio* di Noa Delclòs Coll (tradotto in Italia da Lorusso Editore nel 2018) e *Niñas y niños. Cada una cada uno diferente* di Aingeru Mayor e Susana Monteagudo, pubblicato da Litera libros (2016) che forniscono utili informazioni, condividono un lessico inclusivo e visibilizzano i vissuti di soggetti non conformi alle norme di genere. Mentre *Who Are You? Guide to Gender Identity* di Brook Pessin-Whedbee e Naomi Bardoff (Jessica Kingsley Publishers, 2016) intende chiarire a chi lo legge, tra i 3 e gli 11 anni, la differenza tra il sesso assegnato alla nascita e il genere percepito.

È ancora troppo frequente, dunque, imbattersi in testi che trattano il corpo e la sessualità, appiattiti su un'eteronormatività esclusiva ed escludente, che non prendono in considerazione altra possibilità di narrazione di corpi, relazioni, espressioni e orientamenti sessuali o che, al massimo, presentano orientamenti non eterosessuali come possibilità in appendice, marginalizzandoli nello stesso tempo in cui li normalizzano in un'ottica che resta, comunque, sempre binaria ed eteronormata.

Su tutti i limiti evidenziati uno trasversale purtroppo alla maggior parte dei titoli è la difficoltà a trovare testi che mantengano saldo il legame tra corpi, genere, sessualità e sfera emotiva, che non propongano una visione oggettivizzante e neutralizzante del vivere la crescita come processo

meramente biologico. Che si facciano carico del portato emotivo, esperienziale e relazionale che i cambiamenti, la scoperta di sé e del sesso portano con sé. A questo proposito citiamo tra tutte l'operazione realizzata da Katy Couprie con il suo *Dizionario folle del corpo*, finalmente tradotto in italiano (Fatatrac, 2019), capace di unire più registri con ironia e poesia, giocando con il linguaggio e il rigore scientifico delle nozioni anatomiche e la ricchezza della sfera emotiva che si esprime nel e attraverso il corpo.

5. Eteronormatività obbligatoria, fuori e dentro la scuola

Resta quindi aperta la fondamentale questione, che riguarda specificamente l'eteronormatività imposta dall'ideologia dominante¹⁷. Quest'ultima legittima esclusivamente l'esistenza di relazioni di coppia tra un uomo e una donna, all'interno di una visione complementare, determinista ed essenzialista dei ruoli tipica di una società patriarcale, dove le unioni e la sessualità sono destinate alla procreazione e garantiscono il mantenimento della specie. È da questa concezione che deriva il carattere naturale attribuito alla coppia eterosessuale e alla struttura familiare che le corrisponde: una famiglia nucleare, composta da una coppia eterosessuale con prole e dentro alla quale i ruoli sono legati al genere, con una ripartizione del potere che va a profitto del genere maschile, egemonico, e che è propria dell'organizzazione patriarcale. Si tratta di relazioni in cui non c'è posto per corpi e identità non cisgender, non binarie, in cui le persone trans o intersessuali sono totalmente invisibili e senza nome.

In questo scenario i corpi e le identità, lungi dall'essere fluide, si inquadrano dentro a una dinamica e a un canone molto precisi, che prevedono, nel momento in cui cresceranno, un contributo al mantenimento della specie umana.

Hay muchos cuerpos distintos pero nos resistimos a que ninguno escape a ser (de) hombre o (de) mujer: dos únicas posibilidades para una enorme cantidad de materializaciones corporales diversas. O, en realidad, una sola posibilidad en tanto que ese par se presenta como contrario y complementario. O se es mujer o se es hombre, se pertenece a una de las dos categorías y se participa irremisiblemente de una mayoría substancial de sus atributos más definitorios (en tanto que el otro se define por la falta de ellos) (Torras, 2007).

La ricerca legata al progetto *Fammi Capire* è partita da due punti focali: individuare i criteri per cui selezionare i libri e, contemporaneamente, definire e chiarire l'idea di sessualità da portare dentro alle scuole direttamente o attraverso la formazione del corpo insegnante.

¹⁷ Si veda a questo proposito Rich, 1980.

Ci associamo sicuramente alle parole di Rinaldi quando afferma che: «La sessualità copre un vasto raggio di elementi come il desiderio, i corpi, il piacere, il comportamento, le pratiche, l'immaginario e le fantasie» (Rinaldi, 2016, p. 219) e riteniamo che dentro alla scuola si debbano esplicitare e mettere in relazione più elementi che hanno a che fare, per esempio, con il modo in cui i corpi abitano lo spazio scolastico, con come si relazionano tra di loro e su cosa vogliamo trasmettere a* bambin* prima e a* adolescenti poi, quando parliamo loro di corpi, sessualità, affettività, emozioni.

Siamo convinte si possa e si debba parlare di sessualità sin dalla prima infanzia¹⁸. Sessualità è prima di tutto la ricerca di piacere e di soddisfazione del desiderio. È imparare a capire quali sono le emozioni che il nostro corpo esprime, quanto emozioni e reazioni fisiche sono legate, quanto il corpo ci parli in modo molto chiaro se impariamo ad osservarlo, ad ascoltarlo e a rispettarlo. Sessualità è, quindi, prima di tutto imparare a dire mi piace e non mi piace e perseguire il nostro piacere, non tanto o non solo, quello immediato dell'atto sessuale ma una soddisfazione più profonda e solida.

Sessualità è indagare il ruolo che altre persone possono avere nella ricerca del piacere e per tanto le relazioni che si instaurano attraverso l'espressione di questa sfera di noi stessi*.

Una volta definita la nostra idea di sessualità, dobbiamo rivolgerci al tema dell'identità di genere e a tutte le implicazioni che comporta una scuola che impone, in modo più o meno diretto, comportamenti eteronormati. Quanta pressione sociale esercitiamo su bambine e bambini perché imparino a controllare e dirigere il proprio corpo verso spazi, giochi, comportamenti considerati consoni al loro sesso/genere? Quante volte abbiamo sentito dire alle bambine che non dovevano arrampicarsi come un maschiaccio e quante volte abbiamo sentito rimproverare un bambino perché piange come una femminuccia?¹⁹ Proponendo un certo tipo di giochi o di abbigliamento, quanto imponiamo a maschi e femmine ruoli e pesi diversi in base ai loro corpi e al sesso che è stato loro assegnato alla nascita²⁰?

Già nel 1948, Robert K. Merton affermava che il potere degli stereotipi (e noi possiamo estendere questa idea agli stereotipi cis-eterosessisti e di genere) è il fatto di essere delle profezie che si auto-avverano, nello stesso modo in cui Foucault stabiliva una relazione tra il controllo esercitato dal potere

¹⁸ Si vedano, a questo proposito: Bian et alii, 2017; Dafflon Nouvelle, 2004; Descarries-Bélanger et alii, 2010; Maccoby, 1990; Musi, 2015; Zosuls, 2009, 2014.

¹⁹ Batini, Santoni, 2009; Biemmi, 2020; Bortolotti Cecilian, 2007; Burgio, 2012; Descarries-Bélanger et alii, 2010; Gusmano, Mangarella, 2014; Saldaña Blasco et alii, 2019; Ulivieri, 1995; Ulivieri, 2007.

²⁰ Si vedano Abbatecola, Stagi, 2017; CSGE, 2012; Descarries-Bélanger, 2010; Gianini Belotti, 1973.

(economico, sociale, culturale) e i meccanismi di autocensura che l'individuo attiva contro se stesso: le pressioni sociali e culturali, sottolinea Herek, attivano un meccanismo di introiezione delle categorizzazioni e delle stigmatizzazioni vissute dagli individui stessi (Herek, 2007).

L'efficacia del potere, la sua forza costrittiva, sono, in qualche modo, passate dall'altra parte – dalla parte della superficie di applicazione. Colui che è sottoposto ad un campo di visibilità, e che lo sa, prende a proprio conto le costrizioni del potere; le fa giocare spontaneamente su se-stesso; iscrive in se-stesso il rapporto di potere nel quale gioca simultaneamente i due ruoli, diviene il principio del proprio assoggettamento. In effetti, anche il potere esterno può alleggerirsi delle sue pesantezze fisiche, tendere all'incorporeo; e più si avvicina a questo limite, più i suoi effetti sono costanti, profondi, acquisiti una volta per tutti, incessantemente ricondotti: perpetua vittoria che evita ogni scontro fisico e che è sempre giocata in anticipo (Foucault, 1976, p. 347).

Formare parte di una comunità scolastica significa a priori accettarne alcune dinamiche e meccanismi. Significa conformarsi a una serie di regole. Proprio per questo la scuola, e in generale ogni relazione educativa, non può permettersi di essere giudicante o censoria: questo implicherebbe la perdita di contatto con molte delle persone che ne fanno parte perché impedirebbe loro di riconoscersi. Continuare a sostenere una visione della realtà rigidamente schiacciata sul binarismo di genere e sull'eteronormatività come modelli vincenti, da propagare e seguire, porterà la scuola molto lontano dalle realtà delle persone che la frequentano.

Les apprentissages scolaires en général, et l'éducation à la sexualité en particulier, véhiculent un certain nombre d'injonctions normatives concernant le genre et la sexualité. Ces normes sont difficiles à déceler tant elles paraissent aller de soi. Pourtant, elles sont omniprésentes. Exercées subtilement sur les élèves, ces pressions concourent à ce que nous nommons une mise en genre et une mise en orientation sexuelle. La mise en genre, d'une part, dérive de l'assignation au sexe génital, et se construit sur le principe de la bicatégorisation des sexes, c'est-à-dire la division de l'humanité en deux catégories, femme et homme, présentées comme exclusives. La mise en orientation sexuelle, de l'autre, découle d'une hétérosexualité dépeinte comme normale et obligatoire, et de l'absence ou de l'invalidation des autres orientations. Ces mécanismes contribuent explicitement à la construction d'une éducation cis-hétéronormée (Richard, 2019, p. 61).

Questa rigida impostazione binaria, contribuisce a invisibilizzare corpi fluidi o in questionamento. Ci appoggiamo, ancora, alle parole di Gabrielle Richard su quella che lei chiama «bicategorizzazione dei sessi come evidenziazione di 'corpi inadeguati'». Secondo Richard, uno dei richiami all'ordine più diffusi all'interno di relazioni educative, è la

“bicategorizzazione” dei sessi, cioè a dire la reiterazione dell’esistenza dei due sessi e dei due generi che corrispondono loro. Non solo, Richard sottolinea quanto insegnare che le ragazze hanno necessariamente un utero e i ragazzi necessariamente un pene, significa escludere a priori la realtà di moltissime persone. Significa stigmatizzare certi corpi come “inadeguati” rispetto ai modelli prevalenti. Effettivamente, se riconosciamo l’esistenza solo di due sessi esclusivi, come possiamo rappresentare le persone intersex, transgender, agenero o non binarie?

La stessa problematica che troviamo all’interno delle pratiche educative, si pone con i libri illustrati che parlano di corpi e di sessualità e restano ancorati a rappresentazioni che non riescono a scardinare pregiudizi, credenze e norme. Sono, per la maggior parte dei casi, libri che non stimolano domande e curiosità ma si premurano di dare risposte semplici, anzi semplificanti, e standardizzate. Quanti sono i libri che riescono a superare un’ottica binaria e propongono un percorso di costruzione dell’identità che non sia cis-eteronormato? Quante domande, torniamo su questo fondamentale concetto, suscitano questi libri e quanti alfabeti forniscono affinché si possano costruire e abbozzare risposte?

Sono un numero infinitesimale rispetto all’enorme quantità di libri illustrati pubblicati ogni anno ma, nonostante questa difficoltà, la bibliografia del progetto *Fammi Capire*, sempre più si sta orientando nell’accogliere libri che attraverso i corpi e le sessualità educano al desiderio e alla complessità (Lipovetsky, 1992; Gamberi, Maio, Selmi, 2010), avvicinandosi ai corpi in modo attento e puntuale e fornendo gli strumenti per imparare a leggere e a decodificare la loro espressione in modo libero e consapevole.

Divenire donna o uomo in una stessa vita cambia molte volte direzione, assume significati differenti, differenti tonalità emotive, è un processo non lineare in cui la stessa persona, in momenti diversi, può identificarsi con i modelli sessuali proposti o ritrovare la propria identificazione nel rifiuto di stereotipi imposti, ma quel che è certo è che la tessitura del progetto di sé donna o uomo è un lavoro quotidiano, che raccoglie nelle proprie maglie ogni minuzia, ogni piccola scelta, ogni resa o conflitto, ribellione o complicità (Mapelli, 2008, p. 27).

Altro tema, non ultimo per importanza, è quello del linguaggio che si usa per accompagnare le immagini di corpi e sessualità: questo è spesso sessista, non raccoglie le domande, omette informazioni e evita accuratamente “parole non ammesse”²¹.

Parliamo di corpi in modo edulcorato, senza fare attenzione alla nomenclatura, non si parla, per esempio, quasi mai di pene e vulva, non si affronta mai il tema di ciò che bambine e bambini sentono già dalla prima

²¹ Si vedano Balirano, 2017; Priulla, 2013; Priulla, 2014.

infanzia, cioè desiderio, piacere, emozioni che si trasmettono in modo fisico. Non si legano tra loro, nella maggior parte dei libri sui corpi, i temi di relazioni/affettività e crescita.

E, finita la scuola dell'infanzia in cui non senza difficoltà riesce a prendersi uno spazio, il corpo sparisce. Diventa esclusivamente un contenitore di apparati (respiratorio, digerente e quant'altro) da cui si omette, ancora una volta in modo molto accurato, tutto ciò che è legato al desiderio, al piacere, alle emozioni, si parla al più di apparato riproduttivo.

Torna nella preadolescenza con indicazioni molto precise ma che si focalizzano solo sulle problematiche del cambiamento: il corpo diventa un problema e se ne parla (soprattutto alle ragazze come se riguardasse solo loro) per porre l'accento (e scatenare la paura) sugli odori, sull'aumento di peso, sulla condanna delle mestruazioni ma anche su possibili malattie e gravidanze non desiderate. Si tratta di un approccio clinico e sanitario, censorio e normativo, che genera paure e inquietudini e garantisce il rispetto esclusivamente dei comportamenti "autorizzati".

Sono pochissimi i libri che parlano di costruzione del consenso, di relazioni e di ricerca del piacere.

In Italia, la maggior parte dei libri pubblicati sul tema dei corpi e delle sessualità, tradotti o scritti e illustrati da autori e autrici italiane, non entrano a scuola, se non in modo sporadico, perché la protezione della salute sessuale e le indicazioni che la riguardano, non sono garantite dai programmi curricolari, mentre ragazze e ragazzi hanno sempre con maggior facilità accesso, attraverso il web e i social network a contenuti legati alla sessualità non adatti alla loro età e spesso portatori di modelli stereotipanti e normativi.

È proprio su questo aspetto che dobbiamo insistere cioè sulla mancanza di rapporto tra le richieste dei ragazzi e delle ragazze e la risposta della comunità educativa. Il corpo vissuto come un problema, un corpo che influenza ogni nostro movimento, crea adolescenti prima e persone adulte poi problematiche e non consapevoli.

Se le bambine e i bambini cominciano da subito a conoscere a fondo il proprio corpo, calibrando linguaggio e informazioni in base all'età ma senza omissioni, tabù o vergogna, cresceranno consapevoli, più sicuri* di sé e capaci di scegliere e autodeterminarsi.

6. Conclusioni: educare ai corpi per educare alle differenze

Conoscere il proprio corpo, conoscerne le potenzialità, le fragilità, i meccanismi che sono all'origine del piacere, considerarlo unico e, insieme, di uguale importanza rispetto agli altri corpi, è il primo passo per una vita di

benessere, libera da stereotipi di genere, sessisti, di ruolo. Tale conoscenza deve passare attraverso una forte consapevolezza della ricerca del piacere, del mettere il desiderio (ciò che mi piace e ciò che non mi piace) al primo posto per permettere di evitare numerose dinamiche di violenza e di oppressione e rendere possibile lo smantellamento di relazioni basate sull'idea di possesso e controllo.

È proprio durante l'infanzia che apprendiamo ciò che possiamo fare con i nostri corpi e cosa i nostri corpi possono fare per noi e impariamo a decostruire quella divisione simbolica tra il corpo maschile, che fa, agisce, è chiamato a essere performativo, e il corpo femminile (o il corpo "fuori norma") che appare, si manifesta, si offre al giudizio (Blanc, 2018).

È durante l'infanzia che si imparano a costruire relazioni paritarie, a dire no e a dire sì, a capire cosa ci piace e cosa non ci piace. Si tratta di capacità che si affinano con l'esperienza ma che nascono in questo momento e che permettono di comprendere che i nostri corpi sono l'obiettivo principale di ogni riflessione, i contenitori e i detonatori di immagini, narrazioni, emozioni e pulsioni (Abbatecola, Stagi, 2017).

Non diventiamo – inoltre – sessuali in una sola volta, né una volta per tutte [...] la gente diventa sessuale allo stesso modo in cui diventa qualunque altra cosa: si acquisiscono significati all'interno della società più vasta, dei nostri gruppi di riferimento o nel gruppo dei pari; apprendiamo abilità e competenze; facciamo esperienza e comprendiamo cosa gli altri si aspettano da noi; costruiamo significati a seconda della nostra età, del nostro genere, del nostro orientamento sessuale, della nostra etnia (Rinaldi, *op. cit.*, p. 107).

Se focalizziamo l'attenzione sul rapporto tra albi illustrati ed educazione possiamo sottolineare, alla luce di quanto detto finora, che proporre rappresentazioni di corpi e sessualità libere da stereotipi contribuisce (o contribuirebbe), proprio grazie alla potenza delle immagini nella costruzione del proprio immaginario, a fornire codici e alfabeti di lettura che possiamo impiegare nell'osservazione delle immagini e, come conseguenza, nell'osservazione della realtà che ci circonda.

Imparare a guardare per imparare a scegliere la direzione più adatta a noi.

L'editoria italiana, specie la piccola e di progetto, da alcuni anni è molto più attenta ai cambiamenti della società e più ricettiva verso le domande che arrivano direttamente dalle bambine e dai bambini, ma resta ancora molto lavoro da fare. La maggior parte delle proposte che trasmettiamo al pubblico più giovane non risponde all'urgenza di risposte e, anzi, alimenta e protegge stereotipi e credenze "eternizzando" – secondo Turin – situazioni di violenza, discriminazione o più semplicemente di disegualianza.

Au terme de la première étude quantitative des albums illustrés, nous pouvons résumer ainsi la situation: la construction d'identités et de rapports sociaux de sexe est bien au cœur de la problématique des albums avec l'élément central que sont les personnages. Ces représentations s'élaborent, non sur la base de stéréotypes immédiatement repérables, mais de manière fine et complexe, à partir d'un ensemble de variables. [...]

La littérature de jeunesse n'est pas anodine, comme le laissent croire le chatoisement de graphismes recherchés et la variété du peuple des personnages. Elle contribue à la reproduction et à l'intériorisation de normes de genre (Brugeilles et alii, 2002, p. 289).

Ci sembra, quindi, interessante poter concludere la nostra riflessione con le parole di Nagore Iturrioz sul tentativo di costruire nuove pratiche educative, che non siano più discriminatrici, androcentriche e cis-eterosessite.

Sobre esta premisa nos comprometemos a intentar construir una educación pública no discriminadora, no androcéntrica y no heterosexista. Sacudiremos la hegemonía y cuestionaremos la existencia de dos géneros, de dos sexos y de una única sexualidad para unirlos. Pero no nos confundamos, está practica no pretende simplemente legitimar aquellas sexualidades que se alejan de la norma, sino cuestionar la lógica dicotómica que las construye, y la estructura de poder que se establece entre las distintas dicotomías, ya sean de clase, etnia, edad, género, religión o capacidad. [...]

Si queremos generar espacios inclusivos en un sentido más amplio, necesitamos generar lugares donde las identidades sin voz se sientan legítimas, sólo así estaremos trabajando por una inclusión real (Iturrioz, *op. cit.*).

Bibliografia

- Abbatecola E., Stagi L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Balirano G. (2017). Transazioni linguistiche: le lingue e il genere negato. In: Ricci D. et alii. *Repensar o feminino em contexto lusófono e italiano/Ripensare il femminile in ambito lusofono e italiano*. Lisbona: CLEPUL, pp. 215-218.
- Batini F., Santoni B. (2009). *L'identità sessuale a scuola. Educare alle diversità e prevenire l'omofobia*. Napoli: Liguori.
- Béreaud S. (1974). Les images masculines et féminines dans les albums pour les tout-petits. *L'école des parents*, 9.
- Bian L., Leslie S.J., Cimpian A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323): 389-391.
- Biemmi I. (2020). *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Blanc A. (2018). *Tu serais un homme féministe mon fils!*. Vanves: Hachette Livres.

- Bortolotti A., Cecilian A. (2007). *Giocare con cura. Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2: 479-525.
- Brugeilles C., Cromer I., Cromer S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57(2).
- Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Burgio G. (2015). E s'aprono i fiori notturni... Cruising areas e soggettività bisessuale. In: Meschiari M., Montes S. *Spaction. New paradigms in space-action multidisciplinary research*. Roma: Aracne.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Butler J. (1996). *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "Sesso"*. Milano: Feltrinelli.
- Chabrol Gagne N. (2011). *Filles d'album: Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'atelier du poisson soluble.
- Campagnaro M., Dallari M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Edizioni Erickson.
- Corsini C., Scierri I. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica*. Roma: Nuova Cultura.
- CSGE, a cura di (2012). *Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie. Report finale*, <https://parita.regione.emilia-romagna.it/documentazione/documentazione-temi/documentazione-stereotipi-di-genere/ricerca-201cstereotipi-di-genere-relazioni-educative-e-infanzie201d>[consultato il 13/04/2020].
- Dafflon Nouvelle A. (2004). *Socialisation différentielle des sexes: quelles influences pour l'avenir des filles et des garçons*. «Le genre en vue, Conférence suisse des déléguées à l'égalité, projet des places d'apprentissage, 16+», <https://docplayer.fr/55947512-Socialisation-differentielle-des-sexes-quelles-influences-pour-l-avenir-des-filles-et-des-garcons-anne-dafflon-nouvelle.html> [consultato il 13/04/2020].
- De Piccoli N., Rollero C. (2018). *Sui generi: Identità e stereotipi in evoluzione*. Torino: CIRSDe.
- Descarries-Bélanger F., Mathieu M. (2010). *Entre le rose et le bleu: stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculine*. Quebec: Conseil du statut de la femme.
- Diekmann, A.B., & Murnen, S.K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature, *Sex roles*, 50(5-6): 373-385.
- Ehrensaft D. (2019). *Il bambino gender creative*. Città di Castello (PG): Odoya.
- Faeti A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Roma: Donzelli.
- Fierli E., Franchi G., Lancia G., Marini S. (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove.
- Fierli E., Franchi G., Marini S. (2016). Un altro immaginario è possibile. Bambine e bambini negli albi illustrati. *DWF*, 112(4): 34-40.

- Fierli E., Franchi G., Marini S. (2019). Educare alle differenze attraverso gli albi illustrati: percorsi tra le figure per crescere liberi. *Pedagogia e vita*, sezione online, 1.
- Franchi G. (2015). L'albo illustrato. Il libro strumento: la lettura con bambini e bambine, la lettura in famiglia, lo strumento formativo per gli adulti. In: Fierli et alii, *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove, pp. 15-23.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Garbagnoli S. (2014). L'ideologia del genere: l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale. *AG About Gender - Rivista internazionale di studi di genere*, 3(6), DOI: 10.15167/2279-5057/ag.2014.3.6.224 [consultato il 20/03/2020].
- Garbagnoli S., Prearo M. (2018). *La crociata anti-gender: dal Vaticano alle manif pour tous*. Torino: Kaplan.
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Goffman E. (1976). Gender Advertisements. *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, 3: 69-154.
- Gusmano B., Mangarella T. (2014). *Di che genere sei? Prevenire il bullismo sessista e omotransfobico*. Molfetta: La meridiana.
- Hamelin, a cura di (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Handler Spitz E. (2001). *Libri con le figure. Un viaggio tra parole e immagini*. Milano: Mondadori.
- Herek G.N. (2007). Confronting sexual stigma and prejudice: theory and practice. *Journal of Social Issues*, 63(4).
- Iturrioz N. (2019). De la coeducación a la pedagogía feminista. *Pikara. Online magazine*, 4.
- Keifer B.Z. (1995). *The potential of picturebooks: From visual literacy to aesthetic understanding*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Kiefer B.Z. (2011). The Art of the Picture Book: Past, Present, and Future. Newbery and Caldecott Awards. *A Guide to the Medal and Honor Books*. ALA Editions.
- Lipovetsky G. (1992). *Le crépuscule du devoir*. Paris: Gallimard.
- Maccoby E. (1990). Gender and Relationships. *American Psychologist*, 45: 513-520.
- MacNaughton G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. St Leonards (Australia): Allen & Unwin.
- Mapelli B. (2008). Adolescenti e differenze di genere. Ricerche di identità. In: Padoani I., Sanguiliano M. *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Musi E. (2015). A scuola di pari opportunità. Il sistema scolastico: un circuito decisivo – ma trascurato – per educare al rispetto dell'identità e della differenza di genere. *Raudem - Revista de Estudios de las Mujeres*, 3.

- Neary A., Cross C. (2018). *Exploring gender identity and gender norms in primary schools: the perspectives of educators and parents of transgender and gender variant children*.
- Priulla G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Priulla G. (2014). *Parole tossiche: cronache di ordinario sessismo*. Cagli: Settenove.
- Rich A. (1980). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbian. *Duoda: Revista d'estudis féministes*, 10.
- Richard G. (2019). *Hétéro, l'école?: plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Montréal: Les Éditions du Remue-ménage.
- Rinaldi C. (2016). *Sesso, sé e società*. Firenze: Mondadori Università.
- Saldaña Blasco D., Goula Mejon J., Cardona Tamayo H. (2019). *El pati de l'escola en igualtat. Guia de diagnosi i d'intervenció amb perspectiva de gènere*. Barcellona: Pol·len edicions.
- Sweet E. (2014). Toys are more divided by gender now than they were 50 years ago. *The Atlantic*, 9, <http://www.theatlantic.com/business/print/2014/12/toys-are-more-divided-by-gender-now-than-they-were-50-years-ago/383556/> - pubblicato il 9-12-2014 [consultato il 02/03/2020].
- Szpunar G., Sposetti P., Marini S. (2017). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29).
- Torras M. (2007). El delito del cuerpo. *Cuerpo e identidad 1*. Barcelona: Edicions UAB.
- Turin A. (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi, Città di Torino*. <http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf> [consultato il 03/03/2020].
- Taurino A. (2010). *Psicologia della differenza di genere*. Roma: Carocci.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: Edizioni ETS.
- Ulivieri S., a cura di (2007). *Educazione al femminile: una storia da scoprire* Milano: Guerini editore.
- Ulivieri S. (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Van der Linden S. (2003). L'album, entre texte, image et support. *La Revue des Livres pour Enfants - L'analyse des livres d'images*, 214.
- Van der Linden S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'atelier du poisson soluble.
- Venera A. M. (2014). *Genere, educazione e processi formativi: riflessioni teoriche e tracce operative*. Torino: Junior.
- Weitzman L.J., Eifler D., Hokada E., Ross C. (1978). L'educazione ai ruoli sessuali nei libri illustrati per bambini in età prescolare. In: Gianini Belotti E., a cura di (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni dalla parte delle bambine.
- Zosuls K. M., Ruble D. N., Tamis-LeMonda C. S., Shrout P. E., Bornstein M. H., Greulich F. K. (2009). The acquisition of gender labels in infancy: implications for gender-typed play. *Developmental psychology*, 45(3): 688.
- Zosuls K. M., Field R. D., Martin C. L., Andrews N. C., England D. E. (2014). Gender-based relationship efficacy: Children's self-perceptions in intergroup contexts, *Child development*, 85(4): 1663-1676.