

Raccontare attraverso il Gioco: Orientamento e Traiettorie di Genere

Storytelling through Play: Orientation and Gender Trajectories

Brigitta Pia Alioto*

*Università Ca' Foscari di Venezia, Italia, briggitalia.alioto@unive.it

ABSTRACT.

L'orientamento, inteso nel suo valore educativo, dovrebbe permettere oggi la de-costruzione degli schemi di genere e la possibilità, da parte dello studente, di immaginarsi altro rispetto al tempo presente. Attraverso un approccio ludico-narrativo, lo studio elicit le narrazioni degli insegnanti delle Scuole Secondarie sulle questioni di genere lungo il continuum temporale "passato-presente-futuro". L'obiettivo è intrecciare le dimensioni identitarie personali e sociali con quelle professionali, per ottenere una comprensione più profonda delle loro prospettive sul tema e dei possibili scenari futuri.

Orientation, understood in its educational value, should today allow for the de-construction of gender schemas and the possibility, on the part of the student, of imagining other than the present time. Through a playful-narrative approach, the study elicits secondary school teachers' narratives on gender issues along the "past-present-future" time continuum. The aim is to interweave personal and social identity dimensions with professional ones to gain a deeper understanding of their perspectives on the issue and possible future scenarios.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Game-based learning; narrazione; genere; traiettorie pedagogiche; orientamento.
Game-based learning; narrative; gender; pedagogical trajectories; orientation.

INTRODUZIONE

Il valore educativo dell'orientamento si manifesta oggi come un elemento essenziale non solo per guidare le scelte scolastiche e professionali, ma anche per promuovere una riflessione critica sulle questioni di genere. Sebbene l'orientamento venga spesso trattato in termini settoriali, la sua trama generale è quella di fornire all'individuo gli strumenti necessari per scegliere da sé e per sé del proprio futuro (Bellantonio & Scardicchio, 2023). Tale processo, diventa ancor più significativo se considerato come pratica di de-costruzione e ripensamento degli schemi di genere appresi, favorendo una visione di sé oltre i ruoli tradizionali e le aspettative sociali (Connell, 2011).

La pandemia Covid-19 ha posto l'accento sull'importanza della competenza chiave "imparare ad imparare" (LifeComp, 2020), che richiede, un cambiamento pensato degli schemi di interpretazione della realtà che orientano l'azione (Bateson, 1993; Mezirow,

2003). Nel promuovere la centralità dell'allievo, l'orientamento si propone di guidare i soggetti alla consapevolezza e all'autodeterminazione (Alioto & Zavatta, 2024), rendendoli capaci di riflettere anche sulla propria identità di genere e di ridefinirla in modo autonomo, liberi da imposizioni e stereotipi sociali. In questo contesto, lo studio si prefigge di indagare, tramite un approccio ludico alla narrazione, le percezioni degli insegnanti, di Scuola Secondaria di Primo e di Secondo grado, riguardo alla questione di genere lungo il continuum temporale passato-presente-futuro. L'obiettivo è intrecciare le dimensioni identitarie personali e sociali con quelle professionali, per ottenere una comprensione più profonda delle loro prospettive sul tema e sul ruolo che l'educazione, nella qualità orientativa suddetta, dovrebbe assumere a riguardo. Tramite tale approccio, si uniscono la continuità e la discontinuità identitaria in un filo rosso narrativo, che tramite il gioco, è bilanciato nel suo carico emotivo (Demetrio, 1997).

L'articolo, dunque, è suddiviso in tre capitoli: il primo capitolo è dedicato alla definizione dell'orientamento come pratica educativa, ossia come pratica che consente di immaginarsi *altro* rispetto al presente. Il secondo capitolo si focalizza sulla narrazione, utilizzata come pratica formativa che, unita all'approccio ludico, è volta ad elicitarne riflessione e decostruzione degli schemi di interpretazione della realtà. Infine, il terzo capitolo intende presentare lo studio empirico nella sua interezza, esplicitando la metodologia, gli obiettivi, i partecipanti, le procedure e gli strumenti utilizzati, i risultati e la discussione. Le conclusioni fungeranno da linee guida per futuri lavori.

IL VALORE EDUCATIVO DELL'ORIENTAMENTO

Tra i compiti della formazione formale contemporanea vi è oggi la *mission* dell'orientamento: un termine che, invece che essere utilizzato nell'accezione di *Unitas Multiplex* (Morin, 2001), viene settorializzato a seconda del contesto. Si sente, infatti, parlare di orientamento per la scelta della scuola, orientamento al lavoro, orientamento accademico. Benché venga utilizzato in sfere differenti, l'orientamento, però, sembra essere trama essenziale delle pratiche educative e formative, indipendentemente dai contesti formali, informali e non formali (Bellantonio & Scardicchio, 2023). Nonostante il trend fosse già iniziato, a seguito della Pandemia Covid-19, il framework europeo delle LifeComp (2020) ha sottolineato l'importanza di acquisire competenze per la vita che permettessero all'individuo di fronteggiare la complessità della società.

Sottolineato che la pratica formativa è caratterizzata dalla centralità dell'allievo, il quale è portatore di un mosaico identitario definito dal continuum passato-presente-futuro (Emirbayer & Mische, 1998), l'orientamento assume l'obiettivo di *dare forma* (Margiotta, 2015) a soggetti consapevoli che siano in grado di scegliere da sé e per sé. Se, in passato, il peso delle scelte era affidato al contesto familiare, soprattutto in termini di formazione e lavoro, oggi dinanzi al ventaglio di possibilità che la *società liquida* (Bauman, 1998) permette, l'individuo sceglie, nell'ottica dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985) e dell'agency (Emirbayer & Mische, 1998)

In tal senso, l'orientamento non deve essere percepito, in chiave educativa, come una collocazione risolutiva della persona nel mondo; al contrario, esso deve essere inteso nell'ottica del *learning consciousness* (Alioto & Zavatta, 2024), ossia nella guida alla consapevolezza dettata dalla riflessione e, di conseguenza, da forme di apprendimento pensato (Bateson, 1993) e trasformativo (Mezirow, 2003). La supersocietà (Giaccardi &

Magatti, 2022) accoglie, dunque, una prospettiva ipotetica e probabilistica, che non permettono all'individuo di assumere una postura di interpretazione fissa o verticalmente trasmessa (Dweck, 2000).

Di conseguenza, come sottolineano Bellantonio & Scardicchio (2023):

Se l'educazione oggi accoglie in sé la sfida del cambiamento e di conseguenza dell'orientamento per diventare pratica di libertà (Freire, 1974), allora essa non può che conferire al soggetto anche quegli strumenti utili a contrastare la crisi e a recuperare questa imprescindibile categoria alla base dell'educazione.

I settings orientativi, ossia quelli educativi, allora, hanno l'obiettivo di divenire capacitanti (Nussbaum, 2012; Sen, 1990). La riflessione assume il ruolo di dispositivo pedagogico (Schön, 1993) e il processo di apprendimento si caratterizza dalla continua interdipendenza tra mente, percezione e ambiente (Maturana & Varela, 1980). L'individuo oscilla nel continuo tentativo di co-adattamento tra sé e l'ambiente e tra la prospettiva temporale che caratterizza la sua identità e il suo agire (passato-presente-futuro) (Maturana & Varela, 1980; Margiotta, 2015). Di conseguenza, "la riflessione diviene il dispositivo pedagogico attraverso cui «io sono me» ...[dove]... «io» resta lo stesso malgrado le modificazioni interne del «me»" (Alioto & Zavatta; Zambianchi e Scarpa, 2020).

In questa dimensione temporale, l'orientamento si presenta come la possibilità data di *immaginarsi altro rispetto al tempo presente* (Bellantonio & Scardicchio, 2023) non solo in termini di sviluppo del proprio talento (Costa, 2018; Margiotta, 2015), ma anche rispetto alle credenze e agli schemi di significato che il contesto di appartenenza, l'esperienza passata, le emozioni vissute, hanno costruito (Csikszentmihalyi, 1990; Dweck, 2000; Immordino-Yang, 2017).

La questione di genere, allora, si colloca nei temi dell'orientamento, ove allo studente, viene data la possibilità di immaginarsi altro rispetto all'atteso, ove la riflessione del passato, del presente e del futuro permette di de-costruire gli schemi di interpretazione della realtà socialmente acquisiti e fornisce gli strumenti per poter agire liberamente.

IL GIOCO NARRATIVO COME DISPOSITIVO PEDAGOGICO

La riflessione sull'esperienza e sugli schemi d'azione, collocata nel continuum passato-presente-futuro, permette di costruire ciò che Ricoeur (1983) definisce *identità narrativa*. Secondo l'autore, questa si costituisce nell'interazione tra le due identità: quella della sedimentazione interiore, della dispersione, dell'abito identitario; quella prospettica, ossia dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione (Pellerey, 2021).

La riflessione, dunque, diviene inseparabile dalla narrazione e, a seconda delle credenze, questa assume le sembianze o di un monologo interiore, ove vi è un'unica visione delle cose; o di un dialogo interiore, ove prendono parte la problematizzazione e la de-costruzione delle idee (Bellantonio & Scardicchio, 2023).

Due esempi di narrazione del sé sono l'autobiografica e i diari. Questi riescono a raccontare l'esperienza attraverso descrizioni e immagini che permettono di fissare gli

eventi più significativi, facilitandone l'analisi e il controllo. Il cuore della validità formativa dell'uso delle scritture di sé e della valorizzazione di forme di diario sta proprio nell'attività riflessiva che viene sollecitata (Demetrio, 1997; Pellerey, 2021).

Oltre alla riflessione, un altro modo per apprendere e pensare il cambiamento, in un'ottica di continuità-discontinuità narrativa, è il gioco. Il bambino giocando apprende per copia e imitazione (Piaget, 1967; Montessori, 2023), sperimentando libertà, sicurezza e iniziando a costruire la sua narrazione; l'adulto, "che è già cresciuto mescolando insieme svago e altro sapere, sperimenta emozioni specifiche non in rapporto a qualche novità, bensì grazie alla rielaborazione del vecchio, del già vissuto" (Demetrio, 1998). Ciò aumenta la conoscenza del sé e, una volta ricordato il passato, elicitando la voglia di riproiettarsi nel futuro. Ecco che il gioco narrativo permette di *rievocare*, ossia di chiamare, ridare voce ai ricordi; *ricordare*, riportare al cuore e, dunque, rievocare emozionandosi; *rimembrare*, ricomporre, rimettere insieme ciò che è disperso; *commemorare*, ricordare e rievocare con qualcuno o porsi accanto a chi è stato conosciuto ed è degno di memoria; *rammentare*, richiamare alla mente una situazione, una circostanza già un poco sbiadita (Demetrio, 1997).

LO STUDIO

Lo studio mira ad esplorare, attraverso un approccio ludico alla narrazione, le percezioni degli insegnanti riguardo alla questione di genere lungo il continuum temporale passato-presente-futuro. L'obiettivo è intrecciare le dimensioni identitarie personali e sociali con quelle professionali, per ottenere una comprensione più profonda delle loro prospettive sul tema e sul ruolo che l'educazione, nella qualità orientativa suddetta, dovrebbe assumere a riguardo.

Sono stati coinvolti insegnanti delle Scuole Secondarie di Primo e Secondo grado per il loro lavoro diretto con gli adolescenti, i quali esperiscono una fase cruciale nello sviluppo identitario. Gli adolescenti, infatti, si trovano nel pieno di un processo di costruzione d'azione e narrativa che oscilla tra continuità e discontinuità, esplorando e ridefinendo costantemente il proprio sé. Grazie ai racconti delle sfere professionali degli insegnanti, si sono così raccolte percezioni, esperienze e prospettive sui nuovi scenari possibili. Hanno preso parte allo studio quattro insegnanti dai 29 ai 32 anni, tutti con esperienze di insegnamento di almeno tre anni.

Al fine di elicitarne la narrazione, sono stati utilizzati due strumenti: il gioco dell'oca narrativo di Demetrio (1997) e i mattoncini Lego.

Il primo è stato tematizzato alla questione di genere. Il gioco dell'oca di Demetrio sostituisce alle consuete caselle numerate del tradizionale gioco dell'oca, immagini che richiamano alla memoria dei partecipanti esperienze, emozioni, sensazioni provate in passato o recentemente. Si compone di 65 caselle che iniziano dal "ricordo più antico" e terminano alla "scoperta". Prevede un gruppo di gioco non superiore ai 5 partecipanti, i quali possono tirare a turno un solo dado. A seconda del numero capitato a sorte, il giocatore deve raccontare un ricordo associato alla casella corrispondente, in tal caso legato alla questione di genere – esperita personalmente e in classe in qualità di insegnanti. In tal modo, la narrazione, collegata ad una parola chiave – quella della casella del tabellone di gioco – permette non solo di raccontare un semplice avvenimento, ma di

collegarlo, secondo una serie di congiunzioni astratte, ad una specifica tematica e a delle specifiche emozioni ad essa collegate.

I mattoncini Lego, invece, sono stati utilizzati sia per *materializzare* la riflessione, sia in termini generativi per *costruire* nuovi scenari utopici, ove le questioni emerse grazie al gioco dell'oca avrebbero potuto essere state "risolte". Sono state rispettate le quattro fasi del *core process* di Lego Serious Play (Kristiansen & Rasmussen, 2015), quali la (1) presentazione del quesito; (2) la costruzione; (3) la condivisione; (4) la riflessione.

Prima di iniziare le attività, è stato spiegato ai partecipanti l'obiettivo dello studio, gli strumenti che sarebbero stati utilizzati, ed è stato chiesto loro di firmare la liberatoria della privacy, la quale comprendeva il consenso alla registrazione audio. Sia per il gioco dell'oca di Demetrio, sia per l'utilizzo dei mattoncini Lego, sono state spiegate le regole e le modalità.

Nel complesso, i partecipanti sono stati impegnati per quattro ore.

Risultati e discussione

Il gioco dell'oca di Demetrio

L'attività ludica ha permesso di definire tre macro-tematiche di discussione: (1) le esperienze personali e professionali riguardo alle dinamiche di genere; (2) la percezione delle dinamiche di genere in classe; (3) il ruolo formativo-orientativo dell'insegnante.

1. Esperienze personali e professionali riguardo le dinamiche di genere

Secondo i partecipanti, si viene educati, di conseguenza orientati, al genere fin da bambini. Tale forma di educazione proviene dalla società, in termini impliciti, dalla scuola e dalla famiglia, in termini più espliciti. Nello specifico P1, alla casella "scatole", interpretate esse stesse come luogo sicuro ove riporre i ricordi, racconta:

Il mio bisnonno aveva fatto l'apprendistato come sarto e aveva imparato a fare vestiti, ma poi non ha mai voluto, al ritorno dalla guerra dico, non ha mai voluto fare davvero il sarto perché gli era stato detto dalla famiglia che fosse un lavoro femminile. Allora ha abbandonato completamente questa idea. Faceva i vestiti solo per la famiglia, ma non per gli altri, perché l'avevano convinto che non era una cosa da fare. Mio nonno, invece, suo figlio, ricamava per passione. Per distinguersi, però, da sua sorella – che invece ricamava fiori sulle tovaglie – lui ricamava quadri artistici. Replicava quadri...duplicava quadri famosi. Questa era una via consentita diciamo..."

Ancora, P2 alla casella "avventura" – collegata dal partecipante al ricordo di un film d'avventura – dice:

*Ero fuori con degli amici [...] Loro hanno * figli maschi e siccome, quel giorno c'erano altri bambini, si son messi a guardare [nome del film]. È un film *, un cartone animato avventura. Il papà di questi due bambini maschi ci ha detto "ecco, finalmente la Disney fa un film da maschi... ma ci mette una protagonista femmina". Io ho guardato i bambini e in realtà mi sembravano molto contenti di vedere il film. Non mi sembrava stessero*

soffrendo il fatto di non potersi identificare in una protagonista femmina. Lì ho percepito il blocco degli stereotipi, tipo i film d'avventura sono "film da maschi", quelli con le principesse sono chiaramente solo "da femmine". Ma poi perché deve essere un problema se c'è una protagonista femmina? I bambini, ok che anche noi dovremmo, ma a maggior ragione i bambini, non hanno difficoltà ad immedesimarsi nei personaggi in base al sesso. Non credo nemmeno che abbiano tutta questa concezione del "è un maschio, è una femmina. [...]"

P3 alla casella "spazio" – interpretandolo come luogo dell'azione del genere – racconta un aneddoto che riguarda parte della sua famiglia e che sottolinea gli schemi di interpretazione della realtà:

[...] La mia famiglia ha una pasticceria e sai quando i clienti ordinano le torte poi, se queste vengono gradite, chiedono di poter fare i complimenti al pasticcere?(!). Allora funziona così: la torta quando viene ordinata, mia mamma esce fuori, parla con i clienti, chiede: "Come vuole la torta? Per quante persone? Cosa ci metto dentro?" Perché è lei che la fa, e glielo dice. Puntualmente quando tornano per fare i complimenti, vedono mio zio e dicono "buonissima la torta, complimenti" perché pensano che sia lui ad averla fatta. Lui è il pasticcere, mia mamma è quella che dà una mano... la commessa.

Infine, P1, alla casella "maestro di scuola" dice:

Quest'anno ho fatto gli esami di maturità, ed ero a [nome dell'istituto]. C'era questo ragazzo che aveva fatto uno stage in un asilo e ha portato la sua esperienza. Ha fatto un Power Point e con quello ci ha raccontato tutto. Niente, la conclusione di questa sua presentazione è stata il fatto che i genitori dei bambini dell'asilo gli hanno chiesto di non interagire con i bambini perché "era disdicevole che lui prendesse in braccio i bambini, che lui li facesse saltare sulle ginocchia" in quanto uomo. Era proprio esplicitamente una richiesta di avere meno a che fare con questi bambini e lui ha detto: "mi sarebbe piaciuto fare il maestro, ma non lo farò perché i genitori dei bambini mi hanno più volte chiesto di non prendere i bimbi in braccio e, devo dire che anche le maestre stesse, quelle che mi seguivano, mi hanno detto che avrei dovuto tenermi più in disparte". Che dirti, sono rimasta sconvolta!

2. Percezione delle dinamiche di genere in classe

I giocatori riportano eventi ove la dimensione *uomo* versus *donna* viene esacerbata durante le ore scolastiche. P1 alla casella "voci" racconta:

Collego questa casella all'idea di far sentire la propria voce. Mi viene in mente una classe con cui ho avuto un problema quest'anno. Avevo dei ragazzi molto esuberanti, tra l'altro molto uniti, e avevano creato il cosiddetto "gruppo dei maschi". Questa è una prima [liceo]. Le ragazze non si sentivano mai in classe a differenza loro. Loro stavano in silenzio, molto timide, isolate. Dovevi proprio tirargli fuori la voce. Avevano paura a farsi sentire, a venire alla lavagna per timore di essere prese in giro dai ragazzi. Quando parlavano inglese avevano paura di pronunciare male. Uno di questi ragazzi era molto

bravo in inglese e all'inizio faceva il verso agli altri, finché non l'ho ripreso. Si è creata quindi questa dinamica in cui emergevano certe voci più sicure e altre tendevano a rimanere nell'ombra, quelle delle ragazze.

3. Il ruolo formativo-orientativo dell'insegnante

Benché una delle considerazioni emerse durante il gioco narrativo vedeva la scuola come luogo di stereotipizzazione del genere, secondo i partecipanti, l'insegnante dovrebbe assumere, al contrario, il ruolo di de-costruttore di alcuni schemi di comportamento guidati da credenze socialmente apprese. P4 alla casella oblio – interpretato come dimenticatoio della realtà – durante il suo racconto afferma:

[...] Comunque, quando facciamo questo tipo di discorsi, dico quando si parla di genere, dei problemi legati al genere, dell'educazione... insomma di queste cose, mi capita spesso di pensare: “queste cose le possiamo problematizzare noi, ma noi siamo in una bolla” – che ci porta all'oblio della realtà... per collegarmi alla casella... Non tutti hanno la capacità di discutere di questo problema, ma poi... non tanto discutere, non tutti hanno la capacità di ascoltare o vedere questo problema. In questo devo dire che la scuola è sfidante, perché ti fa uscire fuori da questa bolla dove vivi nella tua realtà... Poi uno [studente] ti spara delle cose.... Mi è successo in classe! Uno studente ti tira fuori una cosa, di un sessismo allucinante o di un antiscientifico a livelli assurdo e quello che ti viene da dire è... “ecco, NO!”. Là bisogna avere la prontezza e la calma di dire: “okay, perché dici questo? Sei sicuro?” Insomma, decostruirlo, facendolo riflettere.

I mattoncini Lego.

La prima consegna è stata quella di chiedere ai partecipanti di rappresentare, tramite i lego, una situazione scolastica - sia nel ruolo di insegnanti, sia in quello passato di studenti - ove hanno percepito che il genere fosse il *fil rouge* della situazione. È stato chiesto di associare alla loro opera una parola esplicativa e successivamente di spiegare quanto costruito. Di seguito vengono riportate le narrazioni dei partecipanti (P_n) e il rispettivo titolo dell'opera.

P3. Incastrato

Ero al primo anno di insegnamento; mi avevano dato in affidamento una prima. Alcuni genitori mi hanno detto “siamo contenti che sia capitato lei perché è un maschio, così andiamo un po' oltre lo stereotipo. Nostro figlio è sempre stato abituato ad avere maestre femmine... e invece così adesso che è alle medie può capire più approfonditamente l'altra faccia della medaglia”. Io sono rimasto colpito da questa espressione, infatti ho cercato di rappresentare che sono un po' imprigionato nel ruolo del maschio ed è una cosa che mi è sempre capitata (vedi figura 1). Io non sono esattamente lo stereotipo della mascolinità tossica. [...] Mi sono sentito imprigionato nello stereotipo. Infatti, cercando di ricostruire me stesso con i Lego, ci ho messo il maschile e il femminile stereotipato del rosa e del blu... e ho messo anche dell'arancione e del verde... per dire “non sono

solo quello... sono anche altro". L'insegnante maschio non permette di capire l'altra parte della medaglia... no!

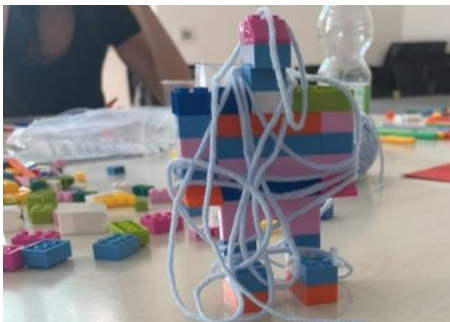


Figura 1. Incastrato

P1. Senza voce

*L'anno scorso è stato il primo anno in cui ho avuto un'intera classe, tutta mia. E vorrei parlarvi del modo in cui io e un collega della stessa età siamo stati trattati. Sia dalla classe che dai genitori, eh. La classe vedeva il mio collega maschio più autorevole di me, nonostante avessimo la stessa età e la stessa esperienza lavorativa. I genitori... hanno cercato di insegnarmi come insegnare nonostante io abbia vissuto in [luogo] molti anni e abbia fatto dei corsi sull'insegnamento di *- e se c'è una cosa su cui mi sento preparata è proprio quella - sono venuti a spiegarmi come avrei dovuto trattare i loro figli (non tutti i genitori eh). Anche come avrei dovuto tenere la classe e come avrei dovuto interfacciarmi con i ragazzi. Questa cosa con il mio collega non l'hanno fatta. Sono rimasta davvero spiazzata... Allora ho rappresentato così la scena (vedi Figura 2), io (con il mattoncino rosa) e il mio collega (con il mattoncino blu) di fronte agli alunni – non ho a disposizione solo mattoncini blu, ma se li avessi avuti avrei costruito gli studenti associando sempre loro un mattoncino blu, perché hanno riconosciuto l'autorità del mio collega maschio. Quindi le femmine le avrei definite con il rosa, ma associando anche il blu, e i maschi, li avrei definiti con il blu e associando altro blu. In effetti associare il mattoncino bianco al rosa aiuta. Il bianco è trasparenza...*



Figura 2. Senza voce

La seconda consegna è stata quella di chiedere a tutti i partecipanti di ripensare alle questioni emerse dal gioco narrativo e dall'attività con i mattoncini Lego e di costruire un immaginario utopico, ove quei problemi avrebbero potuto essere migliorati.

I partecipanti hanno rappresentato uno scenario scolastico ove la comunicazione - come definito da loro - la "connessione" triangolata tra scuola, alunni e famiglia diviene fondamentale. L'ambiente scuola, rappresentato dal cartoncino rosso, contiene insegnanti e alunni in continua connessione tra loro. Gli insegnanti, allineati nelle pratiche educative, al contempo sono anche connessi agli studenti. La famiglia dialoga a sua volta con gli insegnanti, nella definizione di una pratica orientativa chiara, oltre ad interfacciarsi in prima persona con i propri figli (allievi) (vedi figura 3).

“Come puoi vedere abbiamo costruito un ponte... che può essere rappresentato, come nel gioco dell’oca, in termini metaforici. Un ponte che collega ambiente esterno alla scuola. E non abbiamo chiuso il filo della connessione... proprio per lavorare su questa «apertura»”.

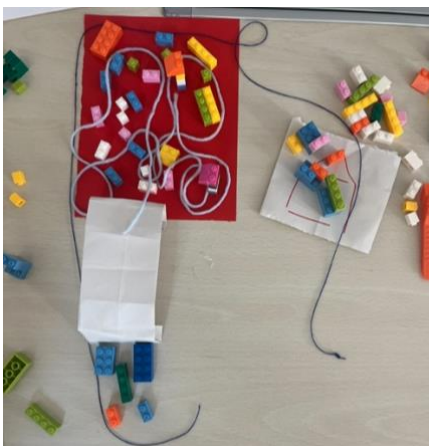


Figura 3. Scenario utopico

Discussione

Il gioco dell'oca di Demetrio (1997), così come l'utilizzo dei mattoncini Lego, ha collocato la riflessione sul genere nel continuum temporale passato-presente-futuro, prendendo in considerazione le dimensioni identitarie personali e professionali. La dimensione del passato ha interessato le esperienze personali e professionali riguardo le dinamiche di genere. P1 ha raccontato un'imposizione da parte della famiglia – oltre che sociale -, per il bisnonno e il nonno, nella scelta lavorativa. In tal modo, viene meno l'accezione utilizzata nel presente articolo per quanto concerne l'orientamento e il suo valore educativo – teso all'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985) e alla capacitazione dell'individuo (Nussbaum, 2012; Sen, 1990. In realtà, ciò è in linea con la collocazione temporale dello specifico racconto. La centralità decisionale dell'individuo, nel proprio progetto di vita, risulta essere un focus relativamente recente (Bellantonio & Scardicchio, 2023). Ancora, P1 e P2, nella dimensione temporale del presente, raccontano, invece, la presenza di schemi di interpretazione della realtà orientati alla reiterazione degli stereotipi

di genere da parte della comunità educante. Tali narrazioni riflettono sulle criticità delle figure educative. Come è stato ampiamente sottolineato, l'orientamento ha valore educativo nella misura in cui questo dia la possibilità al discente di immaginarsi altro rispetto al presente e/o rispetto all'atteso. Se la comunità educante presenta preconcetti, strutture di genere fisse, questi verranno trasmessi e reiterati, istillando false credenze, impedendo, nell'individuo, il lusso di diventare (Margiotta, 2015), e al contrario, elicitando la necessità di dover essere subito e di dover essere secondo l'atteso (Bellantonio & Scardicchio, 2023). D'altro canto, come sottolinea P4, la consapevolezza e la sensibilità alla tematica del genere come abito socialmente strutturato non sono elementi acquisiti da chiunque. Le dinamiche di genere vengono esperite dai partecipanti anche in qualità di insegnanti. P3, tramite la sua opera Lego, racconta di sentirsi incastrato nel genere maschile (Connell, 2011), nel momento in cui gli vengono sottolineate le aspettative a lui collegate. Lo stesso vale per P1 che, tramite la sua opera *senza voce*, racconta di non essersi sentita riconosciuta nella sua autorevolezza tanto quanto il collega insegnante uomo. Inoltre, tali dinamiche vengono reiterate anche nel gruppo classe, ove i ragazzi suddividono lo spazio fisico e lo spazio sonoro a seconda del genere di appartenenza (Gamberi et al., 2010) (P1). Tali dinamiche si riflettono e, al contempo, sono frutto della dimensione temporale del passato, del presente e del futuro. Le esperienze istillano credenze, definiscono schemi di azione, veicolano il presente e orientano in un certo modo nel futuro (Bellantonio & Scardicchio, 2023; Dweck, 2000). Infine, viene sottolineato il ruolo formativo-orientativo dell'insegnante, della scuola in senso lato, verso le dinamiche di genere. Tale descrizione è stata sostenuta dall'inclusione, seppure non espliciti, dei due dispositivi pedagogici descritti nel presente studio: la riflessione e la narrazione. P4 ha narrato un episodio ove la riflessione e la decostruzione del pensiero attraverso il dialogo sono stati al centro della sua pratica formativa. Nella dimensione temporale del futuro, i partecipanti vedono allora il dialogo e la narrazione, come armonizzazione delle pratiche educative nella triangolazione insegnanti - studenti – genitori (Chiusaroli, 2021).

CONCLUSIONI

Lo studio, nella sua dimensione esplorativa, ha analizzato tre macro-tematiche quali (1) le esperienze personali e professionali riguardo alle dinamiche di genere; (2) la percezione delle dinamiche di genere in classe; (3) il ruolo formativo-orientativo dell'insegnante. Queste sono state sviscerate all'interno della cornice temporale del passato, del presente e del futuro tramite l'approccio ludico alla narrazione. Ciò ha permesso di affrontare un tema così complesso, in un flusso emotivo bilanciato dal gioco, aprendo le porte a futuri studi focalizzati su ciascuna singola tematica e in termini maggiormente sistemici.

BIBLIOGRAFIA

Alioto, B. P., & Zavatta, G. (2024). The enactive value of education. From learning brain to learning consciousness. *Ecologie della formazione*, 1(2024).

- Bateson, G. (1993). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bellantonio, S., & Scardicchio, A. C. (2023). *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria* (Vol. 5, pp. 1-166). FrancoAngeli.
- Chiusaroli, D. (2021). *Relazione scuola-famiglia ed emergenze educative*. Anicia.
- Connell, R. (2011). *Questioni di genere*. Il Mulino.
- Costa, M. (2018). Il talento capacitante in Industry 4.0, *Formazione & Insegnamento*, 16(2).
- Czikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (pp. 75-77). Harper & Row.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In Edward, L., Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (pp. 11-40). Springer.
- Demetrio, D. (1997). *Il gioco della vita*. Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: Per sé stessi, con gli altri*. Raffaello Cortina Editore.
- Dweck, C.S. (2000). Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo. Trento: Erickson.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Freire, P. (1974). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della "pedagogia degli oppressi"*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Gamberi, C., Maio, M. A., & Selmi, G. (2010). Educare al genere: riflessioni e strumenti per articolare la complessità.
- Giaccardi, C., & Magatti, M. (2022). *La supersocietà. Ha ancora senso scommettere sulla libertà?*. Il Mulino
- Immordino-Yang, M. H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Raffaello Cortina Editore
- Kristiansen, P., & Rasmussen, R. (2015). *Il metodo Lego® Serious Play® per il business*. FrancoAngeli.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1980). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente* (trad. it. 1985). Marsilio.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Montessori, M. (2023). *La mente del bambino: mente assorbente*. Feltrinelli Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Il Mulino.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Einaudi.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi: natura e costruzione*. FrancoAngeli.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit* (Time and Narrative). University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Sen, A. (1990). *La libertà individuale come impegno sociale*. Laterza
- Zambianchi, E., & Scarpa, S. (2020). Embodied cognition e formazione del sé: verso un approccio enattivo allo studio della relazione educativa. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 128-143.