

# Crescere insieme genitori e bambini: l'esperienza dello Spazio Gioco dell'Università di Foggia

Creceer padres e hijos juntos: la experiencia del  
“Spazio Gioco” de la Universidad de Foggia

*Parents and children growing together: the  
“Spazio Gioco” experience of Foggia University*

Anna Grazia Lopez; Rosella Caso; Alessandra Altamura<sup>1</sup>; FOGGIA (ITALIA)

## RIASSUNTO

**I**l contributo si inserisce nell'ambito del dibattito intorno alle questioni legate alle tematiche delle pari opportunità e della conciliazione vita-lavoro. Dopo un'analisi della normativa europea in materia e una riflessione pedagogica intorno alla necessità di una educazione familiare orientata nella prospettiva di una co-educazione fondata sulla condivisione delle responsabilità tra genitori e educatori per la crescita dei minori, viene presentato il progetto “Spazio Gioco” dell'Università di Foggia. Avviato nel 2013 - contestualmente alla sottoscrizione, da parte dell'Ateneo, della “Carta per le Pari Opportunità” – allo scopo di supportare le famiglie dei dipendenti nella funzione di cura dei figli e di ridurre i disagi delle “mamme acrobate” (Rosci, 2007), il servizio, organizzato a partire dalle linee guida della Legge quadro n. 285 del 1997, ha ospitato, nel corso dei cinque anni di attività (da luglio-settembre 2013 al giugno-settembre 2017), bambini della fascia d'età dai 3 ai 10 anni. Il calendario delle attività prevedeva laboratori e atelier di narrazione, arte, musica, educazione ambientale – condotti non solo da dottori, dottorandi di ricerca ed educatori del Dipartimento, ma anche da esperti esterni – completati da momenti di attività ludico-ricreative “libere”. Interventi non di tipo “assistenzialistico”, dunque, ma educativo. Per crescere, adulti e bambini insieme, come testimoniato dalle narrazioni riportate nel contributo, nel segno del rispetto e delle pari opportunità

tra uomini e donne e tra bambini e bambine.

**Parole chiave:** Genere, Famiglia, Conciliazione Vita-Lavoro, Pari Opportunità, Co-educazione, Progetto “Spazio Gioco”.

## RIASSUNTO

El artículo forma parte del debate sobre las cuestiones relacionadas con la igualdad de oportunidades y la conciliación familia-trabajo. Tras un análisis de la legislación europea en este ámbito y una reflexión pedagógica sobre la necesidad de una educación familiar orientada a la coeducación basada en el reparto de responsabilidades entre padres y educadores para el desarrollo de los menores, se presenta el proyecto “Spazio Gioco” de la Universidad de Foggia. Puesto en marcha en el 2013 – después de la suscripción por la Universidad de la “Carta de Igualdad de Oportunidades” – para poder apoyar las familias de los empleados en el cuidado de los niños y reducir los inconvenientes de las “madres acróbatas” (Rosci, 2007), el servicio, organizado a partir de las líneas guías de la Ley no. 285 de 1997, dio la bienvenida a los niños y niñas de entre 3 y 10 años durante los cinco años de actividad (julio-septiembre de 2013 a junio-septiembre de 2017). El calendario de actividades incluyó laboratorios de narración, arte, música y educación ambiental, realizados no sólo por doctores, estudiantes de doctorado y educadores del Departamento, sino también por expertos externos, complementados por momentos recreativos de tiempo libre. Intervencio-

nes no “asistenciales”, si no educativas. Para crecer adultos y niños juntos, como lo demuestran las narraciones en el artículo, en el marco del respeto y de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y entre niños y niñas.

**Palabras clave:** Género, Familia, Conciliación Familia-Trabajo, Igualdad de Oportunidades, Coeducación, Proyecto “Spazio Gioco”.

#### **ABSTRACT**

*This paper aims to fit within the scope of the debate around the issues linked to the subjects of equal opportunities and work-life balance. After an analysis of the relevant EU legislation and a pedagogical reflection around the need of a family education oriented to the prospect of a co-education founded on the sharing of responsibilities between parents and educators for the growth of minors, it is presented the project “Spazio Gioco” of the University of Foggia. Started in 2013 – at the same time to the subscription by part of the University of the “Charter for Equal Opportunities” – with the aim of supporting the families of employees in the function of caring for children and reducing the inconvenience of “acrobat mothers” (Rosci, 2007), the service, organized from the guidelines of the framework law n. 285 of 1997, hosted in the course of the five years of activity (from July to September 2013 to June-September 2017), children of age from 3 to 10 years. The calendar of activities included workshops and ateliers of narration, art, music, environmental education – conducted not only from doctors, Phd students researcher and educators of the department, but also by external experts – supplemented by moments of “free” recreational activities. Interventions that are not of “welfare” type, therefore, but educational. In order to grow adults and children together, as testified by the narratives reported in contribution, in a sign of respect and equal opportunities between men and women and between boys and girls.*

**Keywords:** Gender, Family, Work-Life Balance, Equal Opportunities, Co-education, “Spazio Gioco” Project.

*“Cari genitori, [...] chiunque può educare bene il proprio bambino, purché lo voglia, qualsiasi padre, qualsiasi madre. Questo è, anzi, un compito piacevole, lieto, che arreca una grande gioia”.*

A.S. Makarenko, Consigli ai genitori, p. 27

## **INTRODUZIONE**

Nell’ambito della politica portata avanti dall’Unione Europea a favore della promozione delle pari opportunità tra uomini e donne uno spazio rilevante hanno assunto i provvedimenti che garantiscono la presenza di servizi per la cura e l’educazione delle bambine e dei bambini con genitori che lavorano. Un interesse, quello dell’U.E. per i servizi educativi per l’infanzia testimoniato dall’istituzione di una rete per l’infanzia nell’ambito del Secondo Programma d’Azione per le pari opportunità (1986); dalla raccomandazione adottata dal Consiglio dei Ministri sulla cura dei bambini, nella quale si chiede di sostenere le famiglie attraverso l’istituzione di servizi educativi (1991); dalla Risoluzione sulla cura dei bambini e le pari opportunità (1991) adottata dal Parlamento europeo, nella quale è ribadita la necessità di realizzare una rete di servizi a finanziamento pubblico differenziati e flessibili su tutto il territorio, sia nelle aree urbane che in quelle rurali al fine di garantire alle famiglie la possibilità di scegliere un servizio adeguato alle loro esigenze.

Più recentemente il *Report Cart Come cambia la cura dell’infanzia dell’Unicef* (2009), la Comunicazione della Commissione Europea, Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle migliori condizioni (2009), riservano la loro attenzione ai diritti dell’infanzia e, in particolare, al diritto delle bambine e dei bambini a vivere in contesti educativi attenti al loro benessere.

Un obiettivo difficile da raggiungere e lo confermano diversi documenti nazionali e internazionali come il 9° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza in Italia (2016), da dove emerge un sostanziale ritardo nella realizzazione di un sistema integrato dei servizi educativi in grado di rispondere alla frammentazione delle agenzie che si occupano di educazione, a differenza di quanto auspicato nel documento del 2009 dell’Unione Europea in cui si suggerisce la condivisione di un modello di intervento intenzionalmente educativo per cui ogni azione deve essere orientata al raggiungimento di un progetto che fa riferimento a un sistema di valori, a una visione di ciò che si vuole che quell’individuo diventi rispetto alla società in cui vive. Ciò presuppone l’esistenza di una “comunità” laddove la parola comunità va intesa nel senso derivato dall’etimologia della parola latina *communitas*, la cui radice *communis* ha come aggettivo il significato di “bene comune” mentre come so-

stantivo il significato di “chi compie il proprio dovere insieme agli altri” (Martini & Sequi, 1995). Il prefisso cum, in entrambi i casi, sottolinea un contesto di relazione e di condivisione, di reciprocità tra individuo e contesto e di cambiamento provocato nell'individuo ogniqualvolta che, reagendo agli stimoli dell'ambiente, ristruttura la propria vita. È all'interno della comunità che le famiglie ricevono quel sostegno che si ispira al principio di solidarietà sociale e che vede l'affettività combinata con lo sforzo a immaginare nuove soluzioni per quelle situazioni che si presentano critiche, ma anche la disponibilità ad agire a favore degli altri, consentendo a questi ultimi di scegliere le forme di aiuto di cui beneficeranno.

Si ispirano a questo principio le diverse iniziative volte a favorire la conciliazione vita-lavoro e nello specifico quelle che si occupano di garantire un welfare aziendale *family friendly*. Il Piano nazionale della famiglia elaborato dal Dipartimento per le politiche della famiglia del 7 giugno 2012, ad esempio, nella sezione “Servizi per l'infanzia e l'adolescenza” prevede azioni dirette alla promozione di “misure” che vedono l'impresa impegnata ad attivare, per i suoi dipendenti, servizi aziendali per la famiglia, servizi aziendali per l'infanzia e di supporto all'attività scolastica dei figli, servizi socio-aziendali.

L'iniziativa di cui parleremo riguarda proprio un servizio educativo diretto alle famiglie e, in particolare ai dipendenti (personale amministrativo, ricercatore e docente) che lavorano presso l'Università degli Studi di Foggia e volto a favorire la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro: lo “Spazio Gioco”.

## L'EDUCAZIONE FAMILIARE A TUTELA DELL'INFANZIA

La nostra società, nel corso dell'ultimo trentennio, è stata travolta da molteplici cambiamenti su più fronti; cambiamenti dovuti alle trasformazioni economico-sociali, all'aumento della disoccupazione, all'ingresso, sempre più massiccio, della donna nel mondo del lavoro, al rallentamento della crescita della popolazione e ad una vera e propria crisi assiologica (Pati, 2014).

Tutte queste “novità” hanno trasformato l'istituto familiare, travolto appieno da questa “metamorfosi culturale” che ha dato luogo ad una trasformazione identitaria della cellula primaria della società. La famiglia, dall'essere connotati quali sicurezza, stabilità, coniugalità, genitorialità, durata, si contraddistingue oggi per frammentarietà, instabilità, insicurezza; caratteristiche che generano un profondo senso di disorientamento.

Sebbene non sia mai stata messa in discussione l'importanza formativa della famiglia, è mancata – di fatto – in Italia una politica a sostegno della genitorialità. Pertanto, è evidente l'importanza di un'educazione familiare, necessaria e imprescindibile, per la tutela dei diritti dell'infanzia e, più in generale, per il benessere dell'intero nucleo.

La conciliazione tra famiglia e vita professionale è una sfida che, ormai da diversi anni, impegna le forze politiche, sociali, economiche e culturali del Paese. Da essa, come scrive Donati (2009), dipende il destino della famiglia, perché le condizioni di lavoro saranno sempre più determinanti nelle possibilità di creare una famiglia e darle un conveniente livello e qualità di vita (p. 7).

Le politiche di conciliazione, in tal senso, rappresentano un importante fattore di innovazione e servono a fornire strumenti che, rendendo compatibili sfera lavorativa e sfera familiare, consentono a ciascun individuo di vivere al meglio i molteplici ruoli che gioca all'interno della società.

Per tali ragioni, il 7 febbraio 2013, il Parlamento Europeo ha firmato la Dichiarazione scritta n. 32 “Dichiarazione scritta sull'Anno europeo per la conciliazione tra vita lavorativa e la vita familiare”, con l'intento di aumentare la consapevolezza di politiche specifiche negli Stati membri e di promuovere politiche *family friendly*<sup>2</sup>.

Conciliare, “mettere insieme”, armonizzare vita familiare e vita lavorativa sono diventate le parole chiave del nostro tempo; un tempo fatto di commistione e sovrapposizione tra diversi spazi, tempi, ruoli. In tutto ciò occorre mettere ordine. Occorre restituire tempo alla famiglia e all'infanzia.

Da sempre strettamente e intimamente connesse, famiglia e infanzia rappresentano due facce della stessa medaglia, per cui, sovente, i bambini riflettono i problemi della famiglia e della sua cultura.

In un evento culturale di qualche anno fa, dal titolo “Il diritto all'infanzia raccontato agli adulti”, Mariagrazia Contini mise in evidenza come sempre più frequentemente oggi si parli di “infantilizzazione” dell'adulto e di “adultizzazione” dell'infanzia, ragione per cui quest'età della vita – come già accadeva in passato – non viene più riconosciuta come portatrice di diritti e, dunque, non viene adeguatamente tutelata. E invece, “perché l'infanzia ci sia [...] dev'essere riconosciuta, tutelata [perché] non si tratta solo di un'età biologica, ma di una categoria sociale e culturale con caratteristiche proprie, con bisogni e diritti specifici”<sup>3</sup>.

*“La retorica che sempre aleggia intorno all'infanzia*

[...] afferma con enfasi che i bambini e le bambine sono il futuro dell'umanità – il che è vero – ma sfugge, latita, non si lascia interpellare sul piano della responsabilità nei confronti delle tante, reali infanzie al plurale che abitano le diverse contrade del villaggio globale [...]” (Contini, 2010).

Per queste ragioni risulta essere fondamentale il supporto della società e delle istituzioni affinché possano dare una spinta propulsiva alla diffusione di iniziative che permettano alla famiglia e, in particolare, ai genitori di formarsi, in un'ottica permanente e trasformativa, lifelong, lifewide e lifedeeep, che consenta loro di assolvere al meglio al proprio mandato genitoriale e di tutelare l'infanzia e, dunque, i bambini che saranno gli adulti di domani.

È urgente e necessario costruire una cultura condivisa dell'infanzia che miri alla collaborazione, alla co-responsabilità e all'intersezione educative con gli altri enti del territorio al fine di garantire e tutelare lo sviluppo, l'educazione e la formazione dei bambini e delle bambine.

Essendo la famiglia un sistema dinamico, aperto e relazionale, che cambia e si adatta ai nuovi scenari, è necessario rendere l'incontro tra famiglia e servizi educativi – si pensi all'asilo nido, alla scuola dell'infanzia, in particolare, e al sistema scolastico più in generale – proficuo, al fine di sviluppare riflessività e consapevolezza da parte dei genitori rispetto alla loro azione educativa.

Scrivono Monica Amadini (in Pati, 2014) a tal proposito: *“l'incontro tra famiglia e servizi può rappresentare un'occasione significativa di sostegno alla genitorialità, in una fase precoce di vita del bambino, in cui i significati della nascita sono ancora in via di elaborazione e le funzioni educative paterne e materne stanno prendendo forma (p. 365)”*.

È possibile, a partire da questi incontri e conseguenti confronti, costruire e realizzare un'alleanza educativa tra educatori e genitori che espliciti le sue potenzialità nel sostegno alla genitorialità e nella progettazione di una cultura incentrata sull'infanzia, sulle bambine e sui bambini.

Al nido e nella scuola dell'infanzia è possibile realizzare l'incontro tra culture diverse (quella dei genitori, degli educatori coinvolti, del contesto in cui ci si trova...) e, nell'ottica della comunità educante, si può concedere ampio spazio – non essendo queste istituzioni centrate sulla “performance” – al dialogo, al confronto e allo scambio educativo. Questa collaborazione, questo incontro/confronto tra educatori e genitori ha un'incidenza positiva, da un lato sullo

sviluppo del bambino e della bambina, poiché garantisce coerenza educativa all'azione congiunta tra scuola dell'infanzia e genitori e contribuisce a rendere armonici i processi di educazione, istruzione e formazione che interessano i più piccoli e le più piccole nei primi anni di vita (Valletta in Marone, 2016); dall'altro sulla “formazione” dei genitori, che non sono soli nell'affrontare le sfide del proprio mandato educativo e della propria funzione genitoriale. Allo stesso tempo sostiene Catarsi (2006) *“i bambini sono rassicurati dal vedere che gli adulti che si prendono cura di loro hanno buoni rapporti e hanno così maggiore facilità a vivere nel nido e a sviluppare relazioni positive con le educatrici. È per questo, quindi, che il lavoro con i genitori non può essere considerato, nel nido e nella scuola dell'infanzia (ma più in generale in tutte le istituzioni formative), un elemento aggiuntivo del curriculum, bensì un suo aspetto fondante e peculiare” (pp. 13-14)*.

In questa direzione, nel corso degli anni, si sono sviluppati diversi servizi che, nel favorire la conciliazione tra vita familiare e lavorativa, sostenendo i genitori lavoratori, hanno anche offerto nuovi spazi all'infanzia; spazi in cui condividere molteplici situazioni – di gioco, di apprendimento, di scoperta, di curiosità, di conoscenza – con i pari.

A tal proposito, l'Università di Foggia, nel 2013, ha sottoscritto la Carta per le Pari Opportunità e ha avviato il progetto “Spazio Gioco”, con la finalità a) di collocarlo a fianco delle famiglie per supportarle nella funzione di cura dei figli e b) di ridurre i disagi delle mamme acrobate (Rosci, 2007).

## **LO SPAZIO GIOCO. UN SERVIZIO DI CONCILIAZIONE VITA-LAVORO DELL'UNIVERSITÀ DI FOGGIA**

Secondo i dati riportati nella Roadmap *“New start to address the challenges of work-life balance faced by working families”* pubblicata nell'agosto del 2015, la percentuale di donne occupate in Europa è del 63,5%, ovvero l'11,5% in meno rispetto all'obiettivo (75%) da raggiungere per il 2020.

Le strategie proposte nel documento, oltre ad essere di carattere legislativo, sono di tipo “misto”: tra esse rientra quella di investire in progetti e infrastrutture destinate ai bambini e alle persone non autosufficienti e la cui cura spesso è affidata alle donne. Difatti, tra le cause che impediscono una piena partecipazione delle donne al mercato del lavoro vi è quella di tipo strutturale, ovvero l'assenza di servizi di sostegno alla

conciliazione, rispetto agli standard europei. Nel caso specifico delle istituzioni universitarie e di ricerca il diritto alla conciliazione tra i tempi di vita e quelli di lavoro rappresenta uno dei temi chiave delle politiche per la promozione delle pari opportunità, ma anche, trasversalmente, delle politiche nazionali e internazionali di sviluppo della ricerca.

Nel programma Horizon 2020 si legge, per l'appunto, che un uso non discriminante delle risorse umane nel settore della ricerca può servire a "incrementare l'efficacia e l'efficienza del sistema" e che occorre lavorare sulla cultura delle organizzazioni, spesso "non neutrali al genere", per evitare che siano di ostacolo alla piena affermazione del talento delle donne.

L'Unione Europea, sin dal Rapporto Etan, ha cercato di individuare delle possibili strategie di intervento per evitare forme di discriminazione e disuguaglianza di genere nella comunità scientifica, a cominciare dalla costruzione di una banca dati in cui raccogliere le statistiche sul genere e attraverso la quale attuare azioni di mainstraming di genere nella scienza (Commissione Europea sull'integrazione della parità, 1996; Relazione Consiglio d'Europa sul medesimo tema del 1998). Secondo Rossella Palomba, ricercatrice presso il CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche), nell'identificazione degli indicatori è importante che si stabilisca come obiettivo conoscitivo quello di identificare l'esistenza o meno di un problema di equità al fine di riequilibrare le differenze e garantire non solo la democrazia, ma anche la valorizzazione del capitale umano nelle Università, da cui dipende la formazione, la ricerca e l'innovazione di un paese. Non a caso, il programma Horizon 2020, al fine di promuovere la competitività e l'eccellenza nella ricerca scientifica, ha sottolineato l'importanza di *"un pieno utilizzo del capitale umano disponibile, limitando gli effetti del meccanismo di discriminazione diretta ed indiretta, consapevole ed inconscia, che giunga in particolare alla promozione della parità di genere a tutti i livelli, come strumento per incrementare efficacia ed efficienza del sistema della ricerca"* (MIUR, 2013, p. 109).

Rispetto a ciò le istituzioni di ricerca saranno valutate a partire dal tipo di gestione delle risorse umane, le cui azioni dovranno essere orientate a garantire la parità delle opportunità tra uomini e donne e il miglioramento della ricerca proprio attraverso "una prospettiva di genere".

L'Università di Foggia, in tale direzione, ha cercato di venire incontro alle esigenze di conciliazione delle donne che vi lavorano, istituendo un servizio educativo per i figli dei suoi dipendenti durante il perio-

do estivo, periodo in cui in Italia le scuole pubbliche sono chiuse e la gestione dei tempi di lavoro e di cura della famiglia diventa più difficile.

Il servizio che ha "ospitato" nel corso dei cinque anni di attività (da luglio-settembre 2013 al giugno-settembre 2017) bambini della fascia d'età dai 3 ai 10 anni, ha coinvolto dottori di ricerca, dottorandi, tirocinanti, ma anche esperti esterni ed è stato organizzato tenendo conto delle linee guida della Legge quadro n. 285 del 1997 riguardante la promozione di interventi innovativi a favore della tutela dei diritti dei minori. La legge 285/97 ha rappresentato una sfida per le istituzioni pubbliche e private in quanto si chiedeva loro di considerare la politica per l'infanzia un tratto distintivo delle politiche sociali. Nel caso dello "Spazio Gioco" si è cercato, da un lato, di venire incontro ai bisogni educativi delle bambine e dei bambini e, dall'altro, di rispondere alle esigenze della comunità (nel nostro caso quella accademica) di conciliazione dei tempi di vita con quelli di lavoro.

Nello specifico rispetto alle bambine e ai bambini, si è voluto agire a favore del riconoscimento e della tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza suggerendo strutture all'interno delle quali dare la possibilità ai bambini di riconoscere e sviluppare le proprie capacità, di prendere consapevolezza di loro stessi e della loro identità, svolgendo un'azione non di tipo assistenzialistico, ma educativo. Lo Spazio Gioco, infatti, era organizzato secondo un calendario di attività che prevedeva laboratori e atelier di narrazione, arte, musica, educazione ambientale – condotti non solo da dottori, dottorandi di ricerca ed educatori del Dipartimento, ma anche da esperti esterni – completati da momenti di attività ludico-ricreative "libere".

L'esperienza dello "Spazio Gioco" è servita anche a migliorare la qualità della vita dei genitori e, di conseguenza, il loro benessere personale e professionale, così come riscontrato dalle numerose manifestazioni di affetto e di stima che ci sono giunte dai dipendenti che hanno usufruito del servizio.

*"Portare i propri figli con sé sul luogo di lavoro, senza il disagio economico e di perdita di tempo nell'affidarli ad altre strutture o persone, è stato senza dubbio un grande vantaggio, soprattutto per noi madri lavoratrici. Se a ciò aggiungiamo che, durante le numerose ore di lavoro, abbiamo avuto la tranquillità che i nostri figli erano in buone mani, erano impegnati in attività ludiche e, allo stesso tempo, costruttive e formative e che, in caso di bisogno, noi genitori avevamo in qualsiasi momento la possibilità di poterci relazionare con loro direttamente, allora posso affermare che l'esperienza*

dello Spazio-Gioco è stata senza dubbio un 'successo' da reiterare nel tempo" (M. P. d. G.).

*"L'esperienza è stata molto bella e utile. Tanti sono stati gli aspetti positivi: scendere tutti insieme da casa e venire tutti insieme nello stesso luogo ("andiamo al lavoro con mamma"), sapere di poterli sbirciare durante una pausa caffè, sentirli giocare, sentire le loro voci dalla finestra durante le ore di lavoro, vederli fare amicizia con i figli delle nostre colleghe, poter intervenire immediatamente se non si sentivano bene, etc". (M. G. V.).*

*"Lavorare con la consapevolezza di avere i miei bambini vicini, di poter stare insieme a loro durante la pausa pranzo è stata davvero una grande emozione. Sapere di viaggiare con i propri genitori e soprattutto di stare nello stesso posto in cui la loro mamma e il loro papà lavorano è stato per loro bellissimo. Finalmente hanno potuto vedere cosa fanno quando non sono con loro. Per non parlare poi dell'allegria che i miei bambini insieme ad altri hanno portato negli uffici. Una carica di positività" (C. D.).*

Testimonianze, queste, che lasciano emergere l'importanza che servizi di questo tipo possono avere non solo rispetto al supporto nella gestione della quotidianità familiare e lavorativa, ma anche nella "costruzione" di forme di co-educazione partecipata tra genitori ed educatori.

Bambini e bambine, dal canto loro, sono parte integrante – nonché i principali destinatari – di questo percorso di co-educazione. Pertanto, in particolar modo nel corso dell'ultimo anno, si è pensato di "dar voce" ai loro pensieri "familiari": considerazioni e osservazioni sul loro modo di vivere e raccontare la famiglia.

## **CRESCERE BAMBINI E BAMBINE LEGGENDO**

La letteratura per l'infanzia, a cominciare da quella fiaba nella quale si nasconde la struttura universale di tutte le storie, è il luogo metaforico di calviniana memoria ove si annidano e si muovono le questioni "essenziali" dell'umano esistere e ove tutto può accadere: un bambino (o una bambina) si allontana, per una qualche ragione perlopiù indipendente dalla propria volontà, dalla propria casa e dalla propria vita e si incammina lungo un sentiero oscuro, ignoto, intricato, che si apre spesso proprio in mezzo al bosco. Il piccolo eroe (o la piccola eroina) "di carta" non sa dove quel sentiero lo porterà, né tantomeno chi incontrerà lungo la propria strada. Ha solo un sacchetto di sassolini in tasca, che sparge indietro sui suoi passi per essere

sicuro (o sicura) di poter tornare, a un certo punto. Intraprendere quel cammino non sarà cosa semplice e lui (o lei) lo sa, perché incontrerà chi lo (o la) sosterrà – l'aiutante magico – ma anche chi si opporrà a che lui (o lei) lo intraprenda, talmente alta è la posta in gioco di quell'impresa. Pieno (o piena) di paure e col cuore che batte forte, specialmente nei momenti in cui più diretto sarà il confronto con il pericolo – ovvero con ciò che non conosce – il piccolo eroe (o la piccola eroina) dovrà imparare a venire a patti con quelle emozioni, a convogliarle positivamente per affrontarlo quel pericolo, il più delle volte rappresentato da un mostro, un drago o una strega, fino alla vittoria finale, che si compirà quando il mostro verrà ucciso, il drago abbattuto o la strega gettata nel forno. Intanto, strada facendo, il piccolo eroe (o la piccola eroina) sarà diventato (o diventata) grande e potrà decidere di intraprendere una nuova strada, la propria, probabilmente con qualche sassolino in tasca in meno e con un po' di consapevolezza in più. È così che fiabe e storie raccontano quella che Bruno Bettelheim (2005) non esitò a definire l'impresa più forte e più difficile che possa spettare a un bambino o a una bambina: crescere venendo a patti con la realtà. È così che il piccolo lettore, inseguendo, spulciando le pagine dei libri, le tracce di Pollicino o di Cappuccetto Rosso, potrà conferire un senso alla propria realtà, quella "vera", e trarre il nutrimento per diventare grande a propria volta. Le storie, si dice, possono essere "bussole di carta". Pollicino le avrebbe chiamate "sassolini".

"Sassolini" sono, per i bambini e per le bambine, gli albi illustrati che la mamma o il papà o, al nido, a scuola, in ludoteca, biblioteca o in qualunque altro contesto ludico-educativo, l'insegnante o l'educatore possono leggere loro per stare insieme e per raccontare il mondo. Se in un albo, come ben scriveva Antonio Faeti (2011), le parole "si stringono" alle immagini, a parlare al piccolo lettore sono tanto il testo verbale quanto quello iconografico, entrambi a contar una storia, la stessa, che, mentre lo immergerà, inseguendo le tracce del piccolo eroe (o della piccola eroina), in una dimensione narrativa in cui tutto può accadere senza che nulla accada davvero, contribuirà – tanto con gli elementi linguistici, quanto con quelli concettuali e iconografici – alla costruzione del suo immaginario e, in senso più ampio, della sua identità.

Seguendo le indicazioni emanate già nel 1995 nell'ambito della *Conferenza Mondiale delle Donne di Pechino* e rese note attraverso la relativa *Piattaforma e il Quarto Programma di Azione per la Promozione delle Pari Opportunità* in essa contenuto (<http://eur-lex.europa>).

[eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11903](http://legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11903)), e riprese successivamente nella Carta delle donne del mondo sottoscritta in seno alla Conferenza Mondiale tenutasi a Milano Expo nel settembre del 2015 (<http://carta.milano.it/wp-content/uploads/2015/11/114.pdf>), occorre educare al rispetto e all'affettività come controveleni ai pregiudizi e agli stereotipi di genere e culturali e quindi come basi per una educazione al genere e alla famiglia sin dall'età prescolare<sup>4</sup>.

Rispettare i diritti dei bambini e delle bambine, proteggerli da qualunque forma di discriminazione e favorire la promozione di una cultura delle pari opportunità, sono principi sanciti primariamente dalla Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (<https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>).

Il progetto Spazio Gioco non poteva non recepire, per sua stessa vocazione, queste direttive teoriche e il laboratorio di lettura, in particolare, si è offerto quale luogo metaforico per eccellenza per stimolare nei bambini e nelle bambine, a partire dai libri, pensieri e riflessioni e per permettere a tutti e a ciascuno di raccontare e di raccontar-si: bambino e bambina oggi; uomo e donna domani.

## **A PARTIRE DALL'ARTICOLO 34: I LABORATORI DI LETTURA**

*“[Siamo determinati a] Creare le condizioni per realizzare al massimo il potenziale delle bambine e delle donne di tutte le età, assicurare la loro piena e uguale partecipazione alla costruzione di un mondo migliore per tutti e rafforzare il loro ruolo nel processo di sviluppo”* (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11903>).

Così all'articolo 34 della già citata Piattaforma di Pechino, ancora oggi un documento di imprescindibile rilevanza ogni qual volta si discuta di “educazione al genere”. Poco più avanti, all'articolo 72 dello stesso documento, si fa riferimento alla necessità, in questa prospettiva, di costruire: *“un ambiente sociale ed educativo sano, nel quale tutti gli esseri umani, donne e uomini, bambini e bambine, siano trattati in modo imparziale e costantemente incoraggiati ad esprimere il loro potenziale, [...] e dove gli strumenti educativi promuovano immagini non stereotipate di donne e uomini, [tale ambiente] sarebbe estremamente efficace nell'eliminazione della discriminazione e delle disuguaglianze [...]”* (Piattaforma di Pechino, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11903>).

Come si è scritto, lo “Spazio Gioco” si è offerto per

sua stessa natura come ambiente “sociale” ed “educativo” in cui attivare percorsi specifici sulle pari opportunità, essendo un servizio di conciliazione vita-lavoro rivolto ai dipendenti dell'Ateneo di Foggia, ma innanzitutto un luogo in cui i bambini e le bambine coinvolti – 29 in tutto, tra i 4 e i 10 anni<sup>5</sup> – trascorrono, per tutta la durata del progetto, gran parte del loro tempo. I laboratori di lettura proposti – uno alla settimana – hanno avuto come obiettivi: a) promuovere la riflessione e il confronto sulle rappresentazioni sociali dei generi e della famiglia; b) superare gli stereotipi legati ai concetti di genere e di famiglia; c) promuovere il riconoscimento delle pari opportunità tra bambini e bambine e, in prospettiva, tra uomini e donne.

La letteratura per l'infanzia contemporanea ha rappresentato, in questa direzione, uno strumento potente e preziosissimo, non solo perché le storie narrate negli albi illustrati sono spesso “storie di crescita” che hanno come sfondo la famiglia, “nelle sue attuali e diversificate forme” (Beseghi, 2011, pp. 337-339, p. 337), ma anche perché a raccontarle è “il filtro potente dello sguardo bambino, vero e proprio motore del racconto” (Beseghi, 2011, pp. 337-339, p. 337).

Provare a “scardinare” le rappresentazioni tradizionali del maschile e del femminile proponendo delle modalità alternative di essere bambini e bambine e, in prospettiva, uomini e donne, è stato, sulla base delle risposte raccolte, ancora fortemente legate all'immaginario comune stereotipato del maschile e del femminile<sup>6</sup>, ancora più urgente e significativo. Si è scelto così di proporre la lettura di due “contro-storie”: *Ettore, l'uomo straordinariamente forte* (2013) e *La principessa salvata dai libri* (2014)<sup>7</sup>.

La prima è la storia di un uomo, Ettore, che, in un “Circo STRAORDINARIO [...] perché pieno di persone STRAORDINARIE”<sup>8</sup> – l'uomo straordinariamente piccolo, le due sorelle straordinariamente identiche, l'uomo straordinariamente divertente, la coppia straordinariamente volante, l'uomo straordinariamente domatore di leoni, l'uomo straordinariamente domatore di leopardi, la ballerina straordinariamente divina – è l'uomo “STRAORDINARIAMENTE forte”: *“Ettore è capace di cose incredibili, come sollevare con la sola forza dell'indice due lavatrici piene di vestiti bagnati, o addirittura tirare con la sola forza dei denti un carretto carico di elefanti. Però, una volta finito il suo numero, Ettore è un uomo solitario, perfino riservato. Ha parcheggiato la sua roulotte a distanza, lontano da sguardi indiscreti, perché ha un segreto”* (Le Huche, 2013).

Il segreto di Ettore è racchiuso nella filastrocca che recita ad alta voce mentre si dedica a ciò che più di

tutto lo appassiona: “Maglia a dritto, maglia a rovescio, angora o mohair, lana o cotone, i gomitolini sono la mia passione” (Le Huche, 2013), ovvero il lavoro a maglia e all’uncinetto. L’altro suo segreto è l’amore, ricambiato, per Leopoldina, “la ballerina STRAORDINARIAMENTE divina” (Le Huche, 2013). La svolta nella trama che porterà al rovesciamento dello stereotipo si realizza proprio quando “il segreto” di Ettore viene svelato dagli antagonisti Gedeone e Leonardo, che, dopo aver rubato i suoi lavori a maglia, annunciano al pubblico: “Ettore, l’uomo che voi pensate STRAORDINARIAMENTE forte, è in realtà un uomo che va STRAORDINARIAMENTE matto per l’uncinetto! Pazzo per il lavoro a maglia! Ah, ah, ah...” (Le Huche, 2013).

Di lì a poco una tempesta porterà via tutto: lavori di Ettore e tendone del circo. Sarà proprio la bravura di Ettore con la maglia che permetterà agli artisti di ricostruire il loro Circo che, da quel momento in poi, diventerà il “Circo STRAORDINARIAMENTE dolce” (Le Huche, 2013). E lui e Leopoldina non si lasceranno più. Quanto a Gedeone e Leonardo, quasi per una sorta di contrappasso, “nessuno li ha più visti. Pare che stiano ancora correndo alla ricerca dei loro nuovi costumi” (Le Huche, 2013).

La seconda storia, *La principessa salvata dai libri* (Meddour & Ashdown, 2014), racconta di una contemporanea Rapunzel, che “In cima ad un palazzo, su all’ultimo piano, sedeva [...] con il pettine in mano” (Meddour & Ashdown, 2014). A chiederle di sciogliere i capelli al grido: “Rapunzel, Rapunzel, sciogli i tuoi capelli...” sono dapprima il lattaio, poi il postino, la panettiera, e ancora la zia, ciascuno con una motivazione diversa: chi il latte, chi una lettera, chi i dolci del suo forno, chi lo sformato di pesce col formaggio. Ma Rapunzel non risponde a nessuno, sempre “immobile sedeva”, neppure a colui che, come in ogni fiaba che si rispetti, avrebbe dovuto salvarla: “E se la trama qui si rispetta ci vuole un principe con l’armatura. Questo in realtà ha una motocicletta, occhiali a specchio e un casco da paura. Portava rose rosse e cioccolatini pantaloni di pelle e scarponcini. Ma Rapunzel immobile sedeva, fissava la pioggia e intanto taceva. Del principe poi non le importava niente. E quello se ne andò precipitosamente!” (Meddour & Ashdown, 2014).

La storia si volge in “contro-storia” non appena Rapunzel può leggere la lettera che avrebbe dovuto recapitarle il postino, dalla quale apprende di essere stata appena assunta come bibliotecaria: “I suoi lunghi capelli non pettinava più, voleva solo leggere per poi pensarci su! Era molto cambiata e le faceva strano pen-

sare a quando stava con il pettine in mano, seduta ad aspettare senza un posto dove andare senza niente da dire, senza niente da fare. Adesso tre libri legge per notte edizioni integrali e versioni ridotte. Conosce i pianeti, sa fare il risotto, ballare la samba e suonare il fagotto. Sa parlare sei lingue, sa cos’è un ingranaggio, riconosce gli uccelli dal canto e dal piumaggio. Sa costruire un ponte e giocare a mosca cieca e tutto l’ha imparato... dai libri della biblioteca! Rapunzel, da allora, non si è più fermata, lavora, è impegnata per tutta la giornata. Non si guarda più i capelli crescere lentamente ma ha molti progetti e li insegue allegramente. Oramai nella vita la sua via l’ha trovata... c’è tanto da scoprire, basta dare un’occhiata!” (Meddour & Ashdown, 2014).

“Quanti bambini si identificano in Ettore? Quante bambine in Rapunzel?” è stato chiesto subito dopo la lettura. Al silenzio dei maschi hanno fatto da contraltare le mani tutte alzate delle bambine; tutte evidentemente vicine alla piccola eroina “di carta”. “Perché, bambine, vi identificate in Rapunzel? Perché vi piace?”. Tra le risposte, che vanno dal “perché ha i capelli biondi e lunghi”; al “perché è una principessa”; al “perché sta in un libro di favole”, a chi scrive pare degna di attenzione, in particolare, una risposta, data da una bambina, A., di dieci anni: “perché ha detto di no al principe ed è riuscita a trovare la sua strada da sola, pure con i libri”. L., un bambino di 9 anni, probabilmente sulla scia di quanto detto dalla sua compagna, a proposito della storia di Ettore, ha commentato: “Beh, pure Ettore allora è riuscito a fare questo, perché, contro i due ceffi che lo prendevano in giro, lui è riuscito a fare della sua passione per la maglia una forza...”. “E così il circo è diventato straordinariamente dolce”, ha aggiunto M., un altro bambino di 9 anni. Si può essere principesse forti e avidi lettrici senza lasciarsi tentare dal principe che arriva con rose rosse e cioccolatini e si può essere uomini dal cuore tenero e capaci di emozionarsi, senza che ciò significhi non essere forti, è stata la riflessione condivisa alla quale si è giunti al termine del laboratorio.

Riflessione che ha preparato quella del laboratorio successivo: “cosa piace fare alla mia mamma e al mio papà?”, “cosa facciamo quando stiamo insieme?”. Materia di discussione è stata offerta ancora una volta da una storia, *Ma le principesse fanno le puzlette?* (Bernman & Zilberman, 2014), che, più che per il rovesciamento dello stereotipo della principessa bella e profumata, è stata scelta perché propone l’immagine di un padre che legge storie – e storie di principesse, sebbene non tutte bianche e rosa, ma capaci anche di manifestazioni corporali, quali, appunto, le “puzlette”



– alla propria bambina e continua a raccontargliene per tutto il pomeriggio e la sera, quando finalmente le rimbecca le coperte prima che si addormenti. “Anche a me le storie le legge il mio papà”, ha risposto G., un bambino di 8 anni; “A me la mia mamma”, ha ribattuto S., una bambina di 6 anni. La fase successiva è consistita nel provare a raccontare con il disegno un momento con la mamma o con il papà: giocare a nascondino o “in un razzo finto nel giardino di casa” (fotografia 1), guardare insieme la tv sul divano o giocare a Risiko, andare a fare una passeggiata a piedi o in bicicletta, andare al parco dei divertimenti o partire per un viaggio, o, ancora, andare in montagna in funivia, o al mare, festeggiare il compleanno.



Fotografia 1: Io e la mia famiglia in un razzo finto nel giardino di casa (G., bambino, 6 anni)  
Fonte: Elaborazione propria

Il dato che appare degno di nota è che tutti i bambini e le bambine coinvolti hanno raccontato di momenti vissuti con la mamma e con il papà insieme, in una interscambiabilità dei ruoli che può essere ben rappresentata dalla frase detta da C., un bambino di 7 anni: “Non c’è niente che non possa fare con il mio papà e neppure con la mia mamma... pure il karate!”



insieme sul divano (F., bambino, 5 anni)

Fonte: Elaborazione propria



Fotografia 3: Io e la mia famiglia festeggiamo il compleanno (S., bambina, 6 anni) –Fonte: Elaborazione propria

Educare al rispetto, all'accettazione dell'altro, all'affettività (a partire dalla scuola dell'infanzia) per innescare la propensione al cambiamento e cancellare i pregiudizi di genere e culturali – come recita l'obiettivo 12 della Carta delle donne del mondo (<http://carta.milano.it/wp-content/uploads/2015/11/114.pdf>) – e farlo attraverso i libri, dunque, si può. Forse perché davvero, come scrive Emy Beseghi, i libri e le storie in essi contenute: “a volte si trasformano in un vero e proprio manuale di sopravvivenza ai piaceri e ai disastri della famiglia sfogliando pensieri, emozioni e scoprendo, grazie alla forza evocativa del libro, sguardi nuovi sull'esistenza” (Beseghi, 2011, pp. 337-339, p. 337).

## NOTE

1 L'articolo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti unitamente dalle tre autrici. Tuttavia, sono da attribuire a Anna Grazia Lopez il paragrafo 1. e il paragrafo 3; a Alessandra Altamura il paragrafo 2; a Rossella Caso il paragrafo 4 e 5.

2 L'iniziativa è stata denominata “Anno del Pinguino”, specie che, per natura, mette in atto strategie di condivisione dei carichi di cura: mentre un genitore bada ai cuccioli, l'altro si occupa di procurare il cibo; al ritorno dalla pesca, i genitori si scambiano i ruoli. Il 2014, inoltre, è stato designato anno europeo della conciliazione tra lavoro e vita privata.

3 Il video dell'evento è disponibile al sito <https://www.youtube.com/watch?v=5VEwvuCQYvA> [18 settembre 2017].

4 Queste indicazioni teoriche sono diventate disposizioni pratiche attraverso una serie di provvedimenti legislativi, peraltro fortemente discussi (e attuati in maniera diseguale sul territorio nazionale), perché attraversati dalle polemiche

legate alla cosiddetta “teoria del gender”, partita non a caso proprio da una lista di albi illustrati legati al concetto di “differenza” e di “famiglia” distribuiti e poi subito ritirati nelle scuole dell’infanzia del Comune di Venezia. Si fa riferimento, nello specifico, alla Legge num. 168 del 18 novembre del 2014 sulla “Introduzione dell’educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale di istruzione e delle università”, nota come “Legge Fedeli” sull’educazione al genere (<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/11/18/14G00181/sg%20>), ove si stabilisce la necessità di introdurre una consapevole prospettiva di genere nei processi educativi; alla Legge A. C. 1510, meglio nota come “Legge Costantino”, sull’educazione sentimentale nelle scuole (<http://www.camera.it/leg17/126?idDocumento=1510>), e infine alla Legge num. 107 del 13 luglio del 2015 sulla “Buona scuola”, che contiene una disposizione normativa in tema di educazione alla parità tra i sessi, intesa in quanto forma di prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione (<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>).

5 Il gruppo è composto, nello specifico, da 16 maschi e 13 femmine. Dei 16 maschi, 3 hanno 4 anni; 4 hanno 6 anni; 2 hanno 7 anni; 4 hanno 8 anni; 2 hanno 9 anni e 1 ha 10 anni. Delle 13 femmine, 2 hanno 5 anni; 3 hanno 6 anni; 4 hanno 7 anni; 1 ha 8 anni; 1 ha 9 anni e 2 hanno 10 anni.

6 Dei 14 bambini e bambine partecipanti al laboratorio (gli altri 15 erano assenti), i maschi hanno raccontato di voler diventare, da grandi, calciatore centrocampista (2 bambini) o semplicemente calciatore (3 bambini); vigile del fuoco (1 bambino); Superman (1 bambino); inventore (1 bambino); ingegnere aeronautico (1 bambino) e infine esploratore di animali (1 bambino). Le femmine, invece, hanno immaginato di diventare parrucchiera (3 bambine) e ballerina (1 bambina).

7 La copertina di questo secondo testo rende il messaggio contenuto nel titolo (e quindi nel libro) ancora più incisivo nella misura in cui, prima del “dai libri”, si può leggere, a mo’ di correzione di un errore, con il più classico dei segni di cancellatura, ovvero una croce, “dal principe”. Come a dire: “in questa storia la principessa non viene salvata dal principe, ma dai libri”.

8 Lo stampatello, in questa e in altre citazioni, è del testo originale.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV. (2016). *Genere e formazione. Proposte per lo sviluppo del potenziale femminile*. Milano: FrancoAngeli.

Amadini, M. (2014). *Il rapporto tra famiglia e asilo*

nido all’insegna dell’educazione. In L. Pati (A cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 363 – 72).

Beseghi, E. (2011). Album di famiglia nei libri per l’infanzia. *Infanzia*, 5, 337-339.

Bettelheim, B. (2005). *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.

Biemmi, I. (2011). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Bifulco, F. (2016). Famiglie, welfare, educazione: nuovi scenari. In F. Marone (A cura di), *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione* (pp. 241 – 254). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bobbio, A. (2013). *Pedagogia dell’infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*. Brescia: Editrice La Scuola.

Catarsi, E. (2006). I contesti dell’educazione familiare. *RIEF (Rivista Italiana di Educazione Familiare)*, 2, 7-21.

Catarsi, E. (A cura di). (2006). *Educazione familiare e sostegno alle funzioni genitoriali*. Disponibile in: [http://www.cittasostenibili.minori.it/editoria/pubblicazioni/toscana\\_educuzione\\_familiare\\_04.pdf](http://www.cittasostenibili.minori.it/editoria/pubblicazioni/toscana_educuzione_familiare_04.pdf) [20 ottobre 2017].

Catarsi, E. (2009). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.

Cavallo, F. & Favilli, C. (2017). *Storie della buonanotte per bambine ribelli. 100 vite di donne straordinarie*. Milano: Mondadori.

Commissione Europea (2009). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle migliori condizioni*. Disponibile in: [http://notes9.senato.it/web/docuorc2004.nsf/6cc8889e3afb022fc12576ab0045bc47/a30738a9e8a8ee7ec125783a005b1c59/\\$FILE/COM2011\\_0066\\_IT.pdf](http://notes9.senato.it/web/docuorc2004.nsf/6cc8889e3afb022fc12576ab0045bc47/a30738a9e8a8ee7ec125783a005b1c59/$FILE/COM2011_0066_IT.pdf) [16 ottobre 2017].

Commissione Europea (2015). *Roadmap “New start to address the challenges of work-life balance faced by working families”*. Disponibile in: [http://ec.europa.eu/smart-regulation/roadmaps/docs/2015\\_just\\_012\\_new\\_initiative\\_replacing\\_maternity\\_leave\\_directive\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/smart-regulation/roadmaps/docs/2015_just_012_new_initiative_replacing_maternity_leave_directive_en.pdf) [18.10.2017].

Contini, M. (A cura di). (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.

Donati, P. (2009). Perché fare conciliazione lavoro-famiglia nelle piccole e medie imprese? Con quali criteri? E che cosa fare in concreto?. In P. Donati e R. Prandini (A cura di), *La conciliazio-*

- ne famiglia-lavoro nelle piccole e medie imprese. *Costruire e governare nuove reti* (pp. 7-17). Milano: FrancoAngeli.
- Durning, P. (1995). *Education familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris: PUF.
- Esping-Andersen, G. (2010). *La rivoluzione incompiuta. Donne, famiglie, welfare*. Bologna: Il Mulino.
- Faeti, A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani di libri per l'infanzia*. Milano: Donzelli.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Gianini Belotti, E. (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.
- Gruppo CRC (2016). 9° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia 2015 – 2016. Disponibile in: <http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/ixrapportocrc2016.pdf> [20.10.2017].
- Le Huche, M. (2014). *Ettore, l'uomo straordinariamente forte*. Roma: Settenove.
- Legge A. C. 1510. Introduzione dell'insegnamento dell'educazione sentimentale nelle scuole del primo e del secondo ciclo dell'istruzione. Disponibile in: <http://www.camera.it/leg17/126?idDocumento=1510> [22 ottobre 2017].
- Legge n. 107 del 13 luglio del 2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Disponibile in: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> [22 ottobre 2017].
- Legge n. 168 del 18 novembre 2014. Introduzione dell'educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale di istruzione e delle università. Disponibile in: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/11/18/14G00181/sg%20> [22 ottobre 2017].
- Legge n. 285 del 28 agosto 1997. Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza. Disponibile in: <http://www.camera.it/parlam/leggi/97285l.htm> [18 ottobre 2017].
- Lepman, J. (2009). *La strada di Jella. Prima fermata Monaco*. Roma: Sinnos.
- Lopez, A.G. (2015). I servizi educativi per l'infanzia: tra diritti delle donne e diritti dei bambini. Un'esperienza di conciliazione vita e lavoro all'università. In M. Tomarchi & S. Ulivieri (A cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Lopez, A.G. (A cura di). (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Makarenko, A.S. (2005). *Consigli ai genitori*. Napoli: La Città del Sole.
- Meddour, W. & Ashdown, R. (2014). *La principessa salvata dai libri*. Milano: Lo Stampatello.
- Milani, P. (2009). La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia. *RIEF (Rivista Italiana di Educazione Familiare)*, 1, 17-35.
- Milani, P., & Orlando Cian, D. (2001). Nidi e scuole dell'infanzia come luoghi di formazione dei genitori. *Studium Educationis*, 2, 501-517.
- MIUR (2013). Horizon 2020 Italia. Disponibile in: <https://www.researchitaly.it/uploads/50/HIT2020.pdf> [18 ottobre 2017].
- Nimal, P., Lahaye, W., & Pourtois, J.P. (2000). *Logiques familiales d'insertion sociale*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Onu, (1989). Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Disponibile in: <https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm> [22 ottobre 2017].
- Onu (1995). Piattaforma di Pechino. Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11903> [22.10.2017].
- Onu (2015). Carta delle donne del mondo, Milano Expo. Disponibile in: <http://carta.milano.it/wp-content/uploads/2015/11/114.pdf> [22 ottobre 2017].
- Palomba, R. (2013). *Sognando parità*. Milano: Salani.
- Pati, L. (A cura di). (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rosci, E. (2007). *Mamme acrobate. In equilibrio sul filo della vita senza rinunciare alla felicità*. Milano: Rizzoli.
- Sequi, R., & Martini, E. R. (1995). *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*. Roma: Carocci.
- Seveso, G. (2001). *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.
- Sforza, E. (2017). *100 racconti per bambini coraggiosi*. Milano: Electa.
- Turin, A. (2003). Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi illustrati. Disponibile in: <http://www.comune.torino.it/politichedigenere/>

*bm~doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf* [22 ottobre 2017].

Unicef (2009). Come cambia la cura dell'infanzia.

Disponibile in: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8\\_ita.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_ita.pdf) [16 ottobre 2017].

Valletta, J. (2016). Ridefinire le basi di un'“alleanza pedagogica” tra scuola e famiglie. In F. Marone (A cura di), *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione* (pp. 461-477). Lecce: Pensa MultiMedia.

Winn, M. (1984). *Bambini senza infanzia*. Roma: Armando.

## VIDEO

Diritto all'infanzia(2). Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=5VEwvuCQYvA> [18 settembre 2017].

Date: Ricevuto: 04-07-18. Accettato: 08-11-18

Articolo terminato l'8 aprile 2018

Lopez, A.G., Caso, R. & Altamura, A. (2018). Crescere insieme genitori e bambini: l'esperienza dello Spazio Gioco dell'Università di Foggia. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), 67-78. Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Dip. di Studi Umanistici. Univers. di Foggia, Italia  
[annagrazia.lopez@unifg.it](mailto:annagrazia.lopez@unifg.it)

Anna Grazia Lopez è professoressa associata e docente di Pedagogia delle differenze presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia dove coordina il Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della Formazione. Da anni si occupa del rapporto tra genere e scienza e le implicazioni educative dell'utilizzo delle biotecnologie sui corpi femminili. Tra i numerosi articoli e saggi: *Donne ai margini della scienza. Una lettura pedagogica*, Unicopli, Milano 2009; *Scienza, genere, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2015.



## Rossella Caso

Dip. di Studi Umanistici. Univers. di Foggia, Italia  
[rossella.caso@unifg.it](mailto:rossella.caso@unifg.it)

Rossella Caso è RTD presso il Dipartimento di Studi Umanistici – Università di Foggia, dove insegna Pedagogia delle relazioni educative. Ha rivolto i suoi studi alla pedagogia dell'infanzia, con particolare riferimento alla pedagogia della lettura in età pre-scolare e scolare e in situazione di emergenza. Ha pubblicato numerosi articoli e saggi in volumi e riviste scientifiche del settore, oltre a monografie quali *Di storia in storia. Crescere come lettori in età prescolare*, Anicia, Roma 2013; *Tra gatti e gabbiani. Un incontro tra infanzia e intercultura*, Aracne, Roma 2013; *Bambini in ospedale. Per una pedagogia della cura*, Anicia, Roma 2015.



## Alessandra Altamura

Dip. di Studi Umanistici. Univers. di Foggia, Italia  
[alessandra.altamura@unifg.it](mailto:alessandra.altamura@unifg.it)

Alessandra Altamura è dottoranda di ricerca in “Cultura, Educazione, Comunicazione” presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. Collabora da diversi anni con il Centro di Studi e Ricerche per l'Infanzia del suddetto Dipartimento svolgendo attività di supporto organizzativo e didattico. Sta dedicando i suoi studi di dottorato alla pedagogia della famiglia e, in particolare, alla formazione alla genitorialità. Tra le sue pubblicazioni: *Trovare le parole per dirlo. Le famiglie raccontate ai bambini*, in R. Caso (A cura di). *Le meraviglie nel Paese di Alice. Libri e letture per l'infanzia*. Ariccia (RM): Aracne, in press, saggio in volume collettaneo; *Educar en lo cotidiano: una experiencia de formación parental*, MeTis VII(1), 2017 (articolo su rivista in collaborazione con Susana Torìo Lopez).