



UNIVERSITÀ
DI TRENTO

Atti del convegno nazionale 25-26 novembre 2022
Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale

Gender R-Evolutions:

immaginare l'inevitabile,
sovvertire l'impossibile

a cura di

Maria Micaela Coppola, Alessia Donà,
Carla Maria Reale e Alessia Tuselli



DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE

Atti del convegno nazionale 25-26 Novembre 2022
Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale

Gender R-Evolutions: immaginare l'inevitabile, sovertire l'impossibile

a cura di Maria Micaela Coppola, Alessia Donà,
Carla Maria Reale e Alessia Tuselli



CENTRO STUDI
INTERDISCIPLINARI DI GENERE



UNIVERSITÀ
DI TRENTO

NICOZ-BALBOA

4. La facilitazione dialogica in classe per prevenire la violenza di genere: dagli stereotipi alle contro-narrazioni dell'ordine di genere

di Elisa Rossi

Università di Modena e Reggio Emilia, elisa.rossi@unimore.it

Chiara Facciani

Università per Stranieri di Siena, chiara.facciani@unistrasi.it

Abstract

Questo articolo intende mostrare come si possa promuovere il rispetto e prevenire la violenza di genere nei contesti educativi attraverso specifiche forme di interazione. Oggetto dello studio sono dieci incontri laboratoriali videoregistrati, svolti in cinque classi di una scuola secondaria di primo grado. Condotti da un operatore e un'operatrice insieme, i laboratori affrontavano gli stereotipi di genere nel lavoro, nei media e nella coppia, con l'obiettivo di promuovere dialogo e riflessione attraverso la cosiddetta facilitazione dialogica. Questa, oltre a sostenere la partecipazione attiva e spontanea in classe, ha favorito la costruzione di narrazioni plurali di genere. Esse a volte riproducevano stereotipi e un ordine di genere tradizionale e gerarchizzato, più spesso esaltavano ruoli di genere intercambiabili e relazioni paritarie. L'analisi proposta mostra quando e come il genere è diventato rilevante nelle interazioni laboratoriali, le azioni dialogiche con cui gli operatori hanno facilitato la comunicazione, infine le narrazioni di genere emerse.

This article intends to show how respect for and prevention of gender-based violence can be promoted in educational contexts through specific forms of interaction. The object of the study are ten discussion encounters, carried out in five classes with middle school aged pupils. Conducted by two facilitators, the workshops addressed gender stereotypes in jobs, in the media and in the couple, with the aim of promoting dialogue and reflection through the so-called dialogue facilitation. This, in addition to supporting active and spontaneous participation in the classroom, has encouraged the construction of plural gender narratives. They sometimes reproduced stereotypes and a traditional hierarchical gender order, more often they emphasized interchangeable gender roles and equal relationships. The proposed analysis shows when and how gender became relevant in discussion encounters, the dialogic actions with which the facilitators promoted communication and finally the gender narratives that emerged.

Keywords: scuola media, interazioni, stereotipi, facilitazione dialogica, narrazioni di genere; middle school, interactions, stereotypes, dialogic facilitation, gender narratives.

4.1. Introduzione

La violenza maschile sulle donne è oggi riconosciuta dal *mainstream* come un problema strutturale, trasversale e globale, derivante primariamente da sistemi sociali e culturali di tipo patriarcale, fondati sul dominio degli uomini e sulla sottomissione femminile, interessati da mutamenti ma anche da persistenze (Callà 2011; Corradi 2016; Danna 2007; Héritier 2002; Magaraggia, Cherubini 2013). A livello locale, nazionale e internazionale, dagli anni Novanta del secolo scorso ad oggi si sono contraddistinte numerose Dichiarazioni, Convenzioni, leggi e politiche di contrasto. Inoltre, con la promulgazione nel 2011 della cosiddetta Convenzione di Istanbul (*Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*), ratificata dall'Italia nel 2013, la prevenzione ha assunto un ruolo fondamentale. Essa può essere realizzata attraverso due

modalità. Da un lato, mediante corsi di formazione e sensibilizzazione rivolti a operatori e operatrici in ambito sanitario, legale, giudiziale, giornalistico, ecc.; dall'altro, attraverso attività indirizzate alle scuole, a livello curricolare ma soprattutto extracurricolare. Le attività volte a prevenire la violenza di genere in ambito scolastico sono solitamente incluse nell'ampio spettro di azioni note come 'educazione al genere' o 'educazione alla parità di genere'. Nel complesso, queste attività hanno l'obiettivo di combattere le rappresentazioni di genere stereotipate e i pregiudizi che ne possono conseguire, contrastare le asimmetrie di potere nelle relazioni di genere e promuovere il rispetto a vari livelli (Gamberi, Maio, Selmi 2010; Ghigi 2019): all'interno dei testi scolastici, nelle interazioni in classe e mediante incontri di discussione con insegnanti o laboratori con professionisti esterni (Fierli et al. 2015; Muscialini 2013; Ortega-Sánchez et al. 2022; Passuello, Longo 2011).

Con l'obiettivo di mostrare come si possa prevenire la violenza in ambito scolastico sfidando gli stereotipi di genere, questo contributo propone un'analisi di interazioni adult*-ragazz*, raccolte attraverso la video-registrazione in classi della scuola secondaria di primo grado. Per l'analisi è stato adottato un approccio sociologico che include gli studi sulle forme della comunicazione, l'Analisi della Conversazione per esaminare la rilevanza del genere nell'interazione e per la trascrizione puntuale dei dati videoregistrati, gli studi sul dialogo e sulle narrazioni, non ultimi gli studi di genere. Nello specifico, si intende mostrare come nei contesti educativi la facilitazione dialogica possa fare emergere – e al contempo contrastare – nell'interazione rappresentazioni di genere stereotipate, sostenendo invece la creazione di narrazioni alternative delle differenze e delle relazioni di genere.

Il contributo si articola in cinque sezioni. La prima sezione delinea lo sfondo teorico di riferimento soffermandosi sulle forme di comunicazione in classe, mentre la seconda sessione riflette sui concetti di narrazione e di genere. La terza sezione descrive la metodologia adottata per questo studio, con riferimento alla raccolta dati e alla trascrizione di questi. La quarta sezione propone due estratti di interazioni video-registrate durante i laboratori in classe, presentando un'analisi della facilitazione dialogica in cui il genere diventa rilevante e in cui affiorano le narrazioni delle differenze e delle relazioni di genere. Infine, la quinta parte conclude il contributo sottolineando come, attraverso specifiche aspettative e azioni dialogiche nelle interazioni adult*-student*, sia possibile promuovere il rispetto e prevenire la violenza di genere nei contesti educativi. In particolare, ci si sofferma sulla forma comunicativa della facilitazione dialogica, mostrandone gli spazi di miglioramento, ma al contempo la sua efficacia nel promuovere la partecipazione attiva e spontanea e nel favorire la costruzione, da parte degli studenti e delle studentesse, di narrazioni plurali di genere. A volte queste narrazioni evidenziano dicotomie, gerarchie e stereotipi, riproducendo un ordine di genere tradizionale, ma più spesso emergono identità di genere ibride, ruoli di genere interscambiabili e relazioni di genere paritarie.

4.2. *La comunicazione nei contesti educativi: dal monologo educativo alla facilitazione dialogica*

L'educazione può essere definita come una forma di comunicazione realizzata principalmente all'interno del contesto scolastico, da intendersi come un *sistema sociale*, formato cioè da comunicazioni e interazioni (Luhmann 1990). Come in ogni sistema, anche in quello educativo la comunicazione per auto-riprodursi basa su tre componenti: (1) la valutazione corretto/sbagliato delle prestazioni prodotte da studenti e studentesse, (2) la presenza di una asimmetria tra i ruoli standardizzati (insegnant*/student*), (3) le aspettative di apprendimento (cognitive) e di riproduzione delle norme (normative). Così l'insegnante, nella forma 'classica' di comunicazione

educativa, assume la funzione di “esperto”, modifica la struttura partecipativa dei membri della classe (stabilisce chi parla e per quanto tempo) ed esercita potere sugli studenti e sulle studentesse, che, invece, vengono considerati “recipienti” della prospettiva dell’adulto (Selleri 2008) e devono essere valutati nel loro apprendimento.

I tre aspetti della comunicazione educativa in classe si riflettono in una delle forme di interazione più comuni all’interno del sistema scolastico: il monologo.

Il *monologo* (Bohm 2014) può essere definito come una forma di comunicazione unilaterale in cui l’insegnante (o esperto) mette in atto la sua autorità epistemica ovvero “l’autorità attribuita a un partecipante per quello che riguarda la conoscenza di fatti, eventi, concetti, relazioni” (Baraldi 2014: 24). Questa forma comunicativa disincentiva le espressioni personali degli/delle altri/e partecipanti e impone la prospettiva di un singolo (l’insegnante) come corretta, vera e superiore, attraverso azioni monologiche quali ad esempio spiegazioni, istruzioni, valutazioni (anche giudizi critici) nei confronti degli studenti e delle studentesse, direttive, domande polari (sì/no, o/o) e domande a risposta nota. Oltre al monologo, l’autorità epistemica dell’insegnante è visibile anche ad esempio attraverso la cosiddetta ‘tripletta didattica’ o sequenza IRE (Initiation – Reply – Evaluation) ovvero la valutazione (positiva o negativa) della risposta degli studenti e delle studentesse, da parte dell’insegnante, che aveva dapprima formulato una domanda (Fele, Paoletti 2003).

In opposizione al monologo, il *dialogo* (Bohm 2014; Pearce, Pearce 2003) si presenta come una forma comunicativa caratterizzata da una distribuzione equa della partecipazione in classe e da aspettative di auto-espressione (affettive): i pensieri di tutti vengono ascoltati e valorizzati, in modo da dare rilevanza ad ogni partecipante come persona unica, specifica ed autonoma; il riconoscimento delle opinioni personali, del vissuto e dei sentimenti viene così sostenuto. Alcuni studi (Baraldi 2014; 2019; Rossi 2019) hanno evidenziato la rilevanza della *facilitazione dialogica* per creare relazioni efficaci in classe, per promuovere l’*agency* degli studenti e delle studentesse ovvero la loro partecipazione attiva all’interazione, l’autonomia delle loro scelte nel costruire significati e produrre conoscenza nell’interazione. Facilitando, l’adulto mette da parte il suo ruolo di esperto, cede autorità epistemica e promuove un’interazione equa e simmetrica in cui i partecipanti e le partecipanti si sentono liberi di intervenire poiché consapevoli che le loro espressioni personali non verranno giudicate bensì ascoltate e coordinate. Nel concreto, la *facilitazione dialogica* si svolge attraverso una serie di *azioni dialogiche* quali domande aperte che ‘aprono’ alla partecipazione, domande chiuse ma di approfondimento, risposte eco, inviti a partecipare, riformulazioni dei turni degli studenti e delle studentesse, verifiche della comprensione, apprezzamenti, asserzioni in prima persona, narrazioni personali. Tutti questi elementi creano un contesto di ascolto reciproco e, come conseguenza, sollecitano opinioni, sentimenti, narrazioni, favorendo il coordinamento e il dialogo.

4.3. Le narrazioni di genere

In generale, una *narrazione* è la produzione, nelle comunicazioni, di descrizioni o storie, collettive o individuali, di eventi, situazioni, ‘fatti’, all’interno di un determinato sistema sociale: questo, con le sue specifiche forme comunicative, ne influenza la creazione; allo stesso tempo, le narrazioni influenzano a loro volta il sistema sociale in cui vengono prodotte (Baraldi 2012). Le narrazioni non solo rappresentano la realtà, ma la creano anche (Baker 2006), e possono essere sia pubbliche sia ontologiche, ossia personali, relative al sé (Somers 1994). In un contesto organizzato

gerarchicamente (quale, ad esempio, il sistema scolastico), la narrazione, se costruita attraverso il monologo, ricalca il posizionamento del narratore e non lascia spazio ad altre prospettive o contestazioni. Al contrario, in un contesto caratterizzato dal dialogo, le narrazioni che emergono possono essere multiple e ibride poiché, al loro interno, contengono la pluralità di punti di vista di chi partecipa all'interazione, includendo anche narrazioni divergenti tra loro.

La letteratura relativa alle narrazioni ha evidenziato il ruolo che queste hanno nella costruzione dell'identità dei partecipanti e le partecipanti, esaminandole a livello interazionale (Bamberg 2011; Bamberg, Georgakopoulou 2008; Somers 1994). Tuttavia, sono pochi gli studi (Albanesi, Lorenzini 2011; Cardellini 2017; Cole 2009; Rossi 2019;) che si sono concentrati sulle narrazioni di genere prodotte all'interno delle interazioni in classe.

Il concetto di *genere* nel senso comune indica la differenza culturale (atteggiamenti, comportamenti, ruoli) tra uomini e donne basata sulla distinzione biologica tra sesso maschile e femminile. Il genere va invece inteso come una struttura sociale, ossia un insieme di modelli duraturi e diffusi di relazioni uomo-donna, che dà luogo anche ad uno o più ordini di genere, ad esempio quello gerarchico, di origine patriarcale, con gli uomini in una posizione dominante. Il genere, dunque, non è un'espressione della biologia, né rappresenta una dicotomia immutabile nella vita umana, bensì una particolare configurazione della nostra organizzazione sociale, che influenza le pratiche quotidiane degli individui (Connell 2011). Gli studi di genere e *queer* hanno sottolineato come la categoria genere non rappresenta ciò che gli individui *sono*, ma ciò che *fanno*, o *disfanno*, attraverso i processi sociali e le interazioni a cui prendono parte (Butler 2004; Lorber 2005; West, Zimmerman 1987), sottolineando dunque la performatività del genere, ovvero il suo concretizzarsi attraverso atti ripetuti, linguaggio e cultura.

Il genere, infatti, può essere costruito e decostruito nella comunicazione poiché i discorsi e le narrazioni del genere possono essere riprodotti, modificati e negoziati nell'interazione. Le narrazioni dell'ordine di genere prodotte attraverso il dialogo, ad esempio, mettono in luce la pluralità di posizionamenti degli individui e si distinguono per la loro natura ibrida e dinamica, potendo essere negoziate e modificate (Somers 1994).

Poiché, come si è detto, la costruzione dei significati assegnati al genere avviene nella comunicazione, questo contributo analizza le narrazioni del genere che emergono in classe attraverso la facilitazione dialogica, con l'intenzione di osservare come essa favorisca la co-costruzione di nuove storie, alternative a quelle dell'ordine di genere patriarcale, stimolando dubbi negli studenti e nelle studentesse e promuovendo una riflessione sugli stereotipi di genere.

4.4. I laboratori in classe: dalla video registrazioni alla trascrizione dei dati

I dati qui presentati sono stati raccolti grazie ad un progetto di ricerca, finanziato dalla locale Fondazione, volto a prevenire la violenza di genere e promuovere dialogo e rispetto nelle relazioni amicali e affettive attraverso laboratori in cinque classi seconde di tre scuole secondarie di I grado a Imola (BO). I laboratori sono stati portati avanti da un operatore e un'operatrice in copresenza, i quali preliminarmente avevano ricevuto una formazione specifica sulle differenze di genere e sulla facilitazione dialogica. In ogni classe sono stati svolti due laboratori, della durata di due ore ciascuno, utilizzando stimoli quali pubblicità, giochi, narrazioni, al fine di stimolare una riflessione critica sui modelli culturali relativi al genere e all'affettività e la decostruzione di stereotipi e pregiudizi che possono portare a discriminazioni, prevaricazioni, bullismo e violenza.

Dopo aver ottenuto il consenso informato dei genitori dei minori secondo la normativa vigente, i laboratori sono stati condotti da un operatore e un'operatrice di un'associazione femminile locale e videoregistrati dalla ricercatrice. Il materiale raccolto è poi stato trascritto assegnando nomi fittizi e anonimizzando ogni dettaglio che fosse riconducibile a persone fisiche. Per la trascrizione (v. Tabella 1) si è fatto ricorso ad una versione semplificata delle convenzioni dell'Analisi Conversazionale, o Conversation Analysis (CA).

Tabella 1. *Convenzioni di trascrizione della CA utilizzate*

(.)	Pausa breve (meno di un secondo)
(7)	Pausa lunga (il numero indica i secondi)
[]	Sovrapposizioni di parlato
-	Interruzione di una parola
::	Suono prolungato
(?)	Testo non comprensibile
(text)	Testo non chiaro (non si sente bene)
(())	Commenti e osservazioni di chi trascrive
TEXT	Tono alto di voce

La CA è un approccio empirico (Liddicoat 2007) che mira a estrapolare le norme organizzative dell'interazione attraverso un'analisi ravvicinata degli scambi interazionali tra i parlanti. Un approccio conversazionalista mira a esaminare come chi partecipa utilizzi una serie di risorse nell'organizzazione di un'interazione, che ogni volta è diversa dalla precedente poiché dipende direttamente dagli attori dello scambio comunicativo e dal contesto in cui avviene lo scambio stesso (Mondada 2014). Partendo dall'idea che l'interazione sia normalmente uno scambio organizzato e ordinato, l'analisi conversazionale studia gli scambi comunicativi spontanei che avvengono quotidianamente nelle interazioni umane (Hutchby, Wooffitt 1999), tra cui anche le interazioni che avvengono ogni giorno nei contesti educativi, arrivando ad identificare delle sequenze ricorrenti.

L'analisi si soffermerà in primo luogo sulle forme di comunicazione che realizzano l'intervento, ponendo attenzione all'uso della facilitazione dialogica. In secondo luogo, l'analisi esaminerà come il genere viene reso rilevante nell'interazione (Stokoe, Smithson 2001) e come viene costruito dai partecipanti e dalle partecipanti, andando ad osservare le narrazioni sulle differenze di genere e sui ruoli di genere nella coppia. Come si vedrà, le narrazioni prodotte nell'interazione si caratterizzano per il loro essere *plurali*, poiché contengono i diversi punti di vista dei partecipanti e delle partecipanti all'interazione, stereotipati ma anche innovativi. Analizzare le narrazioni promosse dalla facilitazione dialogica, infatti, permetterà sia di esaminare il collegamento tra la forma dell'interazione e le narrazioni di studenti e studentesse sia di analizzare che tipo di narrazioni hanno origine, se stereotipate o innovative rispetto a quelle dominanti e tradizionali.

4.5. *Analisi delle interazioni in classe*

In questa sezione saranno presentati tre esempi estratti dal corpus di dati videoregistrati raccolti nelle scuole. I laboratori oggetto di ricerca e analisi includevano diverse attività proposte dall'operatore e dall'operatrice alle classi, nello specifico la proiezione sulla LIM di pubblicità

contenenti stereotipi di genere, di immagini di persone stilizzate con in mano degli oggetti (un grembiule, una scopa, una valigetta, ecc.), di affermazioni riguardanti gli stereotipi di genere, il bullismo e la violenza nella coppia. I ragazzi e le ragazze erano invitati ad intervenire a partire da questi stimoli, per esempio spiegando cosa vedessero nelle immagini stilizzate e se fossero d'accordo o meno con le frasi proiettate.

Il primo estratto riportato di seguito, estrapolato dal primo incontro in una delle cinque classi coinvolte, riguarda la proiezione di una pubblicità in cui viene descritta la quotidianità di una famiglia. Nella pubblicità, il padre della famiglia si occupa di svegliare i figli, preparare la colazione, sistemare la cucina e vestirsi per andare al lavoro. La moglie, invece, si alza trovando la colazione già pronta e, mentre il marito sistema la casa, lei legge il giornale. Alla fine della pubblicità compare la scritta "it's time to do it together" (è ora di farlo insieme). Dopo la proiezione, è stato chiesto alla classe che cosa ne pensasse della pubblicità appena vista.

Estratto 1, Classe R

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

In questo estratto, il turno iniziale di Op1 (97) rimanda alla scritta comparsa alla fine della pubblicità "it's time to do it together". Jaime interviene rifacendosi alla pubblicità e suggerisce di condividere i compiti all'interno della coppia e di fare tutto insieme (98). Op1 conferma (99) e Jaime espande il suo punto di vista, spiegando che "bisogna faticare allo stesso modo" (100), dunque sottolineando l'equità nella suddivisione dei compiti domestici. Nei turni successivi, Op1 conferma le parole di Jaime (101) e Loris si allinea a quanto espresso dal suo compagno dicendo che "non deve far più la donna ma bisogna insieme" (102). Op1 conferma anche questo contributo (103) e Op2 evoca l'attività precedentemente svolta durante l'incontro laboratoriale, in cui una delle studentesse, parlando dei mestieri, aveva inserito "casalingo" tra i mestieri maschili, confermando ulteriormente e sostenendo la narrazione così prodotta. In questo estratto, gli operatori hanno facilitato le espressioni dei ragazzi attraverso azioni dialogiche quali conferme sistematiche dei loro contributi, portando alla co-costruzione di una narrazione alternativa a quella di un ordine di genere tradizionale, che infatti descrive un'equa distribuzione dei compiti familiari e soprattutto la loro condivisione nella coppia.

L'estratto che segue, riguardante questa volta la proiezione in un'altra classe delle immagini di persone stilizzate con in mano diversi oggetti, mostra un'interazione in cui si sta parlando dell'immagine di una persona che tiene in mano una scopa, la prima della serie proposta.

Estratto 2, Classe T

492 Op1 Cos'abbiamo detto sulla prima? Un uomo che spazza
 493 Op2 Un uomo che spazza [abbiamo detto]
 494 Op1 [Un uomo che spazza bene] (.) allora facciamo una riflessione
 (.) perché vediamo un uomo spazza?
 495 IN Melissa
 496 Melissa (((Muovendo ripetutamente entrambe le mani)) Allora io vedo
 tutti uomini perché (.) forse sono io cioè
 (.) però io cioè (.) io associo il colore azzurro agli uomini
 (.) e il rosa alle donne ((le mani si toccano poi le appoggia
 sul banco))
 497 Op1 Scriviamo anche questo
 498 Melissa Quindi cioè ((indica la lavagna)) io vedendo il corpo
 ((disegna la sagoma di un corpo)) colorato di azzurro penso
 che siano uomini
 499 IN Caterina?
 500 Caterina (Anche l'azzurro a me spinge un po' verso:) anche il colore
 spinge verso un uomo però comunque la corporatura rispetto
 alla prima immagine che abbiamo visto è diversa (.) e quindi
 cioè è più una donna (.) magari è un pochino più non così ro-
 busta cioè nel senso ((muove entrambe le mani))
 501 Op1 Posso farti una domanda? (.) Pensi ci possano essere delle
 donne magari un po' più robuste?
 502 Caterina Sì sì
 503 Op1 O robuste come gli uomini per esempio?
 504 Caterina Ehm (.) forse cioè proprio proprio molto simili agli uomini
 non troppo però robuste secondo me sì nel senso:
 505 Alberto Allora a me sembra uno spazzino solamente dalla scopa
 506 Op2 Ah uno spazzino (.) quindi un uomo?
 507 Alberto Sì (?)
 508 Op2 Un cantoniere?
 509 Alberto Uno che spazza (.) non ho pensato nea- troppo al genere boh
 secondo me questo qui è uno che spazza
 510 Op2 Uno che- tu sei rimasto colpito dal gesto e dallo strumento

L'interazione inizia con Op1 che, dopo aver ripreso e formulato quanto espresso dalla classe sulla prima immagine (492), confermato anche da Op2 (493), per rilanciare la partecipazione e promuovere la riflessione porge una domanda aperta agli studenti e alle studentesse (494) chiedendo perché tendiamo a vedere un uomo che spazza, rendendo così il genere rilevante. L'insegnante, utilizzando la sua autorità epistemica, sceglie di far parlare Melissa, che aveva alzato la mano (495). Questa interviene spiegando che tende a vedere degli uomini per via del colore azzurro

delle immagini (496 e 498), contributo accolto da Op1 nonostante riproduca uno stereotipo (497). L'insegnante interviene nuovamente dando la parola a Caterina, che sposta l'attenzione sulla corporatura delle sagome (500) spiegando che, poiché la persona nell'immagine è di corporatura più robusta, allora potrebbe trattarsi di un uomo, ma anche di una donna. In risposta, Op1 promuove una riflessione a contrasto dello stereotipo uomo-robusto, chiedendo a Caterina se anche le donne possano essere robuste (501 e 503), la quale conferma (502). Successivamente si inserisce anche Alberto (505) che spiega di vedere nell'immagine uno spazzino solamente per la presenza della scopa. Op2 rende allora rilevante il genere chiedendo se si riferisca ad un uomo (506). Alberto spiega di non aver pensato al genere (509) ma di essersi focalizzato esclusivamente sul gesto, contributo poi riformulato da Op2, per convogliare l'attenzione della classe su quanto espresso (510). Questo estratto mette in luce come la co-costruzione di una narrazione che si discosta dagli stereotipi di genere sia facilitata da alcune azioni dialogiche: una eco e una domanda aperta (494), domande chiuse, polari (sì/no), ma focalizzate, per promuovere una riflessione (501, 503), un feedback minimo combinato ad una verifica della propria comprensione (506), una domanda chiusa di approfondimento (508) e una formulazione (510). I diversi punti di vista dei ragazzi si alternano e il ruolo degli operatori è quello di promuoverli e possibilmente coordinarli affinché si crei un dialogo. Dal primo turno in cui Op1 rende il genere rilevante emergono tre diverse prospettive. Le parole di Melissa si allineano alla narrazione dominante che vede l'azzurro per i maschi e il rosa per le femmine, tuttavia, allo stesso tempo la studentessa mette in luce la sua consapevolezza di associare il colore azzurro agli uomini. In questo senso, è possibile vedere come dall'azione dialogica di Op1 scaturisca una riflessione sul senso comune. Successivamente, Caterina sembra problematizzare lo stereotipo dell'uomo robusto e della donna più gracile. Infine, Alberto fa emergere una prospettiva neutra rispetto al genere delle sagome. La facilitazione dialogica in questo caso favorisce una riflessione sul senso comune, problematizza lo stereotipo e promuove una narrazione innovativa che se ne discosta.

Nel prossimo estratto, agli studenti vengono chieste le proprie impressioni rispetto alla conversazione immaginaria tra una moglie e suo marito, proposta come stimolo.

Estratto 3, Classe R

- | | | |
|-----|----------|---|
| 123 | Leonardo | Io volevo dire (.) allora (.) secondo me quello che diceva Viktor no? Il discorso sbagliato è il fatto che lei voglia andare a lavorare e lui gli dica di no (.) cioè un conto è magari dire lei vuol fare la casalinga (.) va bene cioè resta a fare la casalinga però se lei dice io voglio iniziare a lavorare lui non può dirgli no te non inizi a lavorare senza il mio consenso (.) è quello i:l (.) cioè è quello il senso |
| 124 | Op2 | C'è una ragazza che vuole intervenire? (.) Prego |
| 125 | Naina | Un fatto anche bello è che la moglie non glielo chiede proprio posso andare a lavorare (.) ma proprio dice io voglio andare a lavorare |
| 126 | Op2 | E perché dice io voglio andare a lavorare secondo te?(.) O secondo un altro che vuole intervenire (.) perché la moglie dice io voglio andare a lavorare? |
| 127 | Gaia | Perché penso che si sia stufata di stare sempre là con il marito che la riprende dice ah ma non hai finito di pulire casa |

- (.) non hai ancora cucinato e quant'altro e quindi penso che vorrebbe pagarsi sì le cose per lei e anche avere un attimo di tregua da lui
- 128 Op2 Com'è questa co- (.) cosa avete percepito se l'avete percepito in questo dialogo?
- 129 Leonardo Maschilismo
- 130 Op2 Maschilismo (.) che cosa intendi per maschilismo?
- 131 Leonardo Maschilismo nel senso che ogni volta ogni parola che dice il marito si crede superiore alle parole che dice la moglie poi
- 132 Op2 Tu?
- 133 Viktor Maschilismo secondo me
- 134 IN Basta
- 135 Viktor Proprio per la cattiveria che c'ha (.)vai a prendermi una birra cosa ci fai ancora qua non hai ancora cucinato sbrigati veloce e:
- 136 Op2 Quindi com'è il linguaggio che usa: (.) tu hai detto cattiveria (.) un altro termine per definire questo linguaggio?
- 137 Paolo Arroganza

All'inizio di questo estratto, Leonardo interviene mettendo in luce come il problema secondo lui sia relativo al fatto che il marito neghi alla moglie di andare a lavorare (123). Op2 poi (124) dà la parola a Naina che apprezza il fatto che la moglie non chieda il permesso al marito ma semplicemente esprima il suo desiderio di tornare a lavorare (125). In risposta Op2 chiede perché la moglie voglia andare a lavorare (126) e Gaia spiega che probabilmente si è stufata di stare a casa con il marito che le dà ordini e vuole essere indipendente (127). Poi Op2, rivolgendosi a tutta la classe, chiede cosa abbiano percepito in quello scambio (128) e Leonardo dice che ha percepito “maschilismo” (129), sottolineando la superiorità che il marito, all'interno della coppia, pensa di avere (131), dopo essere stato sollecitato da Op2 con una risposta eco abbinata ad una domanda aperta (130). L'estratto mostra la co-costruzione dialogica della narrazione di un ordine di genere paritario, in cui le relazioni uomo-donna siano improntate sul rispetto dell'autonomia personale, narrazione facilitata da Op2 attraverso azioni dialogiche quali distribuzione equa della partecipazione (124, 126), domande aperte (126, 128, 130) e risposte eco (130). Leonardo sottolinea l'importanza di poter scegliere (di lavorare fuori casa o come casalinga), dunque si distacca dalla narrazione dominante che assegna ruoli prestabiliti all'uomo e alla donna. Lo stesso studente mette anche in luce il maschilismo che ha percepito nell'interazione, evidenziando come “il marito si crede superiore” ed evocando in questo modo l'ordine di genere patriarcale, fondato sulle aspettative di sottomissione femminile e di dominio maschile. Un parere su cui si allineano a fine estratto anche Viktor e Paolo (133, 135, 137), sostenuti in modo dialogico da Op2 (in particolare attraverso formulazione e domanda aperta al turno 136), aggiungendo due caratteristiche che a loro avviso riconducono al maschilismo: la cattiveria e l'arroganza. In modo simile, l'opinione espressa da Naina (125) si era concentrata sull'agency della moglie, enfatizzando come sia significativo che questa non chieda il permesso al marito ma, al contrario, esprima il suo desiderio di andare a lavorare, anche in questo caso rimandando all'importanza dell'autonomia personale e contrastando la narrazione dell'ordine di genere patriarcale, in cui la donna viene rappresentata come passiva e sottomessa.

4.6. *Conclusioni*

L'analisi degli estratti proposta nella sezione precedente si è soffermata da un lato sulla forma della comunicazione che ha orientato primariamente le interazioni durante dei laboratori in classe, dall'altro lato sulle narrazioni di genere prodotte dagli studenti e dalle studentesse in queste interazioni e stimulate dagli operatori.

Nella quasi totalità delle interazioni videoregistrate durante i laboratori oggetto del progetto di ricerca, è prevalso l'uso della facilitazione dialogica, come evidenziato dai due estratti presentati e commentati nella precedente sezione. Le principali e ricorrenti azioni dialogiche attraverso cui gli operatori hanno facilitato la discussione e la riflessione, quali domande aperte e promozionali, domande chiuse ma di approfondimento, risposte eco, conferme dei contributi, verifiche della propria comprensione e formulazioni delle diverse prospettive espresse man mano dagli studenti e dalle studentesse, hanno mostrato un triplice effetto nella comunicazione. In primo luogo, emerge l'ascolto attivo e interessato da parte dell'operatore e dell'operatrice che fa sì che i partecipanti e le partecipanti si sentano liberi di potersi esprimere, con opinioni, emozioni, narrazioni. In secondo luogo, è possibile notare la partecipazione spontanea e l'agency degli studenti e delle studentesse nel posizionarsi su quanto emergente nell'interazione. Infine, durante i laboratori è emersa l'espressione, nel gruppo classe, di rappresentazioni di genere stereotipate, ma anche, e soprattutto, narrazioni che le mettono in dubbio, descrivendo e appoggiando un ordine di genere più fluido, multiplo e paritario, in cui spesso l'attenzione è stata data al singolo individuo, alla sua unicità personale.

Discostandosi dalla narrazione dominante improntata sulle differenze e sulle gerarchie di genere, nonché sugli specifici ruoli assegnati all'uomo e alla donna, le narrazioni emerse durante i laboratori, includono la pluralità delle prospettive personali degli studenti e delle studentesse, anche divergenti tra loro, a conferma che gli interventi dell'operatore e dell'operatrice nella maggior parte dei casi hanno accolto i vari contributi espressi, anche quelli non in linea con gli obiettivi del progetto, come peraltro la facilitazione dialogica prevede.

Pertanto, i risultati dell'analisi hanno evidenziato che attraverso la forma comunicativa della facilitazione dialogica è possibile costruire un ambiente caratterizzato da empatia e ascolto in cui i partecipanti e le partecipanti si sentono liberi di esprimersi e di dialogare. In particolare, l'analisi ha messo in luce anche rappresentazioni che denotano una diffusa consapevolezza, da parte dei ragazzi e delle ragazze, dell'esistenza di stereotipi e disuguaglianze di genere, e narrazioni che, mettendo al centro ruoli interscambiabili e relazioni più paritarie, sovvertono l'ordine di genere dominante.

Posti questi risultati complessivamente positivi, si possono indicare alcuni aspetti che sono emersi in modo meno ricorrente e sistematico nel corpus di dati videoregistrati raccolti e che potrebbero quindi essere potenziati, nell'ottica di un miglioramento della facilitazione dialogica come metodo di intervento per futuri laboratori di 'educazione di genere' nelle classi scolastiche. Un primo aspetto da rafforzare riguarda uno dei fondamenti dell'approccio dialogico nella comunicazione, ossia la distribuzione equa della partecipazione alla discussione: chi facilita promuove la presa del turno e l'espressione un po' di tutti e tutte, attraverso inviti e domande aperte, rivolgendosi soprattutto a chi non ha ancora parlato fino a quel momento. Un secondo aspetto da potenziare concerne un altro fondamento del dialogo, ovvero il coordinamento dei contributi via via emergenti nell'interazione: chi facilita coordina e crea dei collegamenti tra le prospettive espresse dagli studenti e dalle studentesse, sottolineandone le somiglianze e le differenze,

rilanciandole alla classe per promuovere ulteriore partecipazione. Facilitare la partecipazione attiva alla discussione, utilizzando una molteplicità di azioni dialogiche, singole o combinate in uno stesso turno, costituisce un terzo aspetto sicuramente da valorizzare e potenziare. Promuovere il dialogo, e dunque partecipazione attiva, coordinamento tra i contributi, ascolto empatico, non solo in un'interazione diadica insegnante-student*, ma anche nell'interazione tra student*, ossia nel gruppo classe, può essere indicato come un quarto aspetto su cui impegnarsi maggiormente, aprendosi all'imprevedibilità della comunicazione e agli eventuali conflitti connessi all'espressione di diverse prospettive da parte dei ragazzi e delle ragazze. Gli ultimi due aspetti da potenziare riguardano proprio il conflitto. Quando nell'interazione in classe sorge una contraddizione di opinioni e di punti di vista, chi facilita non evita il conflitto, né cerca di gestirlo normativamente ripristinando l'ordine, bensì si propone come terza parte, neutrale ma attiva, che *media* appunto la contraddizione. Durante un conflitto, chi media coordina in modo dialogico le diverse prospettive (opinioni, emozioni, narrazioni) delle parti coinvolte, promuove il dialogo fra queste attraverso la comprensione e l'apprezzamento reciproco, le rende consapevoli della loro capacità di ridefinire il problema e trovare possibili soluzioni.

Questo contributo aveva come obiettivo quello analizzare attività di contrasto agli stereotipi di genere e conseguentemente di prevenzione alla violenza, in particolare maschile sulle donne, attraverso degli incontri laboratoriali in scuole secondarie di primo grado. Per raggiungere questo obiettivo, è stata proposta l'analisi di tre estratti provenienti da un corpus di dati che includeva la video-registrazione dei laboratori nelle classi. I risultati dell'analisi hanno messo in luce sia gli aspetti positivi, nello specifico illustrando come la facilitazione dialogica permetta di creare un'interazione inclusiva e di ascolto attivo, che co-produce narrazioni plurali, sia gli aspetti che necessitano di maggiore lavoro per rafforzare le azioni di 'educazione al rispetto' e prevenzione nei contesti scolastici, in particolare le azioni comunicative che possano promuovere il dialogo.

Bibliografia

- Albanesi, C., Lorenzini, S.
2011 *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe*, Clueb, Bologna.
- Baker, M.
2006 *Translation and conflict: A narrative account*, Routledge, Londra.
- Bamberg, M.
2011 Who am I? Narration and its contribution to self and identity, in "Theory & Psychology", 21(1), pp. 3-24.
- Bamberg, M., Georgakopoulou, A.
2008 *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis*, in "Text & Talk", 28(3), pp. 377-396.
- Baraldi, C.
2012 *La comunicazione nella società globale*, Carocci, Roma.
- Baraldi, C.
2014 *Facilitare la comunicazione in classe: Suggestimenti dalla Metodologia della Narrazione e della Riflessione*, Franco Angeli, Milano.
- Baraldi, C.
2019 Facilitating the construction of cultural diversity in classroom interactions. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 259–284.
- Bohm, D.
2014 *Sul dialogo*, Edizioni ETS, Pisa.
- Butler, J.
2004 *Undoing gender*, Routledge, Londra.
- Callà, R.M.
2011 *Conflitto e violenza nella coppia*, Franco Angeli, Milano.
- Cardellini, M.
2017 *Il «genere» nelle parole di bambine e bambini di scuola primaria in Italia: tra stereotipi ed esperienze*, in "AboutGender", 16(12), pp. 74-101.
- Cole, B.
2009 *Gender, Narratives and Intersectionality: Can Personal Experience Approaches to Research Contribute to "Undoing Gender"?*, in "International Review of Education", 55(5/6), pp. 561-578.
- Connell, R.
2011 *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna.
- Corradi, C. (a cura di)
2016 *I modelli sociali della violenza contro le donne. Rileggere la violenza nella modernità*, Franco Angeli, Milano.
- Danna, D.
2007 *Genocidio. La violenza contro le donne nell'era globale*, Elèuthera, Milano.
- Fele, G., Paoletti, I.
2003 *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna.

- Fierli, E., Franchi, G., Lancia, G., Marini, S.
2015 *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Settenove, Cagli (PU).
- Gamberi, C., Maio, M.A., Selmi, G. (a cura di)
2010 *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma.
- Ghigi, R.
2019 *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Il Mulino, Bologna.
- Héritier, F.
2002 *Masculin-Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*, Éditions Odile Jacob, Parigi.
- Hutchby, I., Wooffitt, R.
1999 *Conversation Analysis*, Polity Press, Cambridge.
- Liddicoat, A.
2007 *An introduction to conversation analysis*, Bloomsbury Academic, Londra.
- Lorber, J.
2005 *Breaking the Bowls: Degendering and Feminist Change*, W.W. Norton & Company, New York.
- Luhmann, N.
1990 *Sistemi sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Magaraggia, S., Cherubini, D.
2013 *Uomini contro donne? Le radici della violenza maschile*, UTET, Torino.
- Mondada, L.
2014 *The local constitution of multimodal resources for social interaction*, in "Journal of Pragmatics", 65(1), pp. 137-156.
- Muscialini, N.
2013 *Di pari passo. Percorso educativo contro la violenza di genere*, settenove, Cagli (PU).
- Ortega-Sánchez, D., Sanz De la Cal, E., Ibáñez Quintana, J., Borghi, B.
2022 *Editorial: Gender equality and women's empowerment in education*, in "Frontiers in Education", 7(1), pp. 20-28.
- Passuello, M.G., Longo, V. (a cura di)
2011 *A scuola di genere. Esperienze di prevenzione della violenza di genere realizzate nelle scuole superiori*, Franco Angeli, Milano.
- Pearce, W. B., Pearce, K. A.
2003 "Taking a communication perspective on dialogue", in Anderson, R. Baxter, L. A., Cissna K. N. (a cura di) *Dialogue: Theorizing difference in communication studies*, Sage, Thousand Oaks, pp. 39-56.
- Rossi, E.
2019 *The Social Construction of Gender in Adult-Children Interactions and Narratives at Preschool, Primary and Middle school*, in "Italian Journal of Sociology of Education", 11(2), pp. 58-82.
- Selleri, P.
2008 *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma.
- Somers, M.
1994 *The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach*, in "Theory and Society", 23(5), pp. 605-649.

Stokoe E., Smithson J.

2001 "Making gender relevant: Conversation Analysis and gender categories in Interaction",
Discourse and Society, 12(2), 217-244.

West, C., Zimmerman, D. H.

1987 *Doing Gender*, in "Gender and Society", 1(2), pp. 125-151.