



IMMAGINARIO DI GENERE: PRATICHE EDUCATIVE

DANIELA BAGATTINI* E VALENTINA PEDANI**

Abstract: In this work we present some reflections on the relationship between education and gender issues. In particular, we will focus on the role of school in deconstructing imaginaries linked to stereotyped views of the masculine and feminine.

Keywords:

Gender education, stereotypes, school, gender equality

Il principio di pari opportunità nei contesti educativi

Il tema del complesso e variegato rapporto tra istruzione e questioni di genere¹, diventa negli ultimi anni un argomento di discussione, sia in ambito universitario, sia oltre i confini accademici. La questione della connessione tra scuola e tematiche connesse ai corpi, alle differenze, agli stereotipi attraversa recentemente anche il dibattito pubblico con conseguenze non di poco conto sulle modalità con cui la scuola si trova ad affrontare una questione rimasta per anni sottotraccia.

*Docente di Sociologia generale – Università Telematica degli Studi IUL - Collaboratrice INDIRE.

** Dottorato di Ricerca in Metodologia delle Scienze Sociali - Collaboratrice Tecnica INDIRE.

¹ Maddalena Colombo, Luca Salmieri (2020), Gender and Education in Italy, in *The Education of Gender, the Gender of Education. Sociological Research in Italy*, a cura di M. Colombo, L. Salmieri, Associazione “Per Scuola Democratica”, pp.7-24.

Ancora nel 2010 Irene Biemmi², nell'Introduzione al volume in cui presenta i risultati di un'ampia indagine sui libri di testo della scuola primaria, definisce il dibattito su tale issue come «circoscritto e animato in contesti di nicchia, forse perché a livello sociale non ne viene percepita la rilevanza: la scuola, nel sentire comune, appare come un luogo in cui la parità viene effettivamente esercitata» (p.10): i risultati scolastici delle ragazze e la rassicurante presenza di un corpo docente quasi esclusivamente femminile nel corso del tempo hanno contribuito alla rappresentazione della scuola come campo neutro e “a-problematico” dal punto di vista del genere.

È nell'ultimo decennio che questa immagine tranquillizzante inizia ad essere decostruita, portando al disvelamento di una situazione tutt'altro che impermeabile alle questioni di genere.

Come già sottolineato nella ricerca citata, la presenza di un corpo scolastico femminile non è automaticamente garanzia di parità: quando lo pensiamo compiamo un'operazione che altrove abbiamo definito “naturalizzazione femminista”: «una fallacia che opera tanto in ambito educativo, quanto nel più ampio spazio socioculturale che è alla base di numerosi fraintendimenti relativamente alle questioni legate al genere e alle differenze e disuguaglianze»³. Analizzata adottando un punto di vista di genere, la scuola appare in realtà come uno dei luoghi in cui le differenze e le disuguaglianze rischiano di reiterarsi e riprodursi anche attraverso l'attività stessa dei docenti e delle docenti⁴. L'aumentato interesse accademico per la questione, permette infatti di disvelare una situazione tutt'altro che neutra: attraverso la scuola ad essere trasmessi e riprodotti sono immagini e costruzioni del maschile e femminile che ancora segnano la disuguaglianza; strumenti di questa riproduzione sono i libri di testo, attraverso i quali «i ragazzi sono integrati nel sapere che studiano, le ragazze ne sono escluse»⁵,

² Irene Biemmi (2010), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg-Sellier.

³ Daniela Bagattini, Beatrice Miotti (2022), *Lavorare sul genere a scuola con coding e robotica educativa*, Carocci, p.29.

⁴ Si vedano, tra le altre, le riflessioni di Francesca Dello Preite (2013) *Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti*. In *Formazione & insegnamento* (XI, 3), pp. 207-13 e i risultati di una ricerca condotta nelle scuole dell'infanzia del Comune di Genova da Emanuela Abbatecola e Luisa Stagi (2017), *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.

⁵ Irene Biemmi (2010) *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg-Sellier, p.11.

ma anche le stesse pratiche di trasmissione dei saperi⁶ e tutto quel curriculum nascosto che viene veicolato da atteggiamenti, linguaggio, gestione dello spazio. Uno spazio del maschile e del femminile, denotato in maniera ancora diffusa dalla scelta e separazione dei colori già dalla scuola dell'infanzia⁷, dove in alcuni – e non minoritari – contesti permangono i grembiuli rosa e azzurri. Un mondo, dunque, in cui le asimmetrie di genere sembrano date per scontate e, quindi, immancabilmente riprodotte.

La fertile produzione scientifica degli ultimi anni si accompagna ad un mutato e mutante assetto legislativo, che va adeguandosi alla normativa internazionale. Per meglio inquadrare la questione occorre soffermare l'attenzione sull'evolversi di questo percorso.

Già a fine degli anni '70 la *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne* (*The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*, CEDAW), - prima fonte di diritto internazionale ad occuparsene in maniera esplicita, indica «espressamente l'istruzione come uno strumento idoneo a contrastare le discriminazioni tra le donne e gli uomini ponendo l'accento sull'educazione alla parità tra i generi e sul contrasto degli stereotipi femminili e maschili»⁸. La Convenzione all'articolo 10 comma C, nel richiamare la necessità di eliminare i concetti stereotipati, fa esplicito riferimento a libri di testo, programmi scolastici, metodi di insegnamento, mostrando a decenni di distanza la sua grande attualità.

Negli anni successivi per poco muta, nonostante la *Dichiarazione ONU sull'eliminazione della violenza contro le donne* (1993) e, in ambito europeo, l'adozione, da parte del Consiglio d'Europa, della *Raccomandazione Rec(2002)05* sulla protezione delle donne dalla violenza (2002) e la conseguente *Campaign to combat violence against women, including domestic violence* negli anni 2006-2008. In questo contesto, in cui

⁶ Su questo tema si rimanda alle interessanti riflessioni di Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi (2010) *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci.

⁷ Emanuela Abbatecola, Luisa Stagi (ivi).

⁸ Arianna Pitino (2020), Profili giuridici dell'educazione di genere dei bambini e delle bambine nell'ordinamento italiano. In *Genere e R-Esistenze in movimento. Soggettività, azioni, prospettive*, a cura di Maria Michela Coppola, Alessi Donà, Barbara Poggio, Alessia Tuselli, Università di Trento, pp 293-303. Consultato il 4 di marzo del 2022, in https://webmagazine.unitn.it/alfresco/download/workspace/SpacesStore/6a208f55-b081-448d-98e0-95c8602cb3f0/Atti%20convegno%20CSG%20Trento%202020%20-%2020201117_def.pdf, p.295.

sono ancora poche (e pochi) le/gli studiose e studiosi ad occuparsi del rapporto tra scuola e questioni di genere, un punto di svolta è segnato, nel 2013, dalla ratifica della Convenzione di Istanbul (Legge 77/2013). La Convenzione, riconoscendo la natura strutturale della violenza di genere e collegandola alle asimmetrie tra uomini e donne presenti nella società, va a definire un approccio di contrasto alla violenza sistemico, conosciuto come delle “4 P”: Prevenzione, Protezione e sostegno alle vittime, Perseguimento dei colpevoli, Politiche integrate. È all’interno di questo modello di azione, in particolare nella Prevenzione, che è situato il richiamo al ruolo della scuola. I paesi firmatari della Convenzione sono infatti chiamati ad intraprendere «azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all’integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi» (articolo 14, comma 1).

Da lì il legislatore è chiamato, per dar corpo alla Convenzione, ad intervenire anche in ambito educativo, portando a quello che è stato definito «un processo di istituzionalizzazione dell’educazione di genere»⁹; così, nel 2015, due interventi esplicitano la connessione tra contrasto alla violenza e educazione: Il *Piano d’azione straordinario contro la violenza*, che prevede, nelle azioni orientate alla prevenzione, sia la formazione dei docenti¹⁰ che una sensibilizzazione degli studenti; sempre nello stesso anno, la questione della

⁹ Francesca Crivellaro e Rosy Nardone, (2020), Introduzione, in *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*, a cura di Francesca Crivellaro e Rosy Nardone, FrancoAngeli, p.12.

¹⁰ Una delle azioni messe in campo in questo senso è il progetto “Gender School”, che ha avuto l’obiettivo di diffondere nella scuola sia la questione della parità di genere sia il contrasto della violenza, attraverso una formazione gratuita (facoltativa) per i docenti, realizzata nel corso del 2019 - <https://www.genderschool.it/>. Il progetto è stato realizzato grazie alla collaborazione tra Indire e il Dipartimento per le Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Per un approfondimento sul percorso normativo si rimanda all’indagine di Daniela Bagattini, Valentina Pedani, Enikő Tolvay, (2021). *Volume VI “L’educazione alla parità tra i sessi e la prevenzione della violenza di genere: quale è il contributo delle scuole che partecipano al PON? Rapporto di monitoraggio sulle azioni intraprese dalle scuole e sul coinvolgimento di studentesse e studenti. PON Per la Scuola: competenze e ambienti per l’apprendimento 2014- 2020”*. Firenze: Indire. Consultato l’8 di febbraio 2022, in <http://pon20142020.indire.it/portale/?rapporti=volume-vi>

promozione della parità viene richiamata al comma 16 della Legge 107 del 2015 (cd. *La Buona scuola*). Secondo tale comma, il

piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119, nel rispetto dei limiti di spesa di cui all'articolo 5-bis, comma 1, primo periodo, del predetto decreto-legge n. 93 del 2013.

Queste poche righe suscitano una certa mobilitazione da parte di associazioni di genitori contro quella che viene considerata l'introduzione della "teoria del gender" nelle scuole¹¹. Questo, va a creare quello che gli esperti del GREVIO¹² hanno definito «un ambiente intimidatorio che spinge le scuole a bloccare molti progetti di questo tipo ed a cessare la propria collaborazione con le organizzazioni di donne specialistiche», che va a condizionare l'attuazione stessa della Convenzione di Istanbul¹³. Torneremo più avanti

¹¹ Per un approfondimento sul tema si rimanda all'articolo di Daniela Belliti e Giorgia Serrughetti G. (2019), *L'educazione per prevenire la violenza di genere e promuovere l'agency delle donne: lo stato delle politiche pubbliche in Italia*, in *Sicurezza e scienze sociali* (VII, 3) pp. 33-48 e al saggio di Rosy Crivellaro, *Tra frizioni e possibili alleanze: famiglie, contesti educativi ed educazione di genere*, contenuto nel già citato volume a cura di Francesca Crivellaro e Rosy Nardone (2020).

¹² GREVIO è l'acronimo con cui viene chiamato il Gruppo di esperti/e sulla lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza, definito dalla Convenzione di Istanbul (Capitolo XI) per controllare l'attuazione della stessa.

Rapporto di Valutazione (di Base) del GREVIO sulle misure legislative e di altra natura da adottare per dare efficacia alle disposizioni della Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica (Convenzione di Istanbul) ITALIA. Strasburgo: Segretariato dell'organismo di monitoraggio della Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica. Consiglio d'Europa. Consultato l'8 di febbraio 2022, in <http://www.pariopportunita.gov.it/wp-content/uploads/2020/06/Grevio-revisione-last-08-06-2020.pdf>, p.39.

¹³ Come riportato da Francesca Crivellaro (2020), nel decalogo per difendersi dal "gender" a scuola, rilanciato anche da Famiglia Cristiana, il primo punto è il controllo dell'allora POF e dei progetti educativi (PEI) al fine di controllare che non siano previste alcune parole chiave riferibili alla "teoria del gender": le parole che i redattori del decalogo suggeriscono di controllare, e che dunque a loro avviso sono indicatore di una manipolazione della mente dei

sulle raccomandazioni contenute nel Rapporto: qui è utile considerare come le tematiche relative alla parità e all'educazione di genere siano diventate materia di discussione e dibattito pubblico, andando di fatto a condizionare l'azione stessa delle scuole.

Ad un aumentato interesse in ambito accademico e ai cambiamenti della normativa, si aggiunge un terzo aspetto non trascurabile che va a rafforzare l'interesse verso scuola e questioni di genere, l'impatto economico delle disuguaglianze¹⁴ e, in particolare, il gender gap in ambito professionale¹⁵, che rischia di acuirsi in un prossimo futuro: le previsioni sulle possibilità occupazionali per gli anni a venire vedono una richiesta di personale specializzato nel settore delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, quello cioè che ancora vede la maggior distanza tra maschi e femmine¹⁶. Il tema è talmente sentito dalle istituzioni da essere una delle priorità trasversali del recente *Piano nazionale di ripresa e resilienza*¹⁷; tra gli indicatori scelti per analizzare il potenziale impatto del PNRR uno è relativo al numero di laureati nelle discipline STEM (science, technology, engineering and mathematics) per genere: la segregazione orizzontale è infatti uno dei

bambini e delle bambine, sono «educazione alla effettività, educazione sessuale, omofobia, superamento degli stereotipi, relazione tra i generi o cose simili, tutti nomi sotto i quali spesso si nasconde l'indottrinamento del gender» (<https://www.famigliacristiana.it/articolo/dodici-strumenti-di-autodifesa-dal-la-teoria-del-gender-per-genitori-con-figli-da-0-a-18-anni.aspx>).

¹⁴ La stessa Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa, parlando di uguaglianza di genere, la definisce «a keystone of a prosperous, modern economy that provides sustainable inclusive growth» (OECD, 2017, *The Pursuit of Gender Equality. An Uphill Battle*. Parigi: OECD Publishing. Consultato il 9 di marzo 2022, in https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/the-pursuit-of-gender-equality_9789264281318-en#page1, p.3).

¹⁵ EIGE (Istituto europeo per l'uguaglianza di genere) 2017, *Vantaggi economici dell'uguaglianza di genere nell'Unione europea In che modo l'eliminazione dei divari di genere a livello di partecipazione attiva al mercato del lavoro e di retribuzione favorisce la crescita economica*. Vilnius: Istituto europeo per l'uguaglianza di genere (EIGE). Consultato l'8 di febbraio 2022, in https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/2017.2083_mh0217178itn_pdfweb_20171130122530.pdf

¹⁶ Maria Berra, Giulia Maria Cavaletto G. M. (2019), *Scienza e tecnologia: superare il gender gap. Un'indagine a Torino*, Ledizioni.

¹⁷ Tasso di mancata partecipazione femminile al lavoro (BES-DEF); occupazione relativa delle madri (BES-DEF); asimmetria nel lavoro familiare; numero di laureati in discipline tecnico-scientifiche su 1000 residenti, per genere; persone che vivono in famiglie con grave deprivazione abitativa, per genere; speranza di vita in buona salute alla nascita, per genere (BES-DEF).

temi considerati centrali per il futuro del mondo del lavoro. Anche nella *Strategia nazionale per la parità di genere 2021-2026*, nella quale questo aspetto è centrale: il documento definisce cinque¹⁸ OBJ.

Attori economici si affiancano a quelli istituzionali, spesso anticipandoli nella spinta a tentare di ricucire il rapporto tra ragazze e tecnologia, tra ragazze e materie STEM, che nei paesi più sviluppati pare interrotto, proponendo corsi, progetti, stage. Una vivacità certo interessante, ma che talvolta appare calata nel mondo educativo senza una necessaria ricognizione e attenzione sia alle dinamiche proprie della scuola, sia alla necessaria analisi delle cause profonde di queste asimmetrie.

Rapporti interrotti

Poco sopra abbiamo utilizzato non a caso il termine “interrotto”: molto si dibatte di donne e scienza, dimenticando però che stiamo circoscrivendo la questione ad un particolare ambito spaziale, che poi significa economico e sociale (i paesi occidentali), ma anche temporale. Diversi sono i dati nelle economie emergenti e nei paesi in via di sviluppo, e diversi lo sono stati nel corso della storia, anche recente. Pensiamo ad esempio alla questione della programmazione: è entrata nell’immaginario la foto di Margaret Hamilton davanti al codice sorgente del software del computer di bordo del Programma Apollo, ma è l’apice di tutta una serie di donne che, dalla Seconda guerra mondiale in poi, hanno lavorato nell’ambito della programmazione, a partire dalle ricerche balistiche dell’Electronic Numerical Integrator And Computer (ENIAC). Una storia sconosciuta ai più.

Le donne si allontanano dalla programmazione proporzionalmente al crescere di status per questo lavoro, diventano insegnanti quando la professione docente perde prestigio: *field status paradox* lo chiamano Henry Etzkowitz e Marina Ranga nel 2011¹⁹.

È anche su questo che occorre riflettere nel cercare di costruire pratiche educative che sappiano adottare uno sguardo di genere. Qualsiasi

¹⁸ «Assicurare uguali opportunità nello sviluppo delle capacità e nell’applicazione dei talenti individuali in tutte le discipline del sapere, e in particolare in quelle matematiche e tecnico-scientifiche, rimuovendo barriere culturali e stereotipi di genere, oltre ad assicurare una equa rappresentanza di genere nel mondo accademico; promuovere al contempo un approccio che punti alla desegregazione delle competenze di donne e uomini in tutti i settori con una forte connotazione di genere» (Dipartimento per le Pari Opportunità, 2021, p. 12),

¹⁹ L’articolo di riferimento è *Gender Dynamics in Science and Technology: From the “Leaky Pipeline” to the “Vanish Box”*, in *Brussels Economic Review* (54, 2-3), pp. 131-48.

azione non tenga conto del terreno in cui affondano le radici i fenomeni osservabili in superficie, rischia di rimanere estemporanea, non andando a modificare le modalità tramite cui maschile e femminile ancora in classe non sono risorse ma percorsi predefiniti, che vanno ad intrappolare identità e risorse, di entrambi i generi²⁰. È questo un nodo centrale del ragionamento, da porre ancor prima di dichiarare il problema: ciò di cui andremo a riflettere non è qualcosa che ha a che fare solo con le ragazze (o solo con i ragazzi).

I dati ci dicono che i risultati delle ragazze sono complessivamente ottimi, ma che ancora persistono delle differenze di rendimento nelle materie scientifiche, in particolare in matematica²¹ e che i percorsi formativi sono ancora fortemente condizionati dalla variabile di genere²², la letteratura che questi condizionamenti non hanno luogo nei momenti di scelta, ma sono costruiti e normalizzati nel corso della vita, scolastica e non, di ragazzi e ragazze.

Su questo punto occorre fare un ulteriore passaggio: parlare anche di maschile e del rapporto tra il maschile e la cura permette di indagare ancora più a fondo la portata degli stereotipi e della svalutazione del femminile.

A conclusione di un progetto realizzato con il Comune di Firenze, nel 2008 Barbara Mapelli ci parlava di “impensato pedagogico”: «non si approfondisce il tema del valore pedagogico della cura perché considerata una qualità naturale che appartiene alle donne e poiché la cura è una qualità naturale e poiché appartiene alla donna viene svalutata, non se ne riconosce il valore culturale e sociale così come il lavoro educativo viene svalutato perché femminile»²³.

Talmente svalutato che l’attenzione posta al rapporto tra maschile e cura è ancora poco diffusa²⁴, nonostante anche in questo caso i dati parlano

²⁰ Sul tema dei percorsi formativi stereotipati si veda l’interessante ricerca di Irene Biemmi e Silvia Leonelli (2016; ed. aggiornata 2017), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier.

²¹ Invalsi, (2020). *Competenze e disuguaglianze di genere a Scuola*, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Consultato il 4 di marzo del 2022, in <https://www.invalsiopen.it/competenze-disuguaglianze-genere-scuola/>

²² Daniela Bagattini, Beatrice Miotti (ivi).

²³ Barbara Mapelli, Pratiche e pensiero educativo di cura. L’impensato pedagogico, in Comune di Firenze, *Educazione alla cura e contrasto degli stereotipi. Inizio di una sperimentazione*. Consultato il 4 di marzo del 2022, in https://educazione.comune.fi.it/system/files/2019-04/pu_stereotipi_.pdf t, p.26.

²⁴ Esistono ovviamente alcune eccezioni, tra cui ad esempio il progetto progetto Boys in care, realizzato a livello europeo che ha visto come patner italiano l’Istituto degli Innocenti, <https://www.boys-in-care.eu/it.html>

chiaramente di segregazione orizzontale e una recente ricerca in questa direzione ha mostrato come per i (pochi) maschi iscritti a percorsi universitari riguardanti la cura si tratta soprattutto di una seconda scelta, avvenuta a seguito di “rivelazioni” avute in ambito non scolastico, come emerge dalla citata ricerca di Irene Biemmi e Silvia Leonelli.

In realtà la questione, delicata ma irrimandabile, è quella di riuscire a garantire per ognuno e ognuna la realizzazione delle proprie competenze e attitudini, senza condizionamenti e senza svalutazioni.

Apparentemente contraddittorio, in realtà il ragionamento (in campo educativo, ma non solo) non fa che andare alla ricerca di quel pieno sviluppo della persona umana richiamato anche dal dettato costituzionale, «che non mira a indirizzare paternalisticamente la persona umana verso un approdo preconstituito, bensì a lasciare a ciascuno la scelta dell’approdo preferito, ossia l’interpretazione del proprio “pieno sviluppo”, compreso il tipo di rapporto fra ragione e sentimento o quello fra soma e psiche oggi al centro di tante controversie»²⁵.

Nel percorso educativo dunque occorre innanzitutto riflettere sulla propria costruzione e il proprio portato, abbandonando quell’errato presupposto di neutralità che tanto ancora appare presente nelle concezioni dei docenti: la scuola come luogo dell’uguaglianza e delle pari opportunità è in realtà una rassicurante chimera che nasconde un immaginario di genere che si riproduce nelle pratiche, nelle metodologie didattiche, negli strumenti, negli spazi, che assegna alla donna un ruolo legato al privato, al familiare, alla cura e, nel farlo, di fatto lo sminuisce.

Questo passaggio è indispensabile per evitare il rischio di presentare modelli che vadano a rafforzare quel dualismo tra emozione e ragione, mente e corpo, materia e spirito, pubblico e privato, sui quali, come ricorda Luigina Mortari «grava una sensibile asimmetria assiologica, poiché solo ad un polo di ciascun dualismo è riconosciuto valore (ragione, mente, spirito, pubblico), mentre l’altro è svalutato a cosa di poco conto, se non addirittura fatto portatore di un valore negativo (per esempio il corpo come carcere dell’anima). Ciò che è problematico è che la polarità negativa viene identificata con il femminile, e con il femminile viene identificata la cura, la

²⁵ Cesare Pinelli (2021), “Diritto di essere se stessi” e “pieno sviluppo della persona umana”, *AIC - Rivista dell’Associazione Italiana dei Costituzionalisti* (4/2021). Consultato il 4 di marzo del 2022, in https://iris.uniroma1.it/retrieve/handle/11573/1610115/1987192/Pinelli_Persona-umana_2021.pdf, p.316.

quale viene così gravata di quella pesante svalorizzazione che patisce tutto ciò che è considerato in relazione al mondo delle donne»²⁶.

In quest'ottica educare al genere significa «educare alla libertà intesa come possibilità di essere e fare, riuscendo a comprendere e gestire la complessità contemporanea»²⁷, connettendosi così in maniera inscindibile al concetto di cittadinanza attiva di cui parla Federica Zanetti²⁸: appare infatti «impossibile immaginare la capitazione dei soggetti senza passare attraverso le dimensioni della consapevolezza di genere e della possibilità di intervenire positivamente sulla prima dimensione identitaria che caratterizza i percorsi umani»²⁹ (Luppi, 2020, p. 50).

Gli indicatori di una buona pratica educativa

Per promuovere il principio di pari opportunità tra i sessi all'interno dei contesti educativi occorre che l'educazione di genere, forte della pedagogia di genere, si cali nella quotidianità dei contesti scolastici e delle pratiche educative didattiche in un'ottica interdisciplinare, trasversale e verticale.

L'educazione e la pedagogia di genere sono funzionali e necessarie l'una all'altra, come afferma Silvia Leonelli nel citato volume scritto con Irene Biemmi: «fare educazione di genere senza un impianto teorico significa abbandonarsi al diletterismo e creare esperienze formative superficiali, quando non dannose; condurre studi di Pedagogia di genere senza raccordo con le esperienze reali corrisponde a restare chiusi in una torre eburnea e non rendersi conto delle nuove istanze che si presentano, delle urgenze, dei problemi già risolti e di quelli, imprevisi, da affrontare»³⁰.

Partendo da questi presupposti le autrici di questo contributo, dal 2017³¹, hanno attivato con l'Istituto Nazionale di Documentazione,

²⁶ Luigina Mortari (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, p.20.

²⁷ Valentina Guerrini (2013), *La relazione educativa a scuola. Educare al valore della differenza di genere per una società inclusiva*, *Formazione & Insegnamento, Supplemento* (XI – 3 – 2013), pp.249-255, p.254.

²⁸ Federica Zanetti (2020), *L'educare al genere come educazione alla cittadinanza*, saggio parte del citato volume a cura di Francesca Crivellaro e Rosy Nardone.

²⁹ Anche su questo rimandiamo ad un saggio contenuto nella curatela di Francesca Crivellaro e Rosy Nardone, in particolare le riflessioni di Elena Luppi, *Per una progettazione educativa e didattica orientata al genere*.

³⁰ Irene Biemmi, Silvia Leonelli (ivi), p.35.

³¹ Una prima indagine conoscitiva sulla progettazione delle scuole è stata svolta con i finanziamenti del PON “Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento”: i risultati

Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) un'azione di monitoraggio e ricerca sui progetti di educazione di genere realizzati dalle scuole di ogni ordine e grado del territorio nazionale al fine di: sensibilizzare l'istituzione scolastica al ruolo che le viene richiesto, anche dalla normativa, nel promuovere le pari opportunità tra i sessi; sostenere la comunità educante nella riflessione sulla pedagogia e sull'educazione di genere; individuare buone pratiche educative.

Le principali criticità emerse dalle esperienze delle scuole riguardano: la difficoltà nell'adottare un immaginario di genere nella pratica didattica e nella relazione educativa quotidiane (spesso il tema delle pari opportunità tra i sessi è relegato alla giornata del 25 novembre *Giornata mondiale contro la violenza sulle donne* o dell'8 marzo o ci si affida alla sensibilità della/del singolo docente) la mancata integrazione di tale immaginario nella visione sistemica della scuola che prevede un coinvolgimento della leadership scolastica e di tutta la comunità educante, la scarsa disseminazione dei risultati nei territori.

In risposta anche a queste criticità, sulla base delle osservazioni condotte e della teoria esistente, sono stati individuati i seguenti indicatori di una buona pratica educativa didattica in un'ottica di genere: la continuità educativa; il sentirsi una *learning community*; l'uso di strumenti di monitoraggio e autovalutazione; il coinvolgimento dei Centri Antiviolenza e di altri soggetti del territorio.

La continuità educativa con cui devono essere trattate le tematiche di genere può essere garantita: dal coinvolgimento nei progetti che promuovono la questione di genere di tutti gli ordini scolastici e ciò è possibile soprattutto negli istituti comprensivi che normalmente hanno al loro interno la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la secondaria di primo grado; dall'inserire l'educazione di genere nella pratica didattica quotidiana (nel modo di fare didattica delle docenti e dei docenti) garantendole così continuità temporale, interdisciplinarietà e dal darle cittadinanza piena nel piano triennale dell'offerta formativa che rappresenta la carta d'identità della scuola.

La riflessione su come promuovere, attraverso la pratica didattica, le pari opportunità tra i sessi, rinunciando a modelli formativi che finiscono per avallare discriminazioni di genere, segregazione e autosegregazione formativa³², riguarda tutti i soggetti che operano nel contesto scuola: la

della stessa sono stati presentati nel citato volume di Daniela Bagattini, Valentina Pedani, Enikő Tolvay (2021)

³² La segregazione formativa orizzontale è definita come «concentrazione di un solo genere in determinati settori educativi o professionali» (Consiglio dell'Unione europea, 2017,

leadership; la comunità educante nella sua complessità (personale scolastico docente e non, genitori) la popolazione studentesca, il territorio. Occorre, quindi, che la scuola si trasformi in una *Learning Community* attraverso la partecipazione dei suoi attori a momenti di sviluppo professionale e di formazione sulle tematiche di genere in cui si promuovano anche la riflessività e la condivisione. Tra gli ambiti di ricerca della pedagogia di genere vi è la formazione del personale del settore educativo in servizio e non che prevede principalmente tre pilastri: un'analisi personale di quelli che possono essere i propri stereotipi di genere, il proprio curriculum nascosto si potrebbe dire; la consapevolezza della non neutralità del linguaggio e quindi della necessità di adottare un linguaggio sessuato; la necessità di decostruire le rappresentazioni sociali legate ai ruoli di genere sempre socialmente costruiti nei materiali didattici³³. L'adozione di strumenti di monitoraggio e autovalutazione nei progetti di educazione di genere oltre a essere volta a osservare a breve e a lungo termine l'impatto delle iniziative intraprese dovrebbe favorire il dialogo e lo scambio all'interno della scuola, ma anche tra dentro e fuori la scuola, stimolando quindi la riflessività su tali tematiche.

L'educazione alla parità tra i sessi e l'adozione di un'ottica attenta alle specificità e alle differenze nella pratica didattica e nella vita quotidiana sono possibili solo all'interno di un sistema formativo integrato in cui la scuola e le altre agenzie formative non formali, come la famiglia e il mondo dell'associazionismo collaborano, affinché gli stereotipi di genere che vengono decostruiti in un contesto non si riaffermino nell'altro e per svelare quel curriculum nascosto che grava, spesso senza la reale consapevolezza del soggetto, sulla costruzione del sé all'interno dei contesti formativi ed educativi. La scuola riveste anche un ruolo importante nelle reti territoriali³⁴ contro la violenza di genere che sono nate in molte regioni per svolgere

Segregazione di genere nei settori dell'istruzione e della formazione e nel mercato del lavoro, p.1) causata da molteplici fattori: ruoli sociali predefiniti, aspettative dei genitori, del gruppo dei pari, delle e dei docenti. Alle aspettative delle docenti e dei docenti che possono portare studentesse e studenti a orientarsi verso determinate scelte formative e professionali che non corrispondono alle proprie inclinazioni si aggiunge l'autosegregazione, cioè il convincersi di dovere rispondere a quello che ci si aspetta da noi.

³³ Irene Biemmi, Silvia Leonelli (ivi), p.45.

³⁴ Fanno parte delle reti territoriali contro la violenza di genere: i comuni, le province, le aziende ospedaliero-universitarie, le aziende unità sanitarie locali (USL), le società della salute, l'ufficio scolastico regionale e gli uffici scolastici provinciali, le forze dell'ordine, gli uffici territoriali del Governo-prefetture, la magistratura, i Centri antiviolenza.

attività di prevenzione (ad esempio attraverso la realizzazione di progetti nelle scuole) di contrasto alla violenza di genere e per accompagnare la donna nel percorso di uscita dalla violenza, che spesso implica la sua messa in protezione insieme a quella dei figli, il sostegno legale nel caso di denuncia dell'aggressore, il reinserimento lavorativo. Per quanto fin qui detto, il coinvolgimento dei soggetti del territorio nella realizzazione di progetti di educazione di genere e nella restituzione dei risultati non può essere che considerato un indicatore di buona pratica.

Pratiche didattiche per il superamento del divario di genere

Gli studi e le azioni di accompagnamento progettati da chi scrive per l'Indire sono volti a sensibilizzare la scuola alle questioni delle discriminazioni e del divario di genere e a spingere la comunità educante a operare una vera e propria ricerca-azione su tali tematiche.

Tre sono i punti individuati come centrali: la formazione del corpo docente, il cambiamento delle metodologie didattiche, l'azione di sistema.

La formazione delle professioniste e dei professionisti del settore della formazione e dell'educazione al riconoscimento e al disvelamento di costrutti e di immaginari che passano attraverso l'insegnamento è una preconditione necessaria alla pratica didattica. Su questo punto il rapporto GREVIO è ancor più esplicito, esortando l'Italia a introdurre «l'obbligo di formazione iniziale e permanente per gli insegnanti e tutto il personale docente su questi temi»³⁵. La questione dello sviluppo professionale delle e degli insegnanti è stata affrontata soprattutto grazie all'attivismo del terzo settore: si pensi al lavoro del "Gruppo prevenzione" dei centri antiviolenza aderenti alla rete delle Donne in rete contro la violenza (Dire), o alle iniziative realizzate dall'associazione Scosse, che da anni organizza un meeting nazionale di autoformazione per valorizzare le differenze, denominato "Educare alle differenze". A livello istituzionale, è da ricordare la formazione gratuita realizzata nel 2019 con una collaborazione tra Indire e il Dipartimento delle Pari Opportunità nell'ambito del Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere adottato nel 2015³⁶, che ha avuto come finalità diffondere nella scuola la questione della parità e del contrasto alla violenza di genere. Si tratta di iniziative importanti, anche se l'aspetto della partecipazione volontaria le limita di fatto ad alcuni/e docenti, spesso i "già

³⁵ GREVIO (ivi), p.39.

³⁶ Progetto *Gender School* <https://www.genderschool.it/>

sensibili” all’argomento³⁷ che, auspicabilmente, dovrebbero portare ad una contaminazione all’interno dell’istituzione scolastica.

Perché l’azione dei docenti formati sia veramente efficace, occorre che essa si inserisca nella pratica didattica quotidiana: i temi del genere non sono una disciplina a sé stante, ma «esplorazione della soggettività, che richiede creatività metodologica»³⁸. Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi nel 2010 propongono una distinzione tra educare sul ed educare al genere, cioè tra acquisire informazioni sul tema del genere e usare la dimensione del genere come «categoria analitica e esperienziale della soggettività»³⁹ che le docenti e docenti devono sempre adottare, anche quando, ad esempio, scelgono i libri di testo e preparano i materiali didattici. Non basta, cioè, parlare del femminile "dimenticato” dalle e nelle discipline: occorre ricostruire e disvelare agli studenti le modalità stesse di trasmissione del sapere e fornire ai discenti gli strumenti per leggere e decostruire ciò che viene appreso e, obiettivo ancor più ambizioso, ciò che li circonda, dal punto di vista del genere e non solo.

Il cambiamento delle metodologie didattiche, sia a livello di contenuti, sia a livello di metodo implica «una revisione delle modalità di trasmissione dei saperi all’interno dell’istituzione scolastica»⁴⁰ ai fini del superamento del divario di genere. Vi sono studi che stanno accreditando il coding e la robotica⁴¹ come approcci educativi laboratoriali utili allo sviluppo del senso

³⁷ Maria Serena Sapegno (2014), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Carocci.

³⁸ Rosy Nardone (2020), *Genere e Media Education. Sfide educative tra rappresentazioni e narrazioni reali e virtuali*, ancora nel volume a cura di Francesca Crivellaro e della stessa Rosy Nardone, p.78.

³⁹ Ivi, p.21.

⁴⁰ Ivi, p.23.

⁴¹ Attraverso l’analisi dei risultati di un progetto di coding e robotica, letti attraverso uno sguardo di genere, abbiamo provato a sintetizzare alcuni elementi utili per sfruttare le potenzialità di tali metodologie da un punto di vista di genere: consapevolezza dell’esistenza di ruoli di genere e dei loro effetti sul senso di autoefficacia di ragazze e ragazzi;

- utilizzo di uno sguardo di genere durante la promozione delle attività;
- rinforzo positivo e valutazione dell’errore come opportunità di crescita;
- promozione di temi neutri rispetto al genere;
- decostruzione del materiale connotato dal punto di vista di genere;
- coding e robotica come strumenti metodologici, non come discipline;
- utilizzo del coding e della robotica in ottica interdisciplinare;
- curriculum verticale;
- attenzione alla formazione dei gruppi;

di autoefficacia nei confronti delle discipline STEM delle ragazze che soffrono di un senso di insicurezza maggiore rispetto ai loro compagni maschi a causa del retaggio culturale e del curriculum nascosto che interiorizzano fin da bambine.

Altro aspetto didattico importante è l'orientamento formativo in un'ottica di genere cioè volto a decostruire gli stereotipi in maniera interdisciplinare, dando pari dignità al maschile e al femminile quando si parla di professioni o se ne forniscono rappresentazioni sia nel campo dei servizi alla persona sia in quello scientifico-tecnologico. Indirizzare gli studenti secondo percorsi predefiniti in base al genere, ma anche non attenzionare la questione, pensando che tali scelte siano immuni da concezioni predefinite del maschile e del femminile, non permette il pieno sviluppo delle proprie capacità e, dunque, può causare l'insuccesso formativo.

Le cosiddette “lenti di genere” sono utili anche a cogliere cause ed effetti di alcuni fenomeni come la violenza, il bullismo, il cyberbullismo, che angustiano la relazione educativa e gli ambienti scolastici. Vivere la violenza nelle relazioni domestiche⁴², come quella sulla propria madre, ha delle conseguenze devastanti dal punto di vista dello sviluppo psico cognitivo, comportamentale e può portare a replicare atti di violenza a scuola, nella classe, o a cercare partner, amicizie, legami intimo-affettivi caratterizzati da soprusi e prepotenze. D'altra parte, situazioni familiari e contesti di socializzazione primaria in cui si praticano discriminazioni di genere nei confronti delle figlie, sovraccaricandole del lavoro di cura e spingendole verso gli studi umanistici, piuttosto che scientifici, sono di ostacolo allo sviluppo di quella resilienza con cui bambini e bambine, per Marco Rossi Doria, possono superare le difficoltà economiche, sociali e culturali in cui nascono per uscire dalla povertà educativa⁴³.

– presentazione di role models con attenzione a non presentare modelli Irraggiungibili.

(Daniela Bagattini, Beatrice Miotti, 2022, p.114).

⁴² Il Cismai (Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia) definisce questa situazione “violenza assistita”, vale a dire «l'esperire da parte della/del bambina/o e adolescente qualsiasi forma di maltrattamento compiuto attraverso attività di violenza fisica, verbale, psicologica, sessuale, economica e atti persecutori (c.d. stalking) su figure di riferimento o su altre figure effettivamente significative, adulte o minorenni»

⁴³ Rosalia Delogu, Nicola Malloggi, Valentina Pedani, Enikö Tolvay, (2019) La costruzione di un modello interpretativo della dispersione scolastica, in *Prospettive di metodo per le politiche educative. Dalle esperienze di ricerca alle riflessioni analitiche* (pp. 101-118), PM edizioni, a cura di Amalia, Gabriella Punziano, p. 104.

Se si guarda poi all'istituzione scolastica, intesa come leadership, è necessario che questa adotti una visione *gender sensitive* in un'ottica di sistema. La scuola può esprimere un'attenzione al rispetto delle differenze e non orientata alla costruzione di ruoli di genere predefiniti in diversi ambiti: nel PTOF, che ne rappresenta l'identità progettuale e culturale; nella gestione degli spazi, nelle relazioni all'interno del corpo docente e in quelle tra questo e le famiglie. A tal proposito un interessante strumento di autovalutazione della scuola è rappresentato dalla Carta della parità di genere, realizzata grazie ad al progetto europeo Gender equality in school, che ha avuto come obiettivo quello di diffondere l'uso del "Gender Equality Charter Mark for Schools" in tutta Europa⁴⁴. Questa carta rappresenta uno strumento di autovalutazione per capire e acquisire consapevolezza su quanto la scuola stia operando, a vari livelli, per prevenire forme di discriminazione e violenza di genere in cinque ambiti: la leadership, il curriculum, l'ambiente fisico, i comportamenti e le relazioni, la comunità⁴⁵. L'elemento innovativo di questo strumento appare proprio l'ottica di sistema con cui si dovrebbero valutare aspetti inerenti alla dirigenza, al personale scolastico ai discenti e su cui sarebbe opportuno raccogliere la percezione di tutti gli attori.

Educare al genere, significa dunque andare innanzitutto a scomporre un immaginario apparentemente neutrale, per poterlo ricostruire giorno dopo giorno nella pratica didattica: un'azione di sistema, che necessita del lavoro contemporaneo e sinergico di tutta la comunità educante, in relazione con la famiglia e il territorio. Un lavoro certo non semplice, necessitante tempi (e spazi) non brevi, ma indispensabile per poter costruire un'idea di cittadinanza che sappia fare delle differenze ricchezza, accogliendo sogni, speranze, desideri, possibilità, corporeità di tutte e di tutti.

⁴⁴ Partner per l'Italia è stata Oxfam Italia. Per riferimenti si veda <http://www.oxfamedu.it/gaps-generi-alla-pari-a-scuola/>. Per il progetto europeo <https://genderequalityinschools.org/>

⁴⁵ Ogni area tematica è a sua volta suddivisa in categorie e livelli (ds, alunne/alunni, personale scolastico): per ognuno di questi è presente una domanda traccia su cui la scuola può autovalutarsi.