

EDUCARE ALLA RELAZIONE DI GENERE

Caratteristiche e risultati di una sperimentazione
nelle Scuole Secondarie di primo e secondo grado
in Trentino

A cura di Giulia Selmi e Chiara Tamanini

IPRASE - *Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa*

via Tartarotti 7, Palazzo Todeschi - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 - fax 0461 499266

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto (Presidente)

Livia Ferrario

Antonio Schizzerotto

Michael Schratz

Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE

Prima pubblicazione ottobre 2015

Realizzazione grafica:

Osiride - Rovereto

p. 104; cm 24

ISBN 978-88-7702-397-1

Il volume è disponibile all'indirizzo web. www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*



Educare alla relazione di genere

Caratteristiche e risultati di una sperimentazione
nelle Scuole Secondarie di primo e secondo grado
in Trentino

A cura di Giulia Selmi e Chiara Tamanini

L'identità non è solo espressiva (tiro fuori ciò che già sono) ma relazionale. Non solo biologica, ma simbolica. Dire che semplicemente uomini e donne si nasce, o che semplicemente lo si diventa, è contrapporre due verità che invece stanno insieme: uomini e donne si nasce e si diventa. E in questo processo, che dura tutta la vita, contano tanti aspetti: la storia, la cultura, la religione, l'educazione, i modelli, le vicende personali, l'essere situati in un tempo, uno spazio, un corpo.

Chiara Giaccardi, *Non solo ideologia: riappropriamoci del genere*, "Avenire", 21 luglio 2015.

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

Indice

7 Prefazione

Ugo Rossi, Presidente e Assessore all'Istruzione,
Sara Ferrari Assessora all'università, ricerca, politiche giovanili,
pari opportunità, cooperazione allo sviluppo

9 Introduzione

Luciano Covi, direttore IPRASE

Capitolo 1 (*Giulia Selmi*)

11 Genere e processi educativi: un quadro interpretativo

- 11 1. A scuola devono essere tutti uguali: perché occuparsi di differenze di genere in ambito educativo?
- 15 2. Indicazioni normative e politiche educative: dall'Europa all'Italia
- 19 3. Uno sguardo educativo: dall'uguaglianza alla complessità
- 21 4. Conclusioni

Capitolo 2 (*Chiara Tamanini*)

23 Dalla ricerca all'innovazione: genesi, finalità e importanza del progetto "Educare alla relazione di genere"

- 23 1. La ricerca "Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento"
- 27 1.1 *Le proposte concrete della ricerca e la sperimentazione*
- 29 2. La messa a sistema del progetto e il contesto attuale
- 32 3. L'importanza di affrontare la questione di genere nella scuola
- 42 4. La normativa di riferimento e la prosecuzione dell'attività

Capitolo 3 (*Giulia Selmi*)

47 L'articolazione del progetto

- 47 1. Uno sguardo di insieme: numeri e modalità di realizzazione del progetto
- 49 2. Le scelte progettuali nei laboratori con ragazzi e ragazze
- 50 2.1 *Pratiche di progettazione partecipata con i/le docenti*
- 51 2.2 *Metodologie didattiche: relazione, soggettività e spazio di cura*
- 53 3. La progettazione: i moduli educativi

Capitolo 4 (Giulia Selmi)

57 L'esperienza dei laboratori nelle parole di ragazze e ragazzi

58 1. Stereotipi di genere: tra persistenza e mutamento

58 1.1 Maternità, cura e ruoli familiari: tra destino e trasformazione

64 1.2 Differenze e stereotipi a scuola e nel tempo libero

67 2. Cosa ti porti a casa? L'impatto dei laboratori sulle classi

70 3. Metodologia del laboratorio: le valutazioni di studenti e studentesse

71 4. Conclusioni

Capitolo 5 (Maria Agnese Maio e Giulia Rodeschini)

73 Attività e materiali di lavoro

94 Filmografia

95 Appendice

Il progetto sperimentale "Educare alla relazione di genere"

101 Riferimenti bibliografici

La società in cui viviamo ci propone un modello dominante di donna e di uomo che incide fortemente sul percorso che ognuno compie nella costruzione del proprio ruolo nella comunità. Nel definire tali modelli, alle caratteristiche che naturalmente contraddistinguono donne e uomini, se ne sommano necessariamente altre che hanno un'origine non strettamente biologica ma culturale e sociale: il genere, appunto. L'esistenza di tali ruoli stereotipati non per forza rappresenta un problema. Semmai una questione nasce allorché i modelli proposti si trasformano in destini già segnati, quando non si riesce a pensarsi al di fuori degli schemi preconfezionati, quando sulla base di questa differenziazione tra ruoli maschili e femminili si costruiscono vere e proprie disuguaglianze o sbilanciate relazioni di potere.

I percorsi di educazione alla relazione di genere all'interno delle scuole del Trentino sono nati, già alcuni anni fa, proprio per contribuire a diffondere una cultura della pari dignità tra i due sessi e a rendere più libere e consapevoli le scelte di ragazze e ragazzi. Introdurre esplicitamente la questione delle differenze tra maschi e femmine è necessario, perché la nostra vita non si svolge in ambienti neutri e i messaggi che da più parti ci giungono sono fortemente connotati da questo punto di vista. È allora importante saperli riconoscere e dare loro il giusto significato. In questo modo le scelte ed i percorsi formativi e professionali dei ragazzi e delle ragazze potranno essere più liberi, nel senso che potranno corrispondere maggiormente alle loro specifiche inclinazioni e abilità, consentendo un minor spreco di talento, quindi una maggiore soddisfazione personale e un valore aggiunto per la comunità.

Il progetto "Educare alla relazione di genere", che dopo una fase sperimentale di alcuni anni è oggi a regime con un catalogo di percorsi approvato dalla Giunta provinciale, coinvolge diversi attori del mondo scolastico rivolgendosi, con modalità specifiche, ai docenti, agli studenti e alle studentesse, ai genitori. Questa pubblicazione rende conto in maniera dettagliata di come la sperimentazione del progetto si è svolta e di quali risultati sono stati raggiunti, a conferma della qualità delle azioni messe in campo e della professionalità di chi vi ha preso parte.

Il ruolo della scuola è fondamentale nell'educare e formare le nuove generazioni e anche per superare quegli stereotipi che spesso oggi non consentono di valorizzare al meglio i talenti dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze. L'auspicio è che il mondo scolastico operi sempre più in forma sinergica con le altre istituzioni del territorio e assuma sempre più un ruolo strategico nella realizzazione di un mondo più equo e paritario.

Ugo Rossi

Presidente
e Assessore all'istruzione

Sara Ferrari

Assessora all'università, ricerca,
politiche giovanili, pari opportunità,
cooperazione allo sviluppo

Il presente volume rende conto del progetto sperimentale condotto da IPRASE, in collaborazione con l'Ufficio per le politiche di pari opportunità della Provincia e con il Centro Studi Interdisciplinari di Genere (CSG) dell'Università degli Studi di Trento, in undici Istituzioni scolastiche secondarie di primo e secondo grado negli anni scolastici '11/'12, '12/'13 e '13/'14 relativamente al tema "*Educare alla relazione di genere*". La sperimentazione ha coinvolto quasi 700 ragazzi e ragazze, oltre ad una sessantina di docenti, in attività laboratoriali di confronto e riflessione mirate a favorire lo sviluppo di un senso critico rispetto alle dimensioni di genere, a partire dalla loro quotidiana esperienza di pre-adolescenti e adolescenti.

Vi sono molteplici ragioni che motivano questa pubblicazione, ragioni che, pur afferendo ad ambiti diversi non strettamente contigui, presentano tutte elementi di particolare pregnanza e significatività.

La prima ragione riguarda evidentemente il tema affrontato. Come ben richiamato nei **capitoli 1 e 2** del volume, l'*educazione alla relazione di genere* riveste oggi connotazioni sia di opportunità, sia di urgenza. Il lungo processo evolutivo che ha contraddistinto la ricerca sul genere in ambito educativo a partire dagli anni '70 non solo non è stato in grado di incidere a sufficienza sui meccanismi interni ai contesti socio-scolastici per assicurare parità di opportunità tra ragazzi e ragazze, ma si trova oggi coinvolto in errate e distorte interpretazioni, che rischiano di svuotarne o addirittura equivocarne la portata. Tutti i dati a disposizione, sia con riferimento agli esiti di apprendimento, sia per quanto riguarda i comportamenti e le scelte in ambito scolastico-formativo, mettono in luce come sia indispensabile lavorare (e molto) sull'agire educativo, per assicurare percorsi formativi effettivamente fondati sull'equità, sull'inclusione, sulle pari opportunità, ma anche contraddistinti da elementi di equilibrio e di efficacia. La canalizzazione formativa risulta essere ancora un fenomeno molto accentuato nel nostro sistema educativo-formativo, con inevitabili ricadute negative (anche di lungo periodo) tanto a livello personale, quanto in un'ottica di sistema.

Una seconda motivazione per cui si è ritenuto importante dare conto dei risultati di questa sperimentazione è connessa alla con-

vinzione che la didattica può essere implementata e perfezionata solo attraverso una “contaminazione” di pratiche. Non è necessario che si tratti di “*good practices*”; ciò che è essenziale è che siano “*pratiche interessanti*”. Leggendo attentamente i **capitoli 3 e 4** del volume, emerge molto chiaramente questa dimensione di “approfondimento meta-riflessivo” sulle pratiche didattiche messe in campo negli Istituti oggetto della sperimentazione, così da coglierne e condividerne gli aspetti essenziali e innovativi. In quest’ottica, molto utili risultano le riflessioni prodotte direttamente dalle ragazze e dai ragazzi coinvolti nella sperimentazione e puntualmente riportate nel volume. L’analisi testuale delle loro valutazioni non solo trasmette elementi di conoscenza fondamentali in merito alle loro percezioni e al loro vissuto, ma consente anche ad educatori ed insegnanti di interrogarsi circa l’impatto del lavoro svolto, fino a valutare l’efficacia e l’impatto di metodologie e pratiche utilizzate.

Vi è infine una terza ragione che motiva la presente pubblicazione e che riguarda più da vicino la mission di IPRASE. L’articolo secondo del proprio Regolamento (cfr. Decreto del Presidente della Provincia 3 aprile 2008, n. 10-117/Leg., così come modificato con Decreto del Presidente della Provincia 28 agosto 2013 n. 19-121/Leg.) indica tra i compiti dell’Istituto quello di “*elaborare, raccogliere e mettere a disposizione del sistema educativo provinciale la documentazione relativa alle materie e alle attività di competenza, favorendo anche la diffusione delle buone pratiche*”. L’attività di documentazione pedagogica, con la messa a disposizione di strumenti, sussidi e materiali di lavoro, al fine di sostenere l’attività del sistema educativo provinciale, costituisce quindi una funzione centrale del mandato istituzionale di IPRASE. Non a caso, il **capitolo 5** del volume è interamente dedicato all’illustrazione dei materiali di lavoro utilizzati nel corso della sperimentazione triennale nelle diverse istituzioni scolastiche e formative, così da condividerli e renderli disponibili a tutte le figure e a tutti gli operatori interessati. Si tratta di otto precise “*tracce di lavoro*”, in cui vengono esplicitate finalità, strumentazioni necessarie, modalità di impiego e indicazioni complessive, utili alla costruzione di approcci educativi correttamente orientati ad assicurare pari diritti e pari opportunità per tutte le ragazze e tutti i ragazzi.

Luciano Covi
Direttore dell’IPRASE

Genere e processi educativi: un quadro interpretativo

Obiettivo di questo primo capitolo è fornire una bussola teorica per inquadrare contemporaneamente la rilevanza e le criticità delle questioni di genere in ambito educativo. Si tratta, dunque, di un percorso ragionato attraverso le premesse epistemologiche che hanno guidato la progettazione e lo sviluppo delle diverse attività della sperimentazione “Educare alla relazione di genere”, la cui genesi e contenuti verranno meglio esplicitati nel secondo capitolo.

Nel primo paragrafo si cercherà di rispondere alla domanda “perché occuparsi di genere in ambito educativo” focalizzandosi in particolar modo sulla persistenza di disuguaglianze e stereotipi e sulla loro influenza sui destini di vita di ragazzi e ragazze una volta varcata la soglia dell'età adulta. A fronte di questo scenario, il secondo paragrafo approfondisce i dispositivi di carattere istituzionale e normativo che, in Italia e in Europa, sono stati messi in campo nel corso degli anni per affrontare le criticità legate al genere in ambito scolastico. Infine, il terzo paragrafo assume una lente strettamente pedagogica e, stringendo il fuoco dal livello istituzionale al livello educativo, propone una rassegna dei posizionamenti possibili per assumere un'ottica di genere nella pratica educativa.

1. A scuola devono essere tutti uguali: perché occuparsi di differenze di genere in ambito educativo?

“A scuola devono essere tutti uguali” è una frase che raccoglie oggi un consenso unanime e che affonda le sue radici nel processo di democratizzazione della scuola pubblica il cui inizio simbolico si può rintracciare nella famosa lettera scritta da Don Lorenzo Milani del 1967: una scuola dove tutti hanno le stesse opportunità, dove non vi sono discriminazioni, dove l'uguaglianza – nel senso più nobile del termine – è un valore da praticare e insegnare alle nuove generazioni. Tuttavia, è anche una frase che cela in sé dei rischi,

primo fra tutti quello di non realizzare *de facto* proprio quel principio di uguaglianza che ispira il suo agire. Se si può affermare, infatti, che la scuola italiana sia oggi un luogo di parità dove non vi sono più discriminazioni formali di alcun tipo né nell'accesso né nella pratica educativa quotidiana, ad uno sguardo più attento ci si può accorgere che, quando assumiamo la lente del genere per osservare i processi educativi, spesso si tratta di una parità illusoria. Ciò risponde a diversi ordini di ragioni: alcune legate a meccanismi interni al mondo educativo, altre legate alla relazione tra il mondo scolastico ed il mondo adulto che ragazzi e ragazze incontrano all'uscita del percorso scolastico.

Il primo elemento riguarda il senso dell'agire educativo rispetto allo sviluppo della soggettività di studenti e studentesse. Il palcoscenico privilegiato per le esplorazioni identitarie nel percorso di crescita è molto spesso la scuola che non ha solo il compito di fornire strumenti conoscitivi, ma si configura come uno spazio relazionale (Buzzi 2007) con finalità formative decisive nello sviluppo della soggettività degli individui. Se «educare significa sostenere bambini e adolescenti nel complesso processo di costruzione della propria identità personale e sociale» (Sartori 2009, p. 44), questo processo spesso non riesce a declinarsi in termini di genere né in termini didattici né in termini di relazione educativa. In primo luogo l'approccio didattico dominante è basato su un'idea di universalità, neutralità ed oggettività del sapere e dell'apprendimento di fatto fortemente connotato al maschile sia nei contenuti sia nelle modalità di apprendimento, dove faticano a trovare spazio le innumerevoli differenze che non solo popolano il mondo, ma che ne hanno costruito la storia e i saperi (Gamberi *et.al.* 2010). Da un lato, dunque, a studenti e studentesse viene sottratta la possibilità di confrontarsi con la pluralità e la parzialità delle conoscenze, e quindi con la sua ricchezza e molteplicità, a favore di un modello universalista che non rispecchia la complessità del mondo dell'esperienza in cui sono quotidianamente inseriti. Dall'altro lato, per le ragazze risulta molto difficile trovare modelli positivi nei quali identificarsi poiché il contributo dalle donne al sapere (tanto umanistico quanto scientifico) trova poco spazio nei programmi scolastici.

A quanto detto sopra, va aggiunto che gli/le docenti tendono ad improntare la relazione educativa sul piano della "neutralità" nella convinzione che essa sia garanzia di uguaglianza: il risultato, tuttavia, è spesso quello di silenziare le differenze di cui ragazzi e ragazze sono portatori/trici (e con esse tanto le risorse quanto le problematicità specifiche) e di non assumere pienamente all'interno del compito educativo l'idea dell'accompagnamento nell'età adulta in quanto soggetti sessuati. È proprio la non problematizzazione delle differenze di genere, tuttavia, a lasciare spazio agli stereotipi di genere la cui creazione e mantenimento negli ambiti educativi è il

secondo elemento che mette alla prova la realizzazione di una parità *de facto* a scuola.

I libri di testo ed i materiali didattici utilizzati veicolano spesso modelli stereotipati di maschilità e femminilità che sottraggono a bambini e bambine, ragazzi e ragazze la possibilità di confrontarsi con rappresentazioni plurali e vicine alla complessità del mondo reale. Principi azzurri e belle addormentate, uomini che lavorano e donne che cucinano, bambini avventurieri e bambine vanitose sono tutt'oggi la cifra stilistica delle rappresentazioni di genere nei testi scolastici, come sottolinea Biemmi (2010) in una recente ricerca su editoria scolastica e letteratura per l'infanzia indirizzati a bambini e bambine della scuola elementare. A questo si aggiungono le aspettative e le modalità relazionali differenziate dei/le docenti in relazione a studenti e studentesse che spesso legittimano modalità identitarie stereotipate. Rispetto agli stereotipi di genere, infatti, entra in gioco il cosiddetto "effetto Pigmalione" (Rosenthal & Jackobson 1968): gli assunti e le aspettative degli/le insegnanti sugli/le alunni/e dei due sessi, infatti, hanno una funzione prescrittiva e profetica che influisce profondamente sul processo di costruzione e di percezione di sé rispetto alla maschilità e alla femminilità. Per esempio, alcuni studi hanno riscontrato come tra gli/le insegnanti permanga l'idea che le ragazze hanno un rendimento scolastico migliore poiché sono costanti nello studio, mentre i ragazzi hanno una sorta di "genialità" naturale e, altrettanto naturalmente, che le ragazze non abbiano capacità di *leadership* nel gruppo classe (Biemmi 2009); oppure l'idea che le scienze, in particolare la matematica e l'informatica, non sono discipline adatte alle ragazze, mentre i ragazzi hanno per esse un talento *naturale* (Kelly 1985; Kahle *et.al.* 1993).

Il terzo elemento che svela il carattere illusorio della parità a scuola riguarda gli effetti "profetici" che il permanere degli stereotipi di genere hanno sulle vite di ragazze e ragazzi, dapprima nei percorsi scolastici e successivamente nell'ingresso del mondo del lavoro. La scuola italiana, infatti, è segnata da una severa segregazione formativa ovvero una presenza radicalmente differenziata per genere all'interno dei percorsi d'istruzione superiore ed universitaria. Dopo la scuola media, infatti, ragazze e ragazzi si trovano orientati in precisi percorsi di studio considerati "femminili" e "maschili" che vedono una severa sovra-rappresentazione delle ragazze in scuole di tipo umanistico o orientante a professioni di cura (come per esempio i licei classici, linguistici o psico-pedagogici oppure le scuole professionali di cura della persona) ed una presenza maggioritaria di ragazzi in scuole di tipo scientifico o orientate a professioni artigianali (come per esempio il liceo scientifico, gli istituti tecnologici o i corsi professionali di meccanica o idraulica). In Trentino, per esempio, nell'anno scolastico 2009/2010 degli iscritti al li-

ceo psico-pedagogico le ragazze sono l'86,7%, mentre la percentuale scende al 32% negli istituti tecnici. Lo stesso meccanismo si riproduce al momento della scelta della facoltà universitaria confermando una forbice di genere molto ampia tra facoltà umanistiche e facoltà tecnico-scientifiche: per esempio nel medesimo anno in Trentino gli immatricolati ad ingegneria sono l'81% e il 66,1% in scienze matematiche, fisiche e naturali, mentre le ragazze sono sovrarappresentate nella facoltà di lettere (71,5%) e nella facoltà di sociologia, che include un corso di laurea in servizio sociale (69,4%). Tuttavia, le differenze di genere nei percorsi scolastici illustrate sino ad ora non sarebbero così problematiche se da un lato non avessero conseguenze sui progetti di vita e sui percorsi professionali di uomini e donne a conclusione del percorso formativo e dall'altro se riflettessero le vocazioni, le attitudini e le competenze degli individui indipendentemente dal loro sesso. Purtroppo entrambe questi presupposti non sussistono e la segregazione formativa per genere si configura come il primo anello di una catena di disuguaglianze di genere che accompagna gli individui per tutto il corso di vita. Come nota Sartori «quelle che potrebbero essere interpretate come differenze legate al genere, determinate da motivazioni e interessi dissimili, diventano disuguaglianze in quanto incidono sui ruoli occupazionali e sociali che donne e uomini vanno a ricoprire» (2009, p. 75). La segregazione formativa, infatti, viene indicata come uno dei fattori significativi responsabili della segregazione occupazionale delle donne nel mercato del lavoro (Bianco 1997; Rosti 2006) ovvero dell'ineguale distribuzione per genere degli individui tra le diverse occupazioni (Strober 1987) che vede la concentrazione dell'occupazione femminile in un numero ristretto di settori e professioni (segregazione orizzontale) e una concentrazione femminile ai livelli più bassi della scala gerarchica nell'ambito di una stessa occupazione (segregazione verticale). Nonostante, infatti, attualmente le ragazze abbiano *performance* scolastiche migliori dei colleghi maschi e abbiano raggiunto la maggioranza assoluta tra gli iscritti all'università, le preferenze scolastiche espresse le indirizzano verso tipologie di occupazioni (come l'insegnamento o i lavori orientati alla cura della persona) che godono di un minore prestigio sociale, di una minore mobilità interna e di una minore retribuzione e le condannano, nonostante l'alto investimento nella formazione, ad una posizione segregata nel mercato del lavoro. D'altro canto, sebbene i ragazzi godano di una "rendita di posizione" all'interno del mercato del lavoro che garantisce loro l'accesso a professioni con maggiore status sociale e retribuzione, ciò non significa che queste professioni rispondano ai loro desideri e ad i loro talenti.

Se è tendenzialmente vero, dunque, che la scuola in Italia non discrimina sotto il profilo del genere, è altrettanto vero però che non fornisce gli strumenti necessari né per leggere gli stereotipi e i mo-

delli di genere dominanti che sono alla base delle discriminazioni, né, tanto meno, ha assunto pienamente il compito educativo di trasformarli. È proprio il mondo della scuola, però, a configurarsi come un luogo fondamentale per attivare quei processi di trasformazione dell'ordine di genere necessari ad interrompere la catena di disuguaglianze che configurano le società contemporanee e ad offrire, tanto alle ragazze quanto ai ragazzi, la possibilità di progettare la propria vita ascoltando i propri desideri in una cornice di pari diritti e pari opportunità.

2. Indicazioni normative e politiche educative: dall'Europa all'Italia

La consapevolezza del ruolo cruciale della scuola può essere rintracciata in tutte le convenzioni internazionali redatte per promuovere i diritti delle donne e la parità di genere a partire dalla seconda metà del '900.

Nel 1979 la *Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne* (CEDAW)¹ promossa dalle Nazioni Unite indicò nel mondo della scuola e dell'educazione un ambito cruciale per promuovere una cultura di parità e allo stesso tempo per combattere gli stereotipi di genere; indicazioni molto simili sono rintracciabili anche nella *Dichiarazione di Pechino*² del 1995.

L'Unione Europea ha da sempre dedicato all'educazione e al mondo della scuola un ruolo decisivo all'interno delle strategie di promozione dell'uguaglianza tra gli uomini e le donne. Tutte le strategie di promozione delle pari opportunità implementate dall'UE dal 1991 ad oggi, infatti, hanno incluso al loro interno una riflessione più o meno articolata sull'ambito educativo. Non ci è possibile in questa sede esaminare tutti i documenti prodotti nel corso degli anni su questa tema, ci focalizzeremo quindi su due documenti specifici sul mondo della scuola e della formazione particolarmente significativi poiché tratteggiano, in modalità diverse, le priorità di intervento individuate dalla EU su queste tematiche: la raccomandazione 1281 dell'Assemblea Parlamentare del Consiglio di Europa del 1995 sulla parità di genere in educazione e la raccomandazione CM/Rec(2007)13 del Consiglio dei Ministri del Consiglio d'Europa del 2007 sul *mainstreaming* di genere in ambito educativo.

La raccomandazione del 1995 è la prima raccomandazione sulla parità di genere in educazione promossa dagli organismi comunitari e, in linea con la raccomandazione 1229 del 1994 sull'ugua-

¹ www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm.

² www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/declar.htm.

gianza tra uomini e donne negli stati membri, definisce gli obiettivi e gli ambiti di intervento utili a promuovere azioni e politiche di parità in ambito educativo negli stati membri. Si tratta di una raccomandazione articolata che fornisce indicazioni su svariate dimensioni. In questa sede, non è necessario farne una disamina accurata, ci preme però sottolinearne alcuni aspetti che, a più di quindici anni di distanza, sono ancora valide linee guida per lo sviluppo di pratiche e politiche educative attente alla dimensione di genere. Tra queste, un primo elemento degno di nota è l'indicazione dell'Assemblea a rivisitare i libri di testo e le metodologie didattiche al fine di rinforzare forme di sapere e linguaggio non sessiste. Secondo aspetto particolarmente eloquente è l'enfasi posta nel documento alla necessità di sviluppare strumenti per trasformare gli stereotipi e i modelli di genere al fine di migliorare l'immagine di sé di studenti e studentesse e di fornire modelli di genere positivi e non stereotipati. Terzo elemento che preme sottolineare è l'attenzione che nel documento viene posta non solo alle attività da realizzare con studenti e studentesse, ma anche alla necessità di includere una formazione specifica sulle questioni di genere per insegnanti e professionisti dell'educazione, in particolare per coloro che si occupano di orientamento.

Se la raccomandazione del 1995 è focalizzata sulle pratiche e gli strumenti educativi da porre in essere per promuovere parità "in e attraverso" l'educazione, la raccomandazione del Consiglio dei Ministri del 2007, invece, offre delle indicazioni più "strutturali" per implementare un approccio di *gender mainstreaming*, ovvero di integrazione trasversale e non settoriale delle questioni di genere in ambito educativo. Una prima indicazione, dunque, invita gli stati membri a rivedere il proprio impianto normativo per implementare o prevedere *ex novo* delle misure che promuovano la parità di genere e aumentino la qualità dell'educazione nelle scuole di ogni ordine e grado e nella formazione del corpo docente. Una seconda indicazione invita a creare dei dispositivi di sperimentazione, monitoraggio e valutazione delle misure messe in atto per la promozione della parità in ambito educativo per poter comprendere cosa, come e se l'inserimento di questo approccio modifica le pratiche del fare educazione e la qualità dell'insegnamento.

Trasformazione della didattica e dei linguaggi, contrasto attivo agli stereotipi, formazione specifica per il corpo docente, implementazione di politiche educative di *gender mainstreaming* e valutazione dell'impatto di queste attività sono dunque gli elementi messi in luce dalle raccomandazioni che arrivano dall'Unione Europea. Come si colloca l'Italia rispetto a queste raccomandazioni?

Come spesso accade, purtroppo, il nostro paese non ha un ruolo di *leadership* nelle politiche di genere, e il settore educativo non fa eccezione. Tuttavia, sebbene ad oggi non sia stata ancora attuata una strategia nazionale di *mainstreaming* di genere nel set-

tore educativo, nel corso degli ultimi due decenni vi sono stati alcuni tentativi di raccogliere le indicazioni provenienti dall'Europa e di dare il via a questo processo.

Nel 1996 la Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per i Diritti e le Pari Opportunità con l'Associazione Italiana Editori ha promosso il progetto POLITE – Pari Opportunità nei Libri di Testo – all'interno del IV programma di azione comunitaria a medio termine per le pari opportunità fra le donne e gli uomini. POLITE ha prodotto un codice di "autoregolamentazione" sottoscritto dai principali editori scolastici italiani e due vademecum con l'obiettivo di riqualificare i materiali didattici in ottica di genere e di offrire spunti di riflessione per un ripensamento dei processi educativi e delle conoscenze trasmesse nelle scuole di ogni ordine e grado³. Nel 2008 il Dipartimento per le Pari Opportunità in collaborazione con FORMEZ ha dato il via al progetto "Istruzione e Pari Opportunità" aprendo un bando di partecipazione rivolto agli Istituti di istruzione secondaria di II grado per la progettazione e realizzazione di moduli didattici sulle differenze di genere a cui hanno aderito numerose scuole sul territorio nazionale. Obiettivo del progetto era quello di sperimentare e consolidare una cultura educativa di genere nei diversi istituti coinvolti e di trasferire successivamente questo lavoro in modalità verticale facendo in modo che ogni Istituto superiore di secondo grado lavorasse in partnership con scuole secondarie di primo grado e primarie del proprio territorio nell'arco di tre anni. Sfortunatamente, sebbene il progetto abbia prodotto numerose buone pratiche di intervento e materiali educativi, la caduta del governo e l'assenza di fondi hanno fermato il percorso ad una fase sperimentale impedendo che divenisse un primo intervento strutturato in questo ambito.

Nella legislatura successiva sono state implementati due nuovi strumenti nati dall'accordo tra Ministero per le Pari Opportunità e Ministero dell'Istruzione: nel 2009 è stata istituita la settimana contro la violenza e nel 2011 è stato diffuso alle scuole il documento di indirizzo sulla diversità di genere.

La settimana contro la violenza promuove la realizzazione di attività formative e di sensibilizzazione indirizzate a tutti gli attori e le attrici del mondo scolastico (incluse le famiglie) contro le forme di violenza e le discriminazioni con il sostegno dell'UNAR (Ufficio Nazionale contro le Discriminazioni). Non è stata creata con una specifica vocazione alle differenze di genere ed il protocollo di intesa

³ Sebbene il progetto abbia avuto molta eco e i materiali prodotti abbiano avuto diffusione sul territorio nazionale, le ricerche effettuate a 10 anni di distanza hanno mostrato che l'attuazione del codice di autoregolamentazione è lungi dall'essere stato accolto nell'editoria scolastica italiana. Si veda in particolare Biemmi 2010.

inquadra la violenza anche in termini religiosi ed etnici. Tuttavia, la violenza di genere ed il bullismo omofobico sono diventati spesso temi cruciali dei progetti promossi dalle scuole la settimana contro la violenza e si è rivelata *de facto* un'occasione per tematizzare alcune questioni legate alle discriminazioni basate sul genere.

Il documento di indirizzo sulla diversità di genere⁴, invece, tematizza esplicitamente la dimensione di genere nella attività didattica collocandola all'interno dell'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" istituito per legge nel 2008. Il documento individua cinque tematiche su cui le scuole sono chiamate a lavorare e su cui fornisce alcune riflessioni di indirizzo: famiglia, lavoro e pari opportunità, donne e scienza, spazio pubblico e gruppi sociali, linguaggio e media. A partire da questi assi, dunque, il documento invita la scuola ad «integrare la prospettiva di genere in tutte le attività educative e di socializzazione al lavoro con l'obiettivo di una crescita tangibile in termini di equità per l'adesione sistemica ad azioni positive di riduzione delle disuguaglianze di genere e promozione delle pari opportunità e di efficienza riferita all'impiego delle risorse e alla qualità dei servizi della Scuola in base alle diverse esigenze dei giovani soggetti in formazione, uomini e donne della moderna società conoscitiva a dimensione paritaria». Come si evince, dunque, si tratta di un documento importante poiché, per la prima volta, le questioni di genere in ambito educativo vengono individuate come prioritarie a livello nazionale e le scuole vengono "ufficialmente" invitate a dedicarvi uno spazio specifico nella propria programmazione didattica. Tuttavia, si tratta di un'importanza a livello simbolico poiché il documento presenta numerosi limiti "strutturali": è, infatti, un testo di indirizzo e non una vera e propria disposizione normativa e non si presenta, dunque, come un documento programmatico a cui fare seguire linee di lavoro precise e dotate delle risorse necessarie.

È importante inoltre ricordare che, a fronte di un crescente dibattito pubblico e al persistere di fenomeni preoccupanti nelle scuole italiane (come violenze, bullismo e discriminazioni), tra il 2013 e il 2014 sono stati presentati numerosi progetti di leggi volti ad inserire in maniera strutturale l'educazione alle differenze di genere nelle scuole di ogni ordine e grado, tra cui, nel 2013, il progetto di legge *Introduzione dell'insegnamento dell'educazione sentimentale nelle scuole del primo e del secondo ciclo dell'istruzione* presentato alla Camera e, nel 2014, il progetto di legge *Introduzione dell'educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale di istruzione e nelle uni-*

⁴ www.ricercainternazionale.miur.it/media/2962/protocollo-miur-dpo_diffusione_cult_genere.pdf.

versità presentato al Senato. Sebbene si tratti solo di progetti di legge, essi testimoniano la crescita di un dibattito politico, culturale e pedagogico su questi temi e prefigurano auspicabilmente la creazione di normative adeguate alla complessità sociale ed educativa di questi temi.

3. Uno sguardo educativo: dall'uguaglianza alla complessità

Dopo aver esplorato le ragioni per cui è importante occuparsi di genere in ambito educativo e tratteggiato la cornice politico-normativa entro cui gli interventi in questo senso si attuano in Europa ed in Italia, in questo ultimo paragrafo assumeremo una lente strettamente pedagogica per illustrare il percorso con cui è andata formandosi una sensibilità specifica su queste tematiche in ambito educativo nel nostro paese e per definire le linee interpretative emergenti che intendono rispondere alla configurazione della scuola contemporanea.

C'è accordo tra gli/le studiosi/e nell'indicare nel 1973 l'anno di inizio, in Italia, di una pedagogia attenta alle differenze di genere (Gamberi *et.al.* 2010; Leonelli 2011). È in quell'anno, infatti, che Elena Gianini Belotti dà alle stampe *Dalla parte delle bambine*, il primo testo che problematizza – nel clima di sommovimento femminista che stava attraversando l'Italia – la posizione delle bambine e delle ragazze a scuola. Ci si riferiva, infatti, ad una posizione particolarmente svantaggiata sia sotto il profilo dell'accesso all'istruzione, sia della differenziazione per genere delle conoscenze. Da un lato, di fatto, il numero delle bambine che continuavano gli studi dopo la licenza elementare era significativamente inferiore a quello dei bambini (Ulivieri 2001) e non tutti i percorsi scolastici erano aperti alle donne, dall'altro lato l'educazione pensata per le bambine era orientata al sapere domestico e di cura. Più precisamente era *un'educazione pensata per non istruirle*, per chiosare la celebre frase di Covatto & Leuzzi (1989) del loro testo *E l'uomo educò la donna*: si trattava, cioè, di un'educazione volta a confermare un ruolo subordinato del femminile all'interno della società, relegato dentro la famiglia e assente dallo spazio pubblico del sapere e della cosa pubblica.

Utilizzando la classificazione proposta da Leonelli (2011), si può affermare che dagli anni '70 agli anni '90 l'interesse educativo fu orientato ad una *pedagogia dell'uguaglianza o dell'emancipazione* volta a promuovere l'accesso all'istruzione delle bambine sia in termini numerici (risultato pienamente raggiunto nella metà degli anni '80), sia in termini di tipologie di scuole, di percorsi formativi e di modelli sociali proposti. Questo tipo di approccio pedagogico ha avuto il merito impagabile di sensibilizzare l'opinione pubblica alle

disuguaglianze di genere presenti tanto nel sistema educativo quanto nella società italiana in generale e di dare l'avvio alle prime trasformazioni normative necessarie a rimuovere le disuguaglianze in ambito educativo. Allo stesso tempo, tuttavia, essa ha corso il rischio di tramutare la parola uguaglianza in *indifferenziazione* (Leonelli 2011), ovvero di non riuscire a qualificare e a valorizzare le specificità delle bambine e delle ragazze.

La sensibilità verso questo pericolo ha indirizzato il dibattito pedagogico, dall'inizio degli anni '90 fino ai primi anni 2000, verso quella che viene definita *pedagogia della differenza* (Piusi 1989), ovvero una pedagogia che alle parole uguaglianza ed emancipazione sostituisce la parola differenza «come concetto-guida, come categoria progettuale, poiché non si tratta solo di liberare le donne dentro un universo ancora e tutto maschile, ma di affermarne la specificità, di consolidarla e di farla vivere dialetticamente nel sociale, nella cultura, introducendovi il dualismo conflittuale dei generi» (Ulivieri 1992, pp. 51-52). Sulla scorta del pensiero della differenza sessuale, questo approccio pedagogico concentrò i suoi sforzi per valorizzare lo *sguardo femminile* sul mondo in ambito educativo: si iniziò a discutere di epistemologie femminili e di approcci femminili alla conoscenza; la figura delle insegnanti venne valorizzata come autorità femminile verso le nuove generazioni e come modello simbolico femminile in cui bambine e ragazze potessero rispecchiarsi; i saperi di cura ed i saperi del corpo vennero recuperati e ricollocati a pieno titolo nella rosa dei *Saperi* riconosciuti, dopo essere stati marginalizzati per anni, proprio in quanto riconducibili al femminile. Il motto “partire da sé” nato all'interno del movimento femminista si tradusse in pratica educativa dando il via alla sperimentazioni di metodologie didattiche volte a stimolare la soggettività e a ricomporre le biografie delle bambine. Si è trattato, dunque, di un momento particolarmente vivace e fecondo sotto il profilo educativo, ma, come nel caso della fase precedente, anche in questo caso non scevro di rischi: sebbene la pedagogia della differenza sia stata fondamentale per disgelare la presunta neutralità ed universalità di qualunque intervento educativo, “il posizionamento di genere preso in considerazione è stato per lungo tempo solo quello femminile: l'esperienza della maschilità e di quell'insieme di differenze a cui il genere è intrinsecamente connesso, infatti, sono rimaste sullo sfondo.” (Gamberi *et.al.* 2010, p. 11).

Alla pedagogia della differenza, dunque, è andato affiancandosi negli ultimi dieci anni un approccio che potremmo definire “della molteplicità” (Leonelli 2011) o “della complessità” (Gamberi *et.al.* 2010) volto ad integrare alcune delle riflessioni e degli strumenti elaborati nel ventennio precedente, ma allo stesso tempo a complessificarne i presupposti epistemologici e le pratiche educative per adeguarli alla realtà della scuola e della società contempora-

nea. Il primo elemento di discontinuità con la fase precedente riguarda la nozione stessa di genere e la funzione che un'educazione attenta alle differenze di genere dovrebbe assolvere. Se nelle prime due ondate di innovazione pedagogica l'attenzione era rivolta in maniera esclusiva al femminile, successivamente si è iniziato ad accogliere, anche in ambito educativo, la nozione di genere come performativo e come pratica sviluppata all'interno delle scienze sociali (Butler 1990; Connell 1987; West & Zimmerman 1987) e, dunque, a considerarlo non come un termine sovrapponibile al femminile, ma come una categoria che permette di esplorare le relazioni, i processi ed i rapporti di potere che articolano tanto l'esperienza della femminilità quanto quella della maschilità. Sotto il profilo educativo, ciò ha portato a pensare come target di una pedagogia di genere non solo le donne, ma anche i bambini e i ragazzi (Deaiana & Greco 2012; Weaver-Hightower 2003) e a problematizzare il processo di costruzione sociale della maschilità, riconsegnandogli la propria parzialità di sguardo e di esperienza (Bellassai 2004). Ciò ha significato, dunque, assumere come categoria progettuale il termine "relazione di genere" per dare forma a strumenti educativi volti a decostruire i modelli stereotipati dominanti tanto del femminile quanto del maschile nella convinzione che è trasformando entrambi questi universi simbolici che studenti e studentesse possono trovare uno spazio di libertà e di desiderio che vada oltre le aspettative sociali. In secondo luogo, il termine "complessità" rimanda a tutte quelle differenze, come ad esempio l'identità culturale, che si intersecano e si stratificano con e nella dimensione di genere nelle società contemporanee e che richiedono approcci educativi capaci di coglierle, metterle in relazione e renderle oggetto di riflessione critica. La pedagogia delle differenze (al plurale), dunque, si è orientata verso tematiche come il bullismo (Burgio 2012), la violenza di genere (Nondasola 2014) e la relazione tra genere e intercultura (Marmocchi 2012). In questo senso, l'approccio educativo contemporaneo è volto "ad assumere la valorizzazione della complessità e della molteplicità delle esperienze dei soggetti come obiettivo principale del fare educazione e, in ultima analisi, del fare cittadinanza e democrazia" (Gamberi *et.al.* 2010, p. 11).

4. Conclusioni

Obiettivo di questo capitolo è stato condividere con chi legge la "cassetta degli attrezzi" epistemologica che ha guidato la progettazione e la realizzazione del progetto "Educare alla relazione di genere".

Nel primo paragrafo abbiamo identificato i diversi *gender gap*

che persistono nella scuola italiana, cercando di svelare come la *ratio* “di parità” che informa il mondo della scuola spesso non si traduca in una reale parità di esperienze ed opportunità per ragazze e ragazzi sia in termini simbolici che materiali. Il permanere di stereotipi di genere – nella didattica, così come nella relazione educativa e nei comportamenti dei/lle docenti – fa sì che entro le mura scolastiche e fuori da esse (soprattutto nel mercato del lavoro) a ragazze e ragazzi non vengano offerte le medesime opportunità e sia loro sottratta la possibilità di progettare la propria vita ascoltando i propri desideri ed i propri talenti piuttosto che adeguarsi alle aspettative sociali su come *devono essere* gli uomini e le donne.

Sebbene la scuola sia, dunque, ancora oggi un luogo di parità illusoria, è proprio essa che ha la possibilità di intervenire sui modelli dominanti e di promuovere una reale parità di genere nel rispetto delle differenze di ognuno ed ognuna. Di ciò sono ben consapevoli i legislatori europei che, come abbiamo indicato nel secondo paragrafo, hanno individuato nei contesti educativi un luogo cruciale per la promozione delle pari opportunità indicando le strade possibili per raggiungerla: trasformazione della didattica e dei linguaggi, contrasto attivo agli stereotipi, formazione specifica per il corpo docente, implementazione di politiche educative di *gender mainstreaming*. In questo scenario l'Italia si mostra ancora carente di una strategia olistica di livello nazionale, ma alcuni segnali cominciano ad essere rintracciabili nei documenti di indirizzo dei due Ministeri competenti nel corso degli ultimi anni a testimonianza che, seppure con ritardo rispetto ad altri paesi della UE, anche in Italia queste questioni stanno diventando prioritarie e richiedono di essere affrontate in maniera programmatica.

Infine, nell'ultimo paragrafo, abbiamo tratteggiato il dibattito italiano sulla pedagogia attenta alle differenze di genere. Ripercorrendone per sommi capi la storia, ci è stato possibile delineare come da un approccio volto all'uguaglianza e all'emancipazione delle studentesse gli orientamenti contemporanei facciano riferimento al “paradigma della complessità” nel quale non solo il genere viene considerato nella sua dimensione relazionale tra il maschile ed il femminile, ma viene data voce e spazio allo stratificarsi delle differenze (di provenienza geografia, di disabilità, eccetera) nel processo di costruzione identitaria. A partire da questi presupposti, nel prossimo capitolo entreremo nel dettaglio del progetto realizzato per rendere conte delle scelte progettuali e metodologiche fatte.

Capitolo 2

Dalla ricerca all'innovazione: genesì, finalità e importanza del progetto “Educare alla relazione di genere”

Nel capitolo si illustra come si è passati da una ricerca realizzata da IPRASE tra il 2004 e il 2007, che ha proposto per la prima volta in Trentino l'attenzione del mondo della scuola sul tema della diversità tra maschi e femmine, ad una sperimentazione realizzata in scuole secondarie di primo e secondo grado e ispirata dalla ricerca stessa.

La sperimentazione, durata dal 2011 al 2014, ha messo a punto teorie e attività laboratoriali che hanno soddisfatto la domanda delle scuole e che possono pertanto essere proposte come esempi e modelli didattici. La sperimentazione ha potuto in tal modo, a partire dall'anno scolastico 2014/15, “essere messa a sistema” ed entrare nel tessuto didattico come pratica che innova la relazione educativa. Essa ha infatti stimolato riflessioni utili a migliorare i rapporti tra alunni e alunne e la proiezione nel loro futuro educativo e professionale. Ha reso possibile, inoltre, relazioni positive e formative con i/le docenti e incontri di condivisione con i genitori degli studenti e studentesse coinvolti nei laboratori di genere.

1. La ricerca “Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento”

La sperimentazione e l'individuazione di modelli di percorsi didattici dedicati all'educazione di genere descritti in questo rapporto prende avvio da una ricerca promossa dall'IPRASE tra il 2004 e il 2007⁵ in collaborazione con la Commissione provinciale per le Pari Opportunità e la Commissione del Comune di Trento per le Pari

⁵ Il rapporto di ricerca: Chiara Tamanini (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, IPRASE-PAT, è stato pubblicato nel 2007 e presentato nello stesso anno.

Opportunità. La ricerca aveva coinvolto docenti, dirigenti e consulenti del mondo della scuola, dell'Università, di settori chiave della Provincia come la sanità, di esperti in vari campi, dalla valutazione degli apprendimenti, all'orientamento, alla psicologia⁶.

L'indagine, incentrata sulla Scuola trentina, era principalmente riferita al primo ciclo di istruzione (6-14 anni). All'avvio della ricerca era sembrato infatti importante circoscrivere l'attenzione ad un periodo significativo per la costruzione dell'identità di genere e cioè al passaggio dall'infanzia alla pubertà, periodo critico in cui si manifestano, in modo spesso contraddittorio, i diversi aspetti della crescita (Vegetti Finzi & Battistin 2000). Ciò senza negare importanza al periodo prescolare e al periodo della scuola secondaria di secondo grado al quale si è dedicato peraltro molto impegno nei laboratori di genere realizzati a partire dal 2011, come dimostrano i contributi di questa pubblicazione.

La ricerca si era basata sui risultati di un questionario telefonico rivolto agli insegnanti delle scuole elementari e medie indicati dai dirigenti scolastici come referenti per la tematica in esame e su un'ampia rilevazione qualitativa basata su *focus group* e interviste in profondità effettuati con insegnanti, dirigenti e testimoni privilegiati. Essa faceva inoltre riferimento ad una raccolta e analisi di dati secondari relativi alla femminilizzazione del personale docente e dirigente, ai tassi di partecipazione scolastica e universitaria di maschi e femmine e alle differenze di apprendimento, con particolare attenzione all'ambito tecnico-scientifico e matematico. Si era lavorato, dunque, ad una indagine a tutto campo che aveva restituito per la prima volta al mondo della scuola trentina un quadro di ampio respiro sulla situazione della tematica di genere. L'indagine aveva avuto risonanza anche all'esterno della Provincia: è stata presentata in vari convegni, utilizzata in corsi universitari dedicati a corsi sulle differenze di genere e citata in molti studi.

I dati quantitativi e le opinioni di docenti e dirigenti avevano mostrato che il fenomeno della diversità di genere era presente a scuola e incideva nei processi dell'istruzione e dell'educazione. Gli/le intervistati/e, una volta sollecitati dalle domande, si mostravano coscienti, ad esempio, che le alunne presentavano mediamente voti più alti, meno bocciature e debiti scolastici e che sopravanzano i maschi nelle competenze linguistiche, mentre questi ultimi ot-

⁶ Il coordinamento della ricerca è stato di Chiara Tamanini (IPRASE) con la consulenza scientifica di Francesca Sartori (Facoltà di Sociologia di Trento). Il gruppo di supervisione era composto da docenti di tutti gli ordini scolastici, da referenti dei diversi settori del Servizio Istruzione, della Pari Opportunità del Comune e della Provincia (Ivana di Camillo, Giovanna Covi e Lucia Trettel), da ricercatori dell'Università (Barbara Poggio). Barbara Mapelli (Università di Milano Bicocca), oltre che scrivere l'Introduzione, ha collaborato alla revisione del volume.

tenevano risultati migliori nelle discipline matematiche e tecniche. Emergeva inoltre la consapevolezza che le ragazze privilegiavano nelle proprie scelte di orientamento gli indirizzi a carattere umanistico o legati ad attività di cura e, in generale, percorsi formativi che tendevano ad indirizzarle verso posti di lavoro meno prestigiosi e remunerati come, non ultima, la professione insegnante in cui l'Italia ha la caratteristica di collocarsi tra i paesi europei con il più alto tasso di femminilizzazione (European Commission/EACEA/Eurydice 2015, OECD Talis 2014). Si riconosceva, per converso, che i maschi sembravano adattarsi meno agevolmente alle dinamiche scolastiche, si mostravano meno disponibili nel rispettare regole e consegne e avevano in media risultati meno buoni. Affermava, ad esempio, una docente: *«Il rendimento delle ragazze è sicuramente migliore e anche nei rapporti tra di loro vedo che sono più decise di quanto non fossero in passato, anche più aggressive; i maschi sono un po' in sofferenza»*. Per tale motivo nel rapporto si era arrivati alle conclusioni che «nel mondo scolastico si profila un *gender gap* maschile, mentre nel mondo del lavoro è ancora presente un *gender gap* femminile»⁷.

Ciò nonostante la sensibilità degli insegnanti verso la differenza di genere, anche quando si manifestava, restava per lo più occasionale e si traduceva solo raramente in attenzione costante e ragionata, oggetto di riflessione e concreta attività didattica e educativa. L'atteggiamento che prevaleva tra gli educatori era quello spontaneistico per cui le diversità tra i maschi e le femmine della classe erano vissute come un fatto della vita quotidiana che non meritavano attenzioni e riflessioni particolari. La differenza di genere diventava in tal modo scontata, non "vista". Tanto è vero che come citazione sintetica della ricerca si era presa, in modo filologicamente forse non propriamente corretto, ma semanticamente pregnante, una frase di L. Wittgenstein: «Poiché tutto è lì in vista, non c'è niente da spiegare. Perché ciò che, per così dire, non è lì in vista non ci interessa». Come a dire: le differenze vanno accettate per come sono e non è opportuno interrogarsi su di esse.

In aggiunta a ciò molti insegnanti pensavano che porre attenzione alle dinamiche di genere avrebbe costituito un'ulteriore aggiunta ai troppi problemi e argomenti che già erano tenuti ad affrontare; temevano, quindi, di veder aggravato il proprio carico di lavoro e di dovere sacrificare qualche altro aspetto dell'insegnamento che ritenevano importante: *«Ci sono già troppe diversità e alla scuola viene già chiesto tanto: e parla di sicurezza, e parla di educazione stradale, e guarda che devi parlare di alcolismo e devi*

⁷ C. Tamanini, *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, cit., pag. 36.

parlare di fumo. Insomma, il programma mio disciplinare, didattico, dove lo metto se devo parlare di mille altre cose?». Non era, insomma, diffusa la consapevolezza che le questioni di genere possono diventare un elemento costante di educazione e apprendimento, trasversale all'attività di insegnamento e a tutte le discipline (A. I. E. 2000 e 2001), come testimoniava, invece, una docente del ciclo primario:

...per esempio, io fin dalla prima classe cerco di utilizzare un linguaggio di genere, evidenzio sempre il femminile all'interno del gruppo, cerco di non parlare mai in modo generico di bambini, ma parlo sempre di bambini e bambine. Mi sforzo di farlo anche con i genitori, quindi cercando di dare un messaggio esplicito di attenzione alle loro figlie, e per quel che riguarda i maschi ai loro figli... Cerco anche di fare in modo che comunque le tematiche che trattiamo abbiano una accentuazione di questo tipo, e che quando si fa, per esempio, studi sociali ci sia attenzione alla condizione non solo delle bambine, ma anche delle donne, quando si parla del lavoro dei genitori, quando si parla del lavoro di cura, quando si parla degli anziani. Sia io che la mia collega facciamo questo tipo di lavoro, che quindi diventa trasversale a tutte le discipline, perché è la base del rispetto reciproco. Allo stesso modo curo i bambini, senza discorsi calati dall'alto, ma sempre facendoli riflettere all'interno delle dinamiche e delle situazioni che si creano all'interno della classe... Lascio poi che evidentemente ognuno a partire dal suo genere sviluppi le sue attività e le sue attitudini.

In definitiva l'atteggiamento prevalente tra i e le docenti era, come già accennato sopra e come descritto nel rapporto di ricerca⁸, «quello istintivo per cui la relazionalità tra maschi e femmine è vissuta come un fatto di vita quotidiana che, come tale, non merita attenzioni e riflessioni particolari». Di questo comportamento "spontaneistico" fa anche parte l'acquisizione culturale, dovuta alla prima stagione femminista, che le donne sono uguali agli uomini (Iori 2001)⁹ e che pertanto, da un punto di vista educativo, non bisogna "fare

⁸ C. Tamanini, *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, cit., pag. 52.

⁹ Dopo la prima stagione femminista degli anni Sessanta e Settanta che ha mirato all'emancipazione femminile con l'obiettivo della parità rispetto agli uomini, si è diffuso, alla fine degli anni Settanta, il movimento neo femminista che propone una separazione tra i sessi, invitando le donne a valorizzare la loro identità di genere. Negli anni Ottanta e Novanta si afferma il pensiero della differenza con il concetto di "genere" che indica sia il maschile sia il femminile. Ciò senza necessariamente negare che nelle diversità l'aspetto biologico abbia un ruolo tanto quanto l'aspetto sociale.

differenze". Era così facile sentire dagli intervistati osservazioni come la seguente:

C'è molta spontaneità, ma consapevolezza non molta. La spontaneità ti dice di fare le cose in un certo modo, forse anche giusto, ma... è un po' di tempo che non si riflette su questo, se non con quel principio generale, dicendo che è bene che stiano tutti assieme. Che è un'acquisizione di qualche tempo fa ... ci si è fermati lì.

Scrive B. Mapelli «I sessi, innanzitutto: mentre si varca la soglia del luogo educativo paiono dissolversi o, meglio, si dissolvono nello scambio esplicito di parole, contenuti, saperi, in una realtà che si presenta come neutra, poiché annulla i corpi e considera solo le teste e, queste, sembrerebbero tutte uguali» (2001, p. 73).

1.1 Le proposte concrete della ricerca e la sperimentazione

Questa breve sintesi non rende ovviamente conto della ricchezza di analisi e riflessioni contenute nel rapporto di ricerca a cui si rimanda¹⁰. Si intende però qui sottolineare che l'indagine aveva individuato anche buone pratiche e offriva suggerimenti e proposte concrete per affrontare la questione di genere nelle scuole. Eccone un sintetico elenco:

- raccogliere nell'ambito degli apprendimenti e in settori significativi dati differenziati per genere e farne oggetto di riflessione e di eventuali piani di intervento;
- considerare il rapporto femmine-maschi tra i docenti nelle classi, nella scuola e nelle posizioni dirigenziali del mondo scolastico;
- osservare le dinamiche di gruppo e sviluppare una relazionalità positiva di genere e, in generale, interculturale, creando un ambiente di apprendimento collaborativo;
- valorizzare il modo dei maschi di stare in classe: la dispersione è più maschile che femminile;
- potenziare gli interessi femminili verso la matematica, i saperi scientifici e la tecnologia;
- rafforzare l'autostima nelle femmine;
- curare le abilità linguistiche dei maschi;
- nell'orientamento fare attenzione ai generi e agli stereotipi che possono condizionare coloro che orientano¹¹;

¹⁰ Il testo completo si può scaricare dal sito dell'IPRASE: www.iprase.tn.it.

¹¹ Dalla ricerca era emerso che erano soprattutto insegnanti femmine di Lettere ad avere il compito di curare l'orientamento e il passaggio dal ciclo secondario di primo grado al ciclo secondario di secondo grado.

- separare, se lo si ritenesse proficuo, maschi e femmine in alcune attività;
- promuovere percorsi di genere nei saperi, valorizzando i modelli positivi;
- fare attenzione ai messaggi dei libri di testo;
- fare caso alla formulazione linguistica che privilegia il maschile;
- in generale e con riferimento alle direttive europee:
 - combattere gli stereotipi negativi;
 - promuovere progetti sulla costruzione dell'identità di genere.

Tuttavia l'indicazione principale era la seguente: «Il tema dell'identità e della differenza di genere merita di essere approfondito con corsi di formazione, purché calati nelle situazioni e orientati a dare indicazioni operative. Nel complesso si può affermare che, scegliendo approcci sensati e coinvolgendo direttamente i e le docenti e i e le dirigenti più motivati in riflessioni e percorsi che li vedano protagonisti, ci sia spazio non solo per sensibilizzare il mondo della scuola verso le diversità di genere [...] ma anche per promuovere percorsi di ricerca-azione»¹².

Nonostante la “distrazione” – in senso etimologico – di docenti e dirigenti verso le differenze di genere, si era in definitiva percepito che la tematica dell'educazione alla relazione di genere aveva un peso nei processi educativi e di apprendimento e l'esito della ricerca è stato proprio quello di sollecitare, mettendo in campo un'alleanza tra le Istituzioni preposte, la promozione in ambito scolastico di laboratori con l'obiettivo di realizzare esempi e individuare modelli capaci di intervenire nelle dinamiche di genere, combattendo da un lato gli stereotipi e valorizzando, dall'altro lato, le peculiarità maschili e femminili.

Non è automatico che una ricerca educativa riesca a trovare le condizioni e le alleanze per introdurre le innovazioni da essa segnalate come importanti. Anche l'indagine “Maschi e femmine a scuola” ha dovuto attendere qualche anno per avere ricadute. Tuttavia le alleanze attivate tra IPRASE, l'Ufficio per le Politiche di Pari Opportunità, la Commissione Pari Opportunità della Provincia e il Centro di Studi Interdisciplinari di Genere dell'Università di Trento hanno permesso di mettere a punto nel 2010/11 il progetto “Educare alla relazione di genere” a cui è dedicato questo rapporto e di realizzarne poi la sperimentazione a partire dall'anno scolastico 2011/12. L'avvio del progetto è stato accompagnato nell'aprile del 2011 da un convegno che ha fatto il punto sulle relazioni tra processi educativi e differenze di genere a partire dal contributo di al-

¹² C. Tamanini, *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, cit., pag. 103.

cune/i esperte/i nazionali e dalla presentazione di progetti e buone prassi implementate in diversi contesti territoriali. La prospettiva era di confrontarsi in riferimento ai percorsi educativi in ottica di genere che si stavano avviando anche nell'ambito trentino. La realizzazione del progetto è stata resa possibile però soprattutto dall'interessamento e appoggio degli Assessori all'Istruzione e alle Pari Opportunità della Legislatura¹³.

L'attività è stata costantemente monitorata tramite la realizzazione di rapporti per gli Assessori; a maggio 2013 è stato inoltre realizzato un seminario¹⁴ per illustrare le attività svolte e riflettere su di esse.

Il testo del progetto, organizzato in "Attività rivolte a studenti e studentesse", "Attività rivolte ai genitori degli studenti e studentesse degli Istituti coinvolti" e "Attività rivolte agli/alle insegnanti degli studenti e studentesse degli Istituti coinvolti" e articolato in cinque moduli, è riportato in appendice.

2. La messa a sistema del progetto e il contesto attuale

Come mostra la presente pubblicazione, in tre anni scolastici (2011/12, 2012/13, 2013/14) la sperimentazione ha coinvolto 34 classi, 676 alunni/e di Istituti Comprensivi e di Istituti di scuole secondarie di secondo grado e 66 insegnanti¹⁵; sono stati fatti corsi formativi con docenti e incontri e relazioni per i genitori. Un'attività specifica è stata svolta nell'Istituto Comprensivo dell'Alta Vallagarina dove, grazie all'interessamento dell'allora dirigente Mariapia Veladiano, molte docenti della Scuola Primaria hanno partecipato alla sperimentazione¹⁶.

Sono stati in tal modo individuati modelli di intervento per rispondere alle diverse esigenze e istanze dei/delle dirigenti e dei/delle docenti: i più significativi sono descritti nel capitolo 5, mentre nel capitolo 4 si riportano le opinioni degli alunni/e che hanno partecipato ai laboratori. La sperimentazione ha dato dunque risultati positivi e il progetto "Educare alla relazione di genere" ha potuto essere così proposto come intervento di sistema promosso dall'Assessorato alle Pari Opportunità a partire dall'anno scolastico 2014/15.

¹³ All'epoca Marta Dalmaso era Assessore all'Istruzione e Lia Giovanazzi Beltrami era Assessore alle Pari Opportunità.

¹⁴ Il convegno "Genere e scuola: esperienze nella Provincia" di Trento si è tenuto presso l'Aula Magna del Palazzo dell'Istruzione e, oltre ad illustrare le attività del progetto "Educare alla relazione di genere", ha ospitato gli interventi di docenti, dirigenti e alunni/e che hanno partecipato all'iniziativa.

¹⁵ Si veda il capitolo 3.

¹⁶ Questo laboratorio, durato due anni scolastici, ha caratteri peculiari e pertanto non viene preso in considerazione in questo rapporto.

In effetti, dal periodo in cui la ricerca IPRASE del 2004-2007 ha dato il via al progetto, non solo non sono venute meno le esigenze di affrontare la questione di genere nelle scuole, ma anzi alcune tematiche che emergevano allora si sono accentuate, mentre altre si sono evolute o si sono aggiunte. Basta leggere i risultati dei *focus group* di alunne e alunni riportati, come si è già detto, nel capitolo 4 di questo volume per ritrovarvi molte problematiche o stereotipi già presenti nel rapporto “Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento”. Nel frattempo sono accresciute le direttive europee sull'argomento¹⁷, si sono moltiplicati gli studi scientifici e le statistiche dedicate ai vari aspetti delle differenze tra maschi e femmine nei rapporti educativi, nei ruoli sociali, nell'economia e nel lavoro. Come si può leggere nel recente rapporto sui risultati INVALSI dell'anno scolastico 2014/15 “Le indagini a larga scala sugli apprendimenti, dalle ricerche IEA fino al programma promosso dall'OCSE di valutazione degli studenti quindicenni meglio noto come PISA, hanno contribuito a portare alla ribalta il problema delle differenze di genere nel rendimento scolastico, l'analisi delle quali è diventato un appuntamento fisso nei rapporti sugli esiti di tali indagini” (INVALSI 2015, p. 70).

La stessa opinione pubblica è diventata, se pur in modo a volte non approfondito, più consapevole del tema, a causa dell'aumento dei fenomeni di violenza verso le donne¹⁸ a cui la cronaca giornalistica dà quasi quotidianamente spazio. Anche il problema della pari opportunità e della pari rappresentanza in campo economico, sociale e politico è al centro dell'attenzione pubblica e spesso oggetto di discussioni politiche, inchieste e articoli di giornali. Tra i fenomeni diventati più evidenti nell'ultimo decennio c'è poi la maggiore presenza di alunni extracomunitari in Italia¹⁹ e, come si era già visto nella ricerca del 2007, anche le relazioni in classe tra persone di cultura diversa agiscono come evidenziatore della problematica di genere e come collocazione della stessa nella tematica interculturale²⁰.

Nell'ultimo periodo è diventata inoltre più visibile una riflessione,

¹⁷ Ad alcune si fa riferimento nel primo capitolo. Per una rassegna storica aggiornata si veda: www.europarl.europa.eu/atyourservice/it/displayFtu.html?ftuld=FTU_5.10.8.html. Nell'introduzione della rassegna si legge: «La parità tra uomini e donne è uno degli obiettivi dell'Unione Europea. Negli anni, la legislazione, la giurisprudenza e le modifiche dei trattati hanno contribuito a rafforzare questo principio e la sua applicazione all'interno dell'UE. Il Parlamento europeo è sempre stato un difensore attivo del principio della parità tra uomini e donne». Per le misure adottate sul tema delle differenze di genere in Europa si veda EACEA P9 Eurydice 2008.

¹⁸ Sul fenomeno si veda: www.istat.it/it/archivio/161716, 5 giugno 2015.

¹⁹ Istat, *Indicatori demografici* 2015, in www.istat.it.

²⁰ C. Tamanini, *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, cit., si vedano, tra le altre, le pagine 72 e 126.

avviata ormai da due decenni, sulle caratteristiche specifiche della costruzione dell'identità maschile, pure condizionata da stereotipi, che ha ulteriormente arricchito gli studi di genere²¹. Tutti questi elementi – e di alcuni non passa giorno di cui non si parli in modo spesso impreciso e “gridato” su quotidiani e settimanali –, hanno condotto a porre ancora maggiormente l'attenzione alla questione della costruzione dell'identità di genere, del superamento degli stereotipi e dell'educazione ad una migliore relazionalità tra maschi e femmine.

Bisogna infine aggiungere che recentemente è emersa una equivocata interpretazione del concetto di “genere” secondo cui tale concetto porterebbe a negare le differenze, mentre, all'opposto, esso fa riferimento a «un codice binario, non univoco: gli uomini, come le donne, costituiscono il genere» un codice che «implica reciprocità, dialettica costante tra le sue componenti di base» (Piccone Stella & Saraceno 1996, pp. 8-9). Tale fraintendimento ha condotto ad una omogeneizzazione dei molteplici studi che fanno riferimento ormai da decenni al concetto di “genere” e ha indotto ad ideologizzare e a rendere uniformi visioni articolate e diversificate di teorie e approcci euristici, che riportano invece sia a origini biologiche che sociali delle differenze tra maschi e femmine (Marzano 2015). Si è finiti così per discutere di una unitaria e ipotetica “teoria gender” che annullerebbe le diversità. L'obiettivo del progetto “Educare alla relazione di genere” è, all'opposto, di valorizzare le peculiarità personali a prescindere da possibili stereotipi. Le polemiche si spiegano probabilmente con la perdita di punti di riferimento stabili della nostra epoca a dir poco irrequieta e prodiga di fenomeni sconvolgenti che possono spaventare e indurre a richiamarsi a modelli interpretati come storici e universali. In relazione al nostro tema possiamo, ad esempio, riferirci alle manifestazioni di crisi della famiglia, con l'aumento dei divorzi e delle convivenze (Istat 2014), al basso tasso di natalità nel nostro Paese, ai fenomeni di bullismo, di anoressia, di esibizionismo corporeo, per non parlare dei diversi atteggiamenti e opinioni verso l'omosessualità (Istat 2012). Ciò ha dato adito a discussioni online e a mezzo stampa, nonché a manifestazioni di tipo disparato e che investono anche il mondo della scuola²². In tale contesto è opportuno sottolineare che la fina-

²¹ Per una prima bibliografia sulla maschilità si veda a cura di L. Coccoli: www.iaphitalia.org/studi-sulla-maschilita/, marzo 2015.

²² In particolare una manifestazione del giugno 2015 (*Family day*) ha riunito gli oppositori alla cosiddetta *teoria gender* e ha provocato una serie di dibattiti e interventi sui social network e sulla stampa (“Il Corriere della Sera”, “La Repubblica”, “La Stampa”, l’*Avvenire*” per citare solo alcuni tra i quotidiani più diffusi) in cui sono intervenuti anche studiosi/i ed esperte/i tra cui Chiara Saraceno, Michela Marzano, Mariapia Veladiano, Chiara Giaccardi. In ambito teologico e cattolico si veda tra l'altro: A. Fumagalli 2015, *Studia Patavina* 1/2015.

lità generale del progetto sperimentale “Educare alla relazione di genere” è di «fornire un supporto al processo di costruzione identitaria, con la particolare consapevolezza di ciò che significa diventare donne e uomini, in modo tale da consentire una relazione autentica e positiva tra i generi, sperimentando nell'incontro con l'altro/a un'occasione di apprendimento ed educazione al confronto reciproco»²³.

3. L'importanza di affrontare la questione dell'educazione di genere nella scuola

Per quanto riguarda il Trentino nell'ultimo quinquennio è accresciuta la domanda di interventi nelle scuole e sono aumentati i progetti, condotti da diverse agenzie o gruppi di esperti/e, nell'ambito scolastico. Un'indagine esplorativa condotta dal Centro di Studi Interdisciplinare di Genere ha contato, oltre al progetto “Educare alle relazioni di genere”, ben otto iniziative realizzate nel 2013 da vari soggetti promotori e dedicate alle diverse problematiche della relazione di genere²⁴.

Se diamo ora uno sguardo agli apprendimenti rilevati tramite prove strutturate occorre osservare che il Trentino, che pur si distingue per la qualità spesso eccellente dei risultati, non si diversifica invece sostanzialmente dalle altre aree geografiche per quanto riguarda il problema delle diversità di genere nel rendimento scolastico. La serie storica dei risultati nelle rilevazioni sia nazionali che internazionali mostra, infatti, che le femmine hanno punteggi più alti rispetto ai maschi nei test di comprensione della lettura, mentre i maschi hanno per lo più risultati migliori in matematica. La Tab. 1 mostra gli esiti delle rilevazioni INVALSI del 2014/15 (C. Tamanini 2015; INVALSI 2015).

Come si può notare i maschi ottengono un punteggio più basso delle femmine in italiano e un punteggio più alto in matematica. Ciò avviene sistematicamente in tutti i livelli interessati dalla rilevazione, anche se il dato risulta statisticamente significativo solo per lo svantaggio maschile in Italiano nella classe III secondaria di pri-

²³ Si veda il progetto in *appendice*.

²⁴ I dati sono stati forniti da Barbara Poggio, coordinatrice del Centro di Studi Interdisciplinare di Genere dell'Università di Trento e attuale delegata di Ateneo per le Pari Opportunità. I soggetti promotori delle iniziative citate sono molti ed è impossibile indicarli tutti. Tra gli altri: la P.A.T., la Regione Autonoma Trentino-Alto Adige, la Commissione Provinciale Pari Opportunità, l'IPRA-SE, il Centro di Studi Interdisciplinare di Genere, la Fondazione Bruno Kessler, l'ufficio per il Sistema Bibliotecario del Trentino, la Biblioteca intercomunale del Comune di Vezzano, l'associazione Kaleidoscopio, il Comune di Villagarina.

| MASCHI | | | | FEMMINE | | | | Differenza (M.-F.) Ita | Differenza (M.-F.) Mat |
|---------------------------------------|------|---------------|------|--------------|------|--------------|------|---------------------------|---------------------------|
| Media Ita* | e.s. | Media Mat* | e.s. | Media Ita | e.s. | Media Mat | e.s. | | |
| Classe II primaria | | | | | | | | | |
| 203 | 2,6 | 211 | 3,1 | 206 | 2,7 | 206 | 3,0 | -3 | 5 |
| Classe V primaria | | | | | | | | | |
| 204 | 2,3 | 217 | 3,0 | 208 | 2,3 | 209 | 3,0 | -4 | 8 |
| Classe III secondaria di primo grado | | | | | | | | | |
| 205 | 1,7 | 216 | 2,2 | 213 | 1,8 | 208 | 2,2 | -8 | 8 |
| Classe II secondaria di secondo grado | | | | | | | | | |
| 215 | 3,1 | 228 | 4,2 | 222 | 3,1 | 214 | 4,0 | -7 | 14 |

Tab. 1 - Punteggi medi di maschi e femmine in italiano e matematica nei diversi livelli scolastici, rilevazione INVALSI a.s. 2014/15.

mo grado. Va notato pure che le differenze si accentuano con l'aumentare dei livelli scolastici, raggiungendo lo scarto più alto in matematica nella II secondaria di secondo grado, dove i maschi ottengono 14 punti in media più delle femmine.

I risultati dell'indagine OCSE PISA 2012 confermano nella sostanza gli esiti mostrati nei vari anni dalle prove INVALSI (Bernardi 2015, pp. 27-30). La Fig. 1 mostra come le ragazze si siano dimostrate decisamente superiori ai ragazzi nel test di competenza di lettura con un divario di 54 punti che è tra i più alti tra quelli delle aree geografiche considerate. Nella prova di matematica (Fig. 2), all'opposto, i ragazzi si mostrano sempre migliori delle femmine, anche se la differenza, rispetto al test di lettura, è contenuta (8 punti in più) e statisticamente non significativa.

Questi risultati devono fare riflettere e sollecitare a indirizzare la didattica a cercare di colmare le differenze negli apprendimenti tra maschi e femmine che non sono "naturali", dato che esistono nazioni in cui le ragazze uguagliano o superano (Giordania, Qatar, Thailandia, Malesia, Islanda, ma si veda anche la Fig. 2) i maschi in matematica (INVALSI 2013). D'altra parte, specie per quanto riguarda la matematica e le scienze (Fig. 2 e 3), almeno per il Trentino, i divari non sono così consistenti da non poter essere colmabili.

Studi sui dati di matematica di PISA 2012 mostrano che «i 19 punti di differenza tra ragazzi e ragazze presenti nella fascia superiore di PISA scompaiono se il confronto avviene tra ragazze e ragazzi con pari livello di ansia e fiducia in sé stessi» (OECD 2015^a). Nell'ultimo periodo si sono moltiplicate le indagini per individuare i

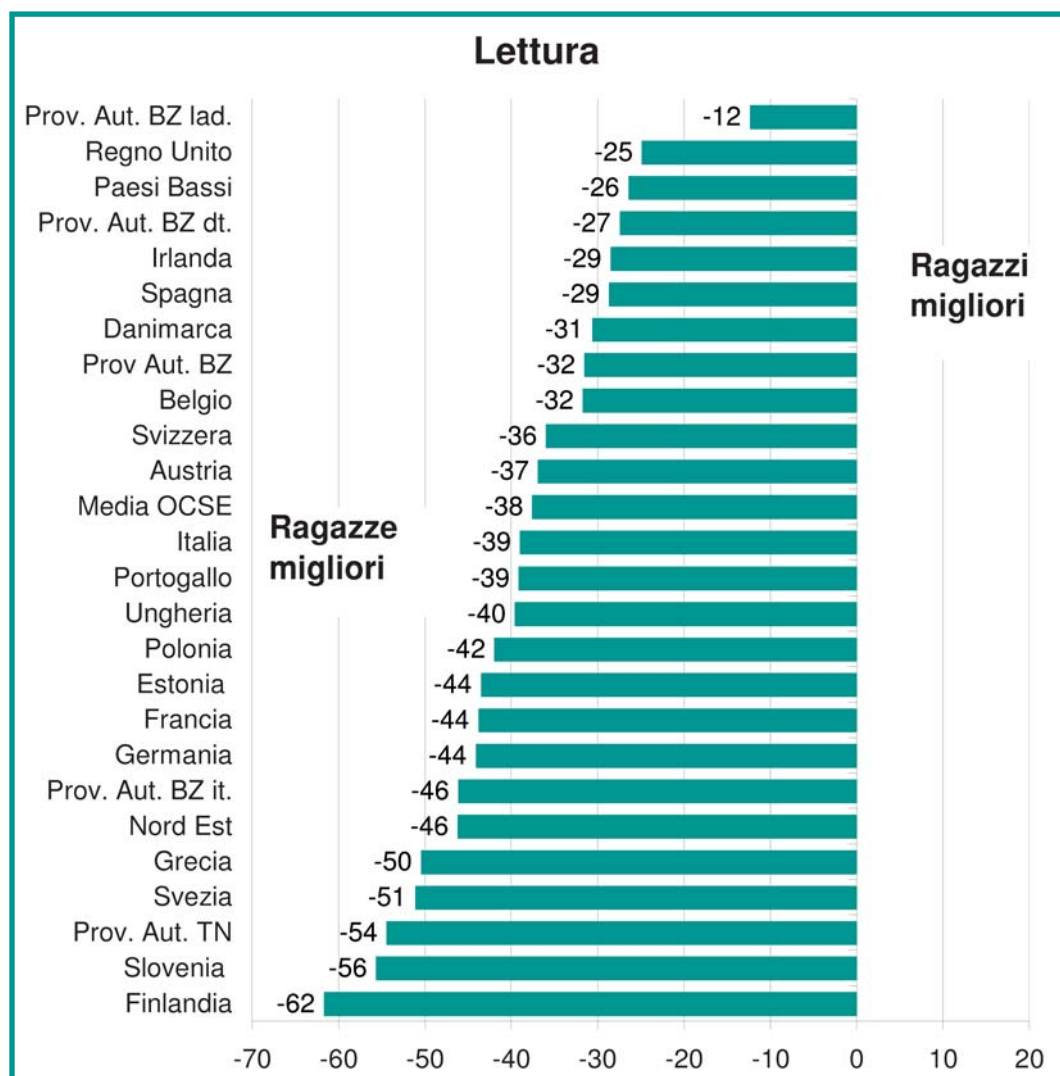


Fig. 1 - Differenze di genere in Lettura nel test PISA 2012²⁵.

motivi, dovuti principalmente all'auto percezione di sé e agli stereotipi, che svantaggiano le femmine in matematica e a questo tema si potrebbe dedicare un vero e proprio volume. In genere si ritiene che siano la scarsa fiducia in sé e una visione stereotipata della competenze femminili a condizionare le ragazze verso lo studio della matematica²⁶ (OECD 2015^b).

²⁵ La fonte dei grafici è il rapporto PISA 2012 dell'Alto Adige: *Ergebnisse Südtirol, Risultati dell'Alto Adige, Resultac de Südtirol* (2015); si ringrazia Rossella Garuti per la collaborazione.

²⁶ Oltre allo studio OECD appena citato, si veda, ad esempio, la recente ricerca realizzata presso l'università di Bologna sugli stereotipi legati alla relazione

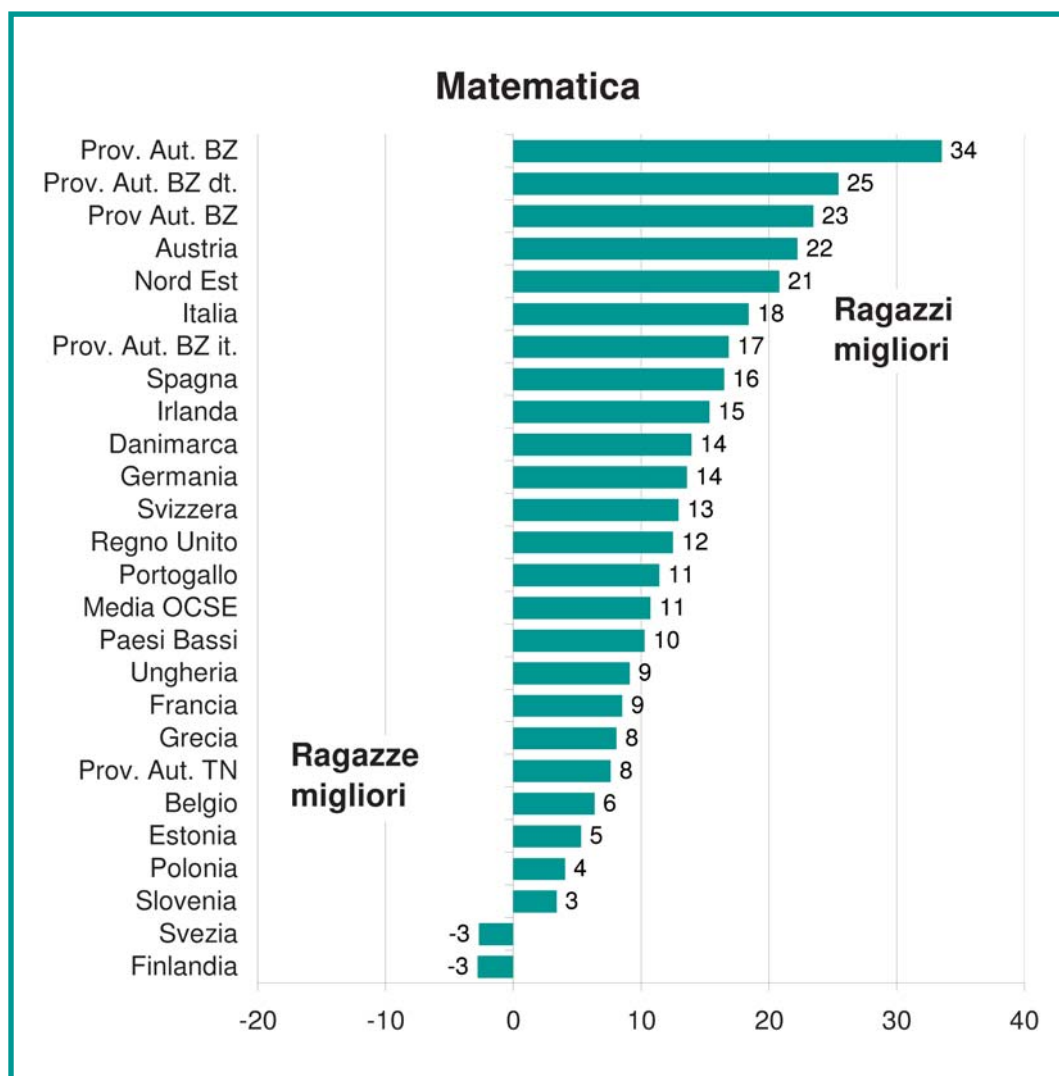


Fig. 2 - Differenze di genere in Matematica nel test PISA 2012.

Italiano e matematica sono le discipline più testate, ma anche in ambito scientifico (Fig. 3) le ragazze ottengono risultati inferiori «quando la soluzione di un problema richiede di pensare come uno scienziato» (OECD 2015 cit). Problematico risulta anche il rapporto tra genere femminile e discipline tecnologiche.

Anche i punteggi inferiori ottenuti dai maschi in lettura, analoga-

tra matematica e genere fin dalla più tenera infanzia (C. Tomasetto *et al.*, 2015). In generale il legame tra i risultati in matematica e l'ansia verso la matematica è stata confermata recentemente da una ricerca americana (Erin A. Maloney *et al.* 2015).

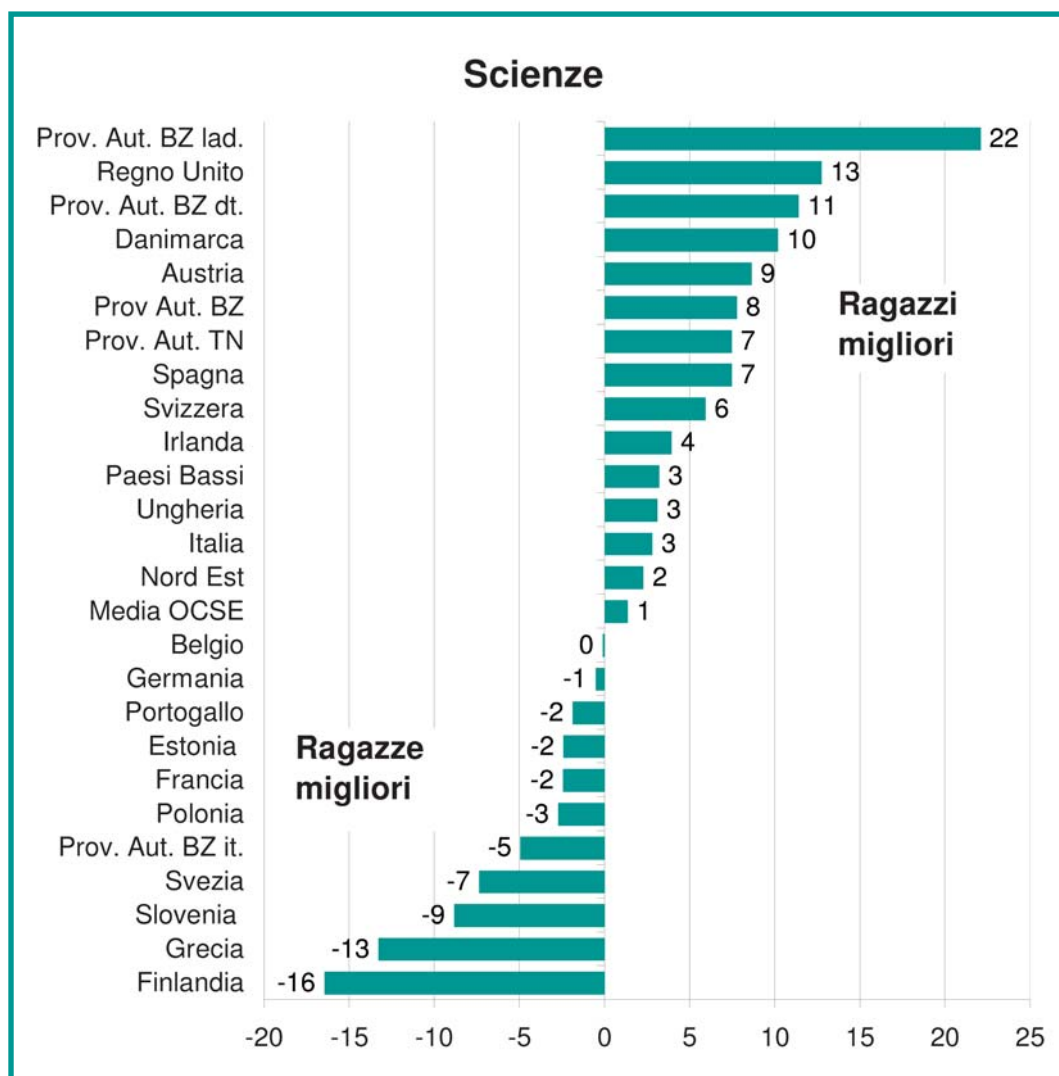


Fig. 3 - Differenze di genere in Scienze nel test PISA 2012.

mente, dovrebbero indurre ad affrontare tale situazione in ambito didattico, ragionando sulle opportune strategie di insegnamento-apprendimento. Bisogna tenere conto del fatto che la comprensione dei testi è una competenza trasversale che può, assieme ad altri componenti, spiegare i risultati inferiori che i maschi ottengono generalmente a scuola (OECD 2015 cit). Come è noto, infatti, il fenomeno della dispersione anche nella nostra Provincia è principalmente maschile: i dati riferiti all'anno scolastico 2010/11 indicano che nella scuola secondaria di secondo grado il tasso di abbandono femminile è del 3%, mentre quello maschile è del 5%; per quanto riguarda le non promozioni la percentuale che riguarda le ragaz-

ze è del 7,3% *versus* il 12,5% riferito ai ragazzi; inoltre ad abbandonare il percorso scolastico senza qualifica e diploma sono più i ragazzi (17,1%) delle ragazze (6,3%)²⁷ (A. Ress 2014). In definitiva, come emerge dalla ricerca IPRASE del 2007, «i maschi si adattano meno agevolmente alle dinamiche scolastiche, si mostrano più vivaci e meno docili nel rispettare regole e consegne, hanno ritmi di maturazione più lenti e i loro risultati sono normalmente meno buoni»²⁸.

| Giudizio finale | % F. | % M. | %Tot. |
|--------------------|---------------|---------------|----------------|
| Insufficiente | 0,07% | 0,11% | 0,18% |
| Sufficiente | 9,21% | 16,05% | 25,26% |
| Discreto | 12,15% | 13,29% | 25,44% |
| Buono | 12,40% | 10,74% | 23,14% |
| Distinto | 10,38% | 7,00% | 17,38% |
| Ottimo | 5,19% | 3,38% | 8,57% |
| Alunni assenti | 0,04% | 0,00% | 0,04% |
| Tot. alunni | 49,44% | 50,56% | 100,00% |

* N° alunni iscritti all'esame: 5645

Tab. 2²⁹ - Giudizio finale all'Esame di Stato della scuola secondaria di primo grado dell'a.s. 2013/14 per genere*.

La Tab. 2 può essere un esempio che mostra le diversità dei rendimenti scolastici dei maschi riferiti, in questo caso, ai giudizi finali ottenuti all'Esame di Stato della scuola secondaria di primo grado nell'anno scolastico 2013/14. Mentre nei giudizi intermedi la differenza tra i generi è ridotta, nei giudizi inferiori e superiori le femmine hanno risultati migliori.

Tali diversità di risultati a vantaggio delle studentesse riguardano anche il percorso secondario di secondo grado e gli esiti del-

²⁷ Come è noto ciò avviene all'interno di una percentuale di *Early School Leavers* dell'11% in Trentino, percentuale che è quasi in linea con l'obiettivo della soglia del 10% da raggiungere dalle indicazioni europee. Anche a livello nazionale la maggiore propensione all'abbandono è maschile (MIUR-Ufficio di Statistica 2013).

²⁸ C. Tamanini, *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, cit., p. 102.

²⁹ I dati delle Tabb. 2, 3, 4, 5, 6 e 7 sono stati forniti dall'Ufficio innovazione e informatica del Dipartimento della Conoscenza. Oltre alla dirigente Daniela Ceccato, si ringrazia per la collaborazione Rosanna Oberosler.

| Punteggio finale | % F. | % M. | %Tot. |
|--------------------|---------------|---------------|----------------|
| P. inferiore a 60 | 0,32% | 0,44% | 0,76% |
| P. da 60 a 69 | 14,25% | 15,57% | 29,81% |
| P. da 70 a 79 | 17,62% | 15,44% | 33,06% |
| P. da 80 a 89 | 14,49% | 9,16% | 23,66% |
| P. da 90 a 99 | 6,04% | 3,32% | 9,36% |
| P. 100 | 1,74% | 1,15% | 2,88% |
| P. 100 e lode | 0,17% | 0,20% | 0,37% |
| Studenti assenti | 0,05 | 0,05 | 0,10 |
| Tot. alunni | 54,67% | 45,33% | 100,00% |

N° alunni: 4092

Tab. 3 - Giudizio finale all'Esame di Stato della scuola secondaria di secondo grado dell'a.s. 2013/14 per genere*

l'esame di stato del quinto anno (Tab. 3) (Tamanini 2007^a): anche in questo caso le femmine si distinguono per una minor percentuale di esiti negativi (punteggio inferiore a 60) e per più alti livelli medio-alti (da 80 a 99 punti).

Una ricerca americana (Cornwell *et al.* 2013) ha dimostrato ciò che genitori e docenti constatano nell'esperienza comune e cioè che esiste un "disallineamento" anche nelle "competenze non cognitive" tra maschi e femmine per cui la scuola tende a premiare comportamenti più tipicamente femminili, come la costanza nell'impegno, la capacità di stare più tranquille, e di lavorare in modo indipendente. Fatto tanto più curioso in quanto la scuola, in generale ma specialmente in Italia, è ambito di occupazione femminile, dato che il 79% dei docenti è donna (OECD Talis 2014, cit.). Tale percentuale sale quasi al 100% nella scuola di infanzia, al 95% nella scuola primaria e all'85% nella scuola secondaria di primo grado. Nella scuola secondaria di secondo grado le professoresse rappresentano in media il 59% del totale, ma con molte variazioni per cui, ad esempio, nei Licei sociali le insegnanti sono l'85%.

Sembra in tal modo configurarsi una situazione "circolare" per cui sarebbero le stesse donne a riproporre modelli consolidati e stereotipi sia nel campo del comportamento che dell'orientamento (Tamanini 2007^b). Da questo punto di vista una maggior presenza di docenti maschi nelle scuole potrebbe contribuire ad un rinnovamento della didattica. Il cambiamento dovrebbe liberare le ragazze dalla loro tendenza ad aderire alle aspettative altrui, aumentando la loro autostima e intraprendenza e contemporaneamente creare un

ambiente di apprendimento in cui i maschi si sentano più a proprio agio: tutti e due i generi dovrebbero poter mettere in campo i propri talenti personali.

La Tab. 4 riporta la numerosità e percentuale di docenti maschi e femmine in Trentino nell'anno scolastico 2013/14: come si può vedere, nonostante alcune differenze anche notevoli di percentuali, i dati non cambiano di direzione rispetto al dato nazionale.

| | F. | % F | M. | %M | Tot. |
|-------------------------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Scuola Primaria | 3.166 | 91,69% | 287 | 8,31% | 3.453 |
| Scuola secondaria di I grado | 1.587 | 73,40% | 575 | 26,60% | 2.162 |
| Scuola secondaria di II grado | 1.699 | 62,10% | 1.037 | 37,90% | 2.736 |
| Totale | 6.452 | 77,26% | 1.899 | 22,74% | 8.351 |

Tab. 4 - Numero e % di docenti in Trentino nell'a. s. 2013/14 per genere.

Quanto all'orientamento, citato poco sopra, il fenomeno per cui le ragazze tendono ad iscriversi a indirizzi scolastici in cui in particolare la matematica ha poco peso e che hanno un carattere più umanistico si è modificata negli anni: si è tuttavia ben lontani dall'arrivare ad un equilibrio nelle scelte, come mostrano le Tabb. 5 e 6.

Come si può vedere, già al passaggio tra scuola secondaria di primo e secondo grado avvengono le scelte che determineranno in buona misura le prospettive formative e professionali post-scolastiche. Non è possibile in questo contesto approfondire la questione della canalizzazione e della segregazione formativa: tuttavia risulta evidente che l'Istituto tecnico a carattere tecnologico è scelto in alta percentuale da maschi, mentre gli indirizzi con discipline

| Ind. scolastico | F. | % F | M. | %M | Tot. |
|--------------------|---------------|-----|---------------|-----|---------------|
| Liceo | 7.506 | 66% | 3.849 | 34% | 11.355 |
| Ist. Tecnico* | 2.153 | 61% | 1.378 | 39% | 3.531 |
| Ist. Tecnologico** | 608 | 13% | 4.109 | 87% | 4.717 |
| Ist. Professionale | 592 | 68% | 269 | 32% | 861 |
| leFP | 2.376 | 39% | 3.695 | 61% | 6.071 |
| Tot. alunni | 13.235 | | 13.300 | | 26.535 |

* Si fa riferimento ad Istituti a carattere amministrativo-commerciale.

** Si fa riferimento ad Istituti ad indirizzo tecnico/tecnologico e industriale.

Tab. 5 - N° di alunni/e iscritti/e agli Istituti superiori e agli leFP nell'a.s. 2013/14.

| Ind. scolastico | F. | % F | M. | %M | Tot. |
|--------------------|--------------|-----|--------------|-----|---------------|
| Liceo classico | 628 | 69% | 284 | 31% | 912 |
| Liceo scient. | 2.166 | 47% | 2.454 | 53% | 4.620 |
| Liceo linguist. | 1.635 | 83% | 339 | 17% | 1.974 |
| Liceo sociale | 2.278 | 86% | 369 | 14% | 2.647 |
| Liceo artistico | 799 | 67% | 403 | 33% | 861 |
| Tot. alunni | 7.506 | | 3.849 | | 11.355 |

Tab. 6 - N° di alunni/e iscritti/e agli indirizzi liceali nell'a.s. 2013/14.

meno “dure” sono frequentati soprattutto da femmine (tab. 5) Se mettiamo poi una lente di ingrandimento sull'indirizzo liceale, frequentato per lo più da ragazze (Tab. 6), si nota come gli indirizzi più femminilizzati siano il Liceo sociale, linguistico, classico e artistico.

I percorsi scolastici superiori sono la premessa per le scelte post-scolastiche e professionali di maschi e femmine. I dati del Servizio Statistica della PAT (Tab. 7) riferiti agli studenti trentini laureati nelle università italiane nel 2012 mostrano che i maschi continuano a privilegiare l'area ingegneristica (70% circa) e scientifica (55%) rispetto alle femmine, mentre le ragazze scelgono percorsi considerati adatti alle donne, come il Dipartimento di Lettere e Filosofia (81,5%) o l'area politico-sociale (73,2%). Tra i corsi di Laurea ritenuti caratterizzati da discipline “dure” e scientifiche solo Medicina è scelta maggiormente dalle studentesse (72%): ma ciò si ricollega ancora una volta agli stereotipi di genere che vedono le femmine più portate al campo sociale delle relazioni e alla cura degli altri.

Queste scelte di studio condizionano le possibilità lavorative delle donne. Con titoli di studio meno qualificati è più difficile accedere ad occupazioni e a posizioni di prestigio: l'interiorizzazione di ruoli stereotipati di genere porta a una segregazione orizzontale e verticale nell'occupazione femminile (Schizzerotto & Barone 2006; Sartori 2009).

Le differenze, più precisamente le disuguaglianze, sono evidenti in generale nell'accesso al mondo del lavoro: le indagini internazionali mostrano che l'Italia è arretrata tra i paesi europei per quanto riguarda la partecipazione femminile alla vita economica, dissipando in tal modo un grande potenziale di capacità e creatività. Anche nella nostra Provincia, secondo il “Rapporto sulla situazione economica e sociale del Trentino” del 2014, il problema è presente: nel 2013 il tasso di disoccupazione femminile è cresciuto rispetto agli anni precedenti, ma «resta comunque da sottolineare l'ancora ampio divario di genere che caratterizza il Trentino e l'Italia rispetto a

| Area | Provincia di Trento | | Altre Province | | Totale | | |
|--------------------------------|---------------------|------------|------------------|------------|------------------|--------------|----------|
| | Maschi e femmine | Maschi | Maschi e femmine | Maschi | Maschi e femmine | Maschi N° | Maschi % |
| Scientifica | 139 | 93 | 99 | 39 | 238 | 132 | 55,4 |
| Medica | 178 | 44 | 105 | 35 | 283 | 79 | 27,9 |
| dell'Ingegneria e Architettura | 301 | 239 | 158 | 92 | 459 | 331 | 72,1 |
| dell'Agraria | – | – | 68 | 48 | 68 | 48 | 70,3 |
| Economica | 343 | 158 | 87 | 47 | 430 | 205 | 47,6 |
| Politico-sociale | 206 | 56 | 125 | 33 | 331 | 89 | 26,8 |
| Giuridica | 127 | 50 | 20 | 4 | 147 | 54 | 36,7 |
| Umanistica | 385 | 90 | 455 | 66 | 840 | 156 | 18,5 |
| Scienze motorie | – | – | 42 | 26 | 42 | 26 | 61,9 |
| Vecchio ordinamento | – | – | 5 | 4 | 5 | 4 | – |
| Totale | 1.679 | 730 | 1.164 | 394 | 2.843 | 1.124 | – |

Fonte: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - PAT, Servizio Statistica.

Tab. 7 - Laureati/e nell'anno 2012, per luogo di studio, genere e area³⁰.

molti altri paesi europei: nel 2013, 16 punti percentuali il Trentino, 18 l'Italia, 11 l'UE-27 e poco più di 8 sia la Germania sia la Spagna» (FBK-IRVAPP 2014, p. 35).

Anche una volta entrate nel mondo del lavoro le donne sono svantaggiate: a parità di ruolo e mansioni ricevono infatti una retribuzione più bassa rispetto ai colleghi (*gender pay gap*) (Eurostat Statistics Explained 2015, Cambridge Journal of Economics 2015). Con riferimento a questo tema uno studio recente dimostra che anche se le studentesse si laureano in discipline del gruppo STEM (*Science, Technology, Engineering and Maths*) l'investimento non risulta per loro vantaggioso come per i maschi (Beblavý, Lehouelleur e Maselli I. 2015). Gli stereotipi di genere, come si può constatare, sono ben radicati nella società. Tutto ciò anche se studi nazionali e internazionali mostrano che la valorizzazione del lavoro femminile farebbe crescere significativamente il PIL (OECD 2012). Lavorare al superamento del *gap* tra maschi e femmine non è pertanto solo una questione di equità, ma di sviluppo economico e sociale (EPRS | European Parliamentary Research Service 2015).

³⁰ I dati contenuti nella tavola contemplano gli studenti con residenza in Provincia di Trento laureati nelle università italiane. I dati relativi alla Provincia di Trento comprendono anche i laureati dei corsi delle Università degli Studi di Verona e Ferrara con sede didattica in Provincia di Trento.

Questo breve *excursus* nel modo della scuola, dell'università e del lavoro mostra che il tema delle diversità di genere è complesso e articolato e che non è ignorabile sia nell'ambito educativo e formativo, sia nell'ambito economico e sociale. Mostra, soprattutto, che gli stereotipi da affrontare e i divari da colmare riguardano in eguale misura maschi e femmine.

4. La normativa di riferimento e la prosecuzione dell'attività

L'attenzione alle diversità di genere appare un tema di essenziale importanza per la qualità del sistema scolastico trentino, per la sua capacità di integrazione e per la sua collocazione in una dimensione europea. Si tratta di un'attenzione che rientra nelle più generali finalità educative, ma anche negli atteggiamenti e nelle pratiche comuni dei collegi docenti e dei consigli di classe, nei specifici percorsi di insegnamento e apprendimento disciplinari e trasversali e nei rapporti con i genitori. Ciò al fine di instaurare relazioni positive tra maschi e femmine, di prevenire comportamenti adulti che possono portare crisi e sofferenze, di preparare ragazzi e ragazze ai percorsi post-scolastici, di dare indicazioni sui rapporti con il mondo del lavoro. I Piani di Studio Provinciali relativi al primo ciclo di istruzione promuovono in pieno tale impostazione e la ribadiscono in vari modi. Ad esempio nel *Profilo globale dello studente al termine del primo ciclo di istruzione* tra le abilità acquisite dagli studenti c'è anche quella di «esprimere la propria personalità assumendo positivamente le diversità di genere e di cultura» e nel paragrafo dedicato a *Identità e orientamento* si trova scritto «Sviluppare l'identità vuol dire imparare a conoscersi e a sentirsi riconosciuti come persona unica e irripetibile, pur sperimentando diversi ruoli e forme di identità: figlio, studente, compagno, maschio o femmina, abitante in un territorio, appartenente ad una comunità». E più sotto si ribadisce: «Non basta riconoscere e conservare diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia: si tratta, invece, di sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della propria e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. Non basta convivere nella società, ma questa società bisogna crearla continuamente insieme»³¹.

³¹ Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali relativi al percorso del primo ciclo di istruzione, DPP n° 16-48/Leg, giugno 2010. Non si possono qui riportare tutti i richiami alle tematiche oggetto di questo rapporto contenuti nei Piani di Studio Provinciali. L'importante è mostrare come l'educazione alla relazione di genere e la prevenzione di ogni discrimi-

I presupposti normativi per realizzare le finalità indicate si trovano nella Delibera n. 869/2015 con cui la Giunta della P.A.T. ha approvato il bando 2015/16³² per l'attivazione di percorsi di educazione alla relazione di genere nella scuola. In essa si legge: «È un preciso obiettivo della Provincia quello di sostenere attraverso la scuola una cultura che, a partire dalla comprensione di ciò che significa nella nostra società essere uomini ed essere donne, consenta alle giovani ed ai giovani di costruire in maniera autentica e positiva la relazione con l'altro genere, interpretando l'incontro con l'altro/a come occasione di apprendimento ed educazione di confronto reciproco».

La Delibera richiama la Legge provinciale n° 13 del 2012 sulla «Promozione delle parità di trattamento e della cultura delle pari opportunità tra donne e uomini» e in particolare i seguenti articoli:

- art. 2 che indica le misure specifiche per la diffusione della cultura di genere. Si citano in particolare:
 - comma e): individua le misure per la promozione della cultura di genere, facendo riferimento all'«adozione di iniziative educative, formative e informative a favore della diffusione di una cultura non discriminatoria basata sul rispetto, la tutela e la promozione delle differenze di genere»;
 - comma f): promuove «l'eliminazione di stereotipi di genere nelle scelte formative e occupazionali, al fine di superare la segregazione sia orizzontale che verticale»;
- art. 9 in cui la Provincia si impegna a promuovere la diffusione della cultura di genere tramite iniziative improntate al contrasto degli stereotipi di genere.

Parimenti, a livello nazionale, all'articolo 1, comma 16, della Legge 107/2015, si trova scritto: «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

nazione siano considerate finalità connesse in modo essenziale all'educazione scolastica. Sempre nello stesso Regolamento, nel paragrafo dedicato a *La relazione con gli altri e la cittadinanza attiva*, si legge: «Tramite esperienze di lavoro di gruppo e di collaborazione reciproca, gli studenti imparano a vivere in modo consapevole la relazione con i coetanei e con gli adulti, in un clima di rispetto, di dialogo, di cooperazione e partecipazione, cercando di conciliare competizione e collaborazione, comprendendo i diversi punti di vista, adoperandosi per prevenire e gestire i conflitti, agendo contro pregiudizi, stereotipi, discriminazioni, comportamenti di violenza e forme di bullismo». Il documento è scaricabile da www.vivoscuola.it.

³² Il primo bando era stato approvato nel luglio 2014.

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 [...]».

Le Legge n. 93/2013 a cui ci si richiama il comma citato dedica l'articolo 5 alla prevenzione del fenomeno della violenza contro le donne e individua in particolare al comma 2 i seguenti scopi:

- a) «prevenire il fenomeno della violenza contro le donne attraverso l'informazione e la sensibilizzazione della collettività, rafforzando la consapevolezza degli uomini e dei ragazzi nel processo di eliminazione della violenza contro le donne e nella soluzione dei conflitti nei rapporti interpersonali»;
- [... (Omissis)]
- c) «promuovere un'adeguata formazione del personale della scuola alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere e promuovere, nell'ambito delle indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, delle indicazioni nazionali per i licei e delle linee guida per gli istituti tecnici e professionali, nella programmazione didattica curricolare ed extra-curricolare delle scuole di ogni ordine e grado, la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti al fine di prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione della tematica nei libri di testo»³³.

Tra i riferimenti va infine citata la circolare del MIUR n. 4321 del 6 luglio 2015 in cui il Ministero riafferma che qualsiasi attività prevista nel Piano dell'Offerta Formativa sia curricolare che extracurricolare deve essere condivisa in tutti i suoi aspetti da insegnanti, ragazzi e famiglie e ricorda che le scuole devono «assumere le iniziative utili per assicurare da parte delle famiglie una conoscenza effettiva e dettagliata del POF». Ciò implica che i progetti delle scuole devono essere singolarmente conosciuti e approvati dai genitori che hanno non solo il diritto, ma anche il dovere di conoscere il Piano dell'Offerta Formativa della scuola³⁴. Questo vale ovviamente anche

³³ Con una circolare datata 16/9/2015 il MIUR è intervenuto con «Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art. 1 comma 16 legge 107/2015 "riguardo ad una presunta possibilità di inserimento all'interno dei "Piani dell'Offerta Formativa delle scuole della cosiddetta "Teoria del Gender che troverebbe attuazione in pratiche e insegnamenti non riconducibili ai programmi previsti dagli annuali ordinamenti scolastici", cfr. www.istruzione.it/allegati/2015/prot1972.pdf.

³⁴ La normativa di riferimento è il D.P.R. 235/2007 emanato dal Ministro G. Fioroni, cioè il «Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria» in cui è introdotto il «Patto educativo di corresponsabilità» per il quale «Contestualmente al-

per il progetto "Educare alla relazione di genere" che prevede, fin dalla sua fase sperimentale, dei moduli specifici per i genitori.

Attraverso una fase di ricerca e di sperimentazione l'IPRASE, assieme ai partner, a partire dal 2004, ha promosso e sostenuto con significativo anticipo un percorso per innovare la didattica e le relazioni scolastiche riferite alla valorizzazione del genere maschile e femminile. Nel frattempo la normativa nazionale e provinciale si è per molti aspetti allineata alle indicazioni europee e il lavoro svolto può essere messo a frutto e ulteriormente arricchito.

l'iscrizione alla singola istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie".

L'articolazione del progetto

Obiettivo di questo capitolo è di entrare nelle caratteristiche specifiche del progetto sperimentale “Educare alla relazione di genere”. Saranno quindi descritti i principali interventi realizzati con le scuole e illustrate le metodologie didattiche utilizzate nei laboratori. Nell'ultimo paragrafo saranno infine presentati i moduli educativi offerti alle Istituzioni scolastiche e realizzati assieme ai/docenti.

1. Uno sguardo di insieme: numeri e modalità di realizzazione del progetto

Nel corso dei tre anni di progetto, la sperimentazione ha coinvolto 5 scuole secondarie di primo grado e 5 scuole secondarie di secondo grado diverse per tipologia di indirizzo e per posizione geografica (alcuni Istituti in città, altri nelle valli della Provincia) per garantire una diversità di utenza e mettere alla prova il progetto in contesti differenti. Nelle tabelle seguenti si rende conto dei principali interventi.

Si è scelto di lavorare con pre-adolescenti ed adolescenti per diversi ordini di ragioni. In primo luogo, il momento della vita compreso tra gli 11 e i 19 anni è particolarmente significativo sotto il profilo identitario poiché ragazze e ragazzi devono a poco a poco misurarsi con l'ingresso nell'età adulta sia in termini di progetto di vita (per esempio nella scelta del percorso di studi da percorrere o dell'ingresso nel mondo del lavoro), sia in termini di relazione affettiva con l'altro/a (a sfavore dei gruppi di pari omogenei per genere). Inoltre, si tratta di un'età in cui ragazze e ragazzi sono pronti a quella pratica riflessiva e di decostruzione degli stereotipi di genere che le metodologie didattiche del progetto richiedevano³⁵.

³⁵ A partire dall'a.s. 2012/13 è stata attivata anche una ricerca-azione nella scuola primaria che ha coinvolto l'Istituto Comprensivo dell'Alta Vallagarina, coinvolgendo un gruppo di 16 docenti. Tale attività sperimentale sarà oggetto di uno specifico rapporto.

| Scuole | N° Classi | Studenti/esse | Insegnanti |
|--|-----------------------------|---------------|------------|
| Istituto Comprensivo Riva 2 Scuola Secondaria di I° grado S. Sighele | 4 classi III | 95 | 8 |
| Istituto Comprensivo Lavis Scuola Secondaria di I° grado A. Stainer | 1 classe III | 20 | 2 |
| Istituto Comprensivo Val di Cembra - Scuole Secondarie di I° grado di Cembra, Verla e Segonzano. | 6 classi III | 110 | 3 |
| Istituto Comprensivo Civezzano Scuola Secondaria di I° grado di Albiano | 1 classe III | 13 | 1 |
| Liceo Psico-pedagogico Rosmini (Trento) | 1 classe IV e 1 classe V | 28 | 1 |
| Liceo classico Rosmini (Rovereto) | 1 classe II | 28 | 3 |
| Istituto tecnico Pilati (Cles) | 2 classi III | 30 | 3 |
| Istituto Professionale per i servizi alla persona e del legno | 2 classi III | 41 | 2 |

Tab. 1 - Laboratori dell'anno scolastico 2011/2012.

| Scuole | N° Classi | Studenti/esse | Insegnanti |
|--|------------------------------|---------------|------------|
| Istituto Comprensivo Lavis Scuola Secondaria di I° grado A. Stainer | 1 classe I e 1 classe III | 38 | 1 |
| Liceo classico Rosmini (Rovereto) | 1 classe III | 28 | 3 |
| Istituto tecnico Pilati (Cles) | 1 classe IV | 16 | 1 |
| Liceo Scientifico di Primiero | 1 classe I | 14 | 1 |

Tab. 2 - Laboratori dell'anno scolastico 2012/2013.

| Scuole | N° Classi | Studenti/esse | Insegnanti |
|--|-------------------------------|---------------|------------|
| Istituto comprensivo Lavis Scuola Secondaria di I° grado A. Stainer | 1 classe II e 1 classe III | 41 | 1 |
| Istituto comprensivo Alta Val di Sole Scuola Secondaria di I° grado C. Zanella, Fucine di Ossana | 3 classi III | 67 | 1 |
| Istituto tecnico Pilati (Cles) | 4 classi IV | 108 | 1 |

Tab. 3 - Laboratori dell'anno scolastico 2013/2014.

L'intervento nelle scuole si è articolato sotto forma di un laboratorio di lunghezza variabile tra le 10 e le 15 ore per classe, organizzate secondo le necessità dell'Istituto scolastico in pacchetti di ore da due a cinque ore consecutive e condotto da una formatrice esperta in educazione al genere. Si è trattato di un percorso laboratoriale intensivo volto a stimolare la partecipazione e lo sviluppo del senso critico di ragazze e ragazzi rispetto alla dimensione di genere, a partire dalla loro quotidiana esperienza di adolescenti. L'obiettivo è stato quello di creare uno spazio di confronto tra pari *sul diventare donne e uomini* e offrire, così, punti di vista ed elementi di discussione per rendere ragazze e ragazzi disponibili a mettere in discussione e decostruire gli stereotipi di genere propri e altrui e riflettere sui modelli sociali di maschilità e femminilità alla ricerca di un proprio spazio di libertà e autodeterminazione critica.

Oltre al lavoro laboratoriale in aula con ragazze e ragazzi, a partire dalla seconda annualità, il progetto ha previsto l'attivazione di una sperimentazione formativa anche con i/le docenti della scuola secondaria superiore a partire da un bisogno emerso proprio dal corpo docente di alcune delle scuole coinvolte. Nell'a.s. 2012/2013 si è svolta una prima sperimentazione sotto forma seminariale rivolta ad un piccolo gruppo di docenti del Liceo "A. Rosmini" di Rovereto volto ad introdurre le questioni di genere a scuola e a creare un gruppo di riflessione attorno a questi temi rispetto all'educazione. L'anno successivo si è predisposto un vero e proprio percorso formativo di 3 incontri di tre ore e mezza ciascuno presso l'Istituto "Don Milani" di Rovereto. Obiettivo del percorso, in questo caso, è stato non solo di creare un vocabolario pedagogico attorno a queste tematiche, ma anche di condividere e sperimentare buone pratiche di lavoro con gli/le insegnanti coinvolti, pratiche da potere poi integrare nel lavoro quotidiano in aula.

| Scuola | Numero di Incontri | Insegnanti Coinvolti | Annualità |
|--------------------------|--------------------|----------------------|-----------|
| Liceo Rosmini (Rovereto) | 2 | 10 | 2012/2013 |
| Istituto Don Milani | 3 | 24 | 2013/2014 |

Tab. 4 - Laboratori con insegnanti dell'anno scolastico 2012/13 e 2013/2014.

2. Le scelte progettuali nei laboratori con ragazzi e ragazze

Dopo aver delineato lo scenario entro cui si è inserito il progetto e fornito i dati quantitativi sulla partecipazione, in quest'ultimo paragrafo desideriamo concentrarci su due scelte metodologiche che

riteniamo qualificanti rispetto alla filosofia sottesa al progetto: le modalità di progettazione con i/le docenti e l'approccio metodologico utilizzato in aula.

2.1 Pratiche di progettazione partecipata con i/le docenti

Il primo elemento qualificante della sperimentazione è stata la decisione di mettere a punto una modalità di progettazione di dettaglio dei laboratori in stretta collaborazione con i/le docenti coinvolte in ogni Istituto, sia in qualità di coordinatori/trici che di responsabili di classe. Il percorso di progettazione partecipata si è articolato in quattro fasi:

1. La realizzazione di una riunione tra la coordinatrice operativa del progetto ed i/le docenti coinvolti per discutere e raccogliere il fabbisogno specifico di ogni classe. La riunione è stata l'occasione di condividere il senso educativo di questo tipo di intervento con gli/le insegnanti coinvolti; discutere la sensibilità pregressa di ragazzi e ragazze su queste tematiche; valutare quali temi potevano intercettare maggiormente l'interesse; discutere come dare continuità a questo intervento nel più ampio progetto educativo del corpo docente e trovare le modalità operative più efficaci per la sua realizzazione.
2. La realizzazione di una proposta formativa di dettaglio per ogni classe a partire dalle indicazioni ricevute che è stata successivamente ridiscussa con gli/le insegnanti per licenziarne la versione definitiva.
3. La realizzazione di un incontro tra la formatrice presente in aula e gli/le insegnanti coinvolti a conclusione di ogni intervento laboratoriale. L'incontro è stato un'occasione preziosa per gli/le insegnanti di avere una restituzione – da parte di uno sguardo esterno e competente esperto nella tematica – delle dinamiche presenti in aula in termini di genere, delle competenze maturate e delle eventuali criticità emerse nel corso del percorso.
4. La realizzazione di una relazione finale di valutazione del percorso svolto da parte degli/le insegnanti. La valutazione – realizzata a partire da una griglia fornita da parte del gruppo di lavoro – è servita in parte a sistematizzare il percorso svolto e le valutazioni fatte a conclusione del percorso con la formatrice, ma soprattutto a rileggere in forma diacronica le ricadute che il percorso ha avuto sulla classe durante l'anno scolastico. Si è trattato, dunque, di un utile strumento per il gruppo di lavoro per avere tutti gli elementi necessari per valutare il percorso svolto e allo stesso tempo di uno strumento di riflessività educativa per gli/le insegnanti.

Come si evince dal modello di progettazione appena illustrato,

questa modalità di lavoro ha voluto rispondere ad un duplice obiettivo. Da un lato esso risponde al desiderio di assicurare un intervento formativo quanto più possibile personalizzato sulla classe in cui viene effettuato e a partire dalle risorse e dalle eventuali problematiche che la stessa classe presenta. Depositari di questa conoscenza sono chiaramente gli insegnanti che, debitamente coinvolti in questa fase, hanno permesso di rendere i laboratori maggiormente incisivi e adeguati alle necessità e aspettative di ragazze e ragazzi. Il rischio che corrono sperimentazioni educative che nascono al di fuori delle scuole, infatti, è quello di non riuscire ad intercettare i reali bisogni, competenze o problematiche delle classi destinatarie dell'intervento e di fallire così il proprio obiettivo. A maggior ragione, in un progetto che ha avuto l'ambizione di intervenire su una dimensione contemporaneamente soggettiva e sociale come quella di genere, ci è sembrato cruciale coinvolgere gli insegnanti nelle diverse fasi di lavoro per assicurare efficacia e continuità educativa.

Dall'altro lato, come conseguenza delle modalità di progettazione, i diversi momenti di incontro e confronto svolti tra le/gli insegnanti e il gruppo di lavoro sono diventati per il corpo docente dei veri e propri momenti formativi che hanno raggiunto il meta-obiettivo di diffondere e valorizzare nella cultura educativa dell'Istituto competenze specifiche in materia di genere, capaci di divenire patrimonio della mentalità formativa delle singole scuole ben oltre la fine della sperimentazione. Se, infatti, è fondamentale intervenire con strumenti *ad hoc* su ragazzi e ragazze, è altrettanto importante creare un "vocabolario condiviso" sulle questioni di genere (sia in termini di senso che di pratiche educative) con gli/le insegnanti che quotidianamente vi lavorano e che possono dare continuità e solidità a sperimentazioni come quella qui illustrata,

2.2 Metodologie didattiche: relazione, soggettività, e spazio di cura

Tutti i laboratori sono stati realizzati attraverso metodologie didattiche attive come per esempio la narrazione, il *brainstorming*, la visualizzazione, il *role-playing*, il lavoro di gruppo. Obiettivo delle diverse attività è stato quello di coniugare i tre piani del sapere necessari per fare educazione al genere (Gamberi *et.al.* 2010):

- il piano del "sapere" per fornire delle informazioni sulle differenze di genere;
- il piano del "saper fare" per sviluppare competenze comunicative e relazionali;
- il piano del "saper essere" indirizzato ad una maggiore conoscenza del sé, dei propri valori, dei condizionamenti culturali, dei propri vissuti e delle proprie aspettative.

All'interno di questa cornice, le parole chiave che hanno guidato le scelte metodologiche dei laboratori sono state *relazione, esperienza soggettiva e spazio di cura*.

In primo luogo tutti i laboratori sono stati svolti in classi miste, lavorando contemporaneamente con maschi e femmine. Sebbene alcune metodologie didattiche nell'ambito delle differenze di genere e delle pari opportunità abbiano sottolineato l'importanza di lavorare in modalità separata tra ragazzi e ragazze per promuovere un confronto più schietto tra gruppi omogenei e l'*empowerment* soggettivo (solitamente femminile)³⁶, in questa sperimentazione si è deciso invece di percorrere la strada opposta. *Il carattere relazionale della nozione di genere* è stato assunto come concetto chiave della progettazione e della conduzione in aula e le relazioni tra ragazze e ragazzi sono divenute una risorsa educativa fondamentale per non appiattire la dimensione di genere sul femminile, per esplorarne a fondo il carattere simbolico e socialmente costruito e per educare ragazzi e ragazze a riflettere criticamente sul carattere dicotomico, e proprio per questo costrittivo, dei modelli di genere che informano, seppur in maniera diversa, la loro vita e quella delle/i compagne/e. In questo senso, la pratica della relazione e dell'ascolto è diventata la cifra stilistica di conduzione di tutte le attività dove in gruppi misti ragazze e ragazzi hanno affrontato dapprima il compito della decostruzione degli stereotipi imparando ad accogliere punti di vista ed esperienze diverse e, in seconda battuta, sono stati chiamati a ri-costruire queste identità sfidandone i rigidi confini.

Secondo elemento chiave è stata la *valorizzazione dell'esperienza soggettiva*: facendo tesoro dell'approccio esperienziale sviluppato all'interno della pedagogia della differenza tutte le attività hanno avuto come filo conduttore "il partire da sé" e le esperienze e i vissuti personali di ragazze e ragazzi si sono fatti punto di partenza per esplorare le differenze e le disuguaglianze di genere in senso sociale. Ogni attività, dunque, è stata volta a coniugare sempre il piano esperienziale e soggettivo di riflessione sull'identità di genere (per esempio nelle proprie relazioni affettive, nei modelli familiari, nelle relazioni in classe, nei progetti per il futuro, ecc.) con una riflessione più ampia e generale sulla costruzione sociale e culturale dei ruoli, delle modalità relazionali, delle disuguaglianze e delle risorse di genere. Questa scelta riposa nella convinzione che è fondamentale contestualizzare le riflessioni e gli interventi sull'identità di genere e la differenza non su un piano 'astratto' e teorico, ma

³⁶ Si veda per esempio il percorso *Girls Power* realizzato per sole ragazze dall'Ufficio Famiglia, Donna e Gioventù del Comune di Bolzano, affiancato dal 2012 dal progetto *Boys! Be heroes* rivolto a soli ragazzi: www.comune.bolzano.it/news_detail.jsp?ID_NEWS=1090&areaNews=65>emplate=giovani_home.jsp).

agganciandoli costantemente al piano dell'esperienza e della quotidianità di ragazze e ragazzi affinché essi possano essere efficaci e non vengano percepiti come un'ulteriore "materia" da imparare. Il richiamo continuo all'esperienza individuale (attraverso lo stimolo narrativo o creativo), infatti, ha permesso, da un lato, di evitare il rischio che le problematiche sollevate venissero percepite come estranee alla propria vita e, paradossalmente, finissero per rinforzare l'idea di neutralità e insignificanza della dimensione di genere nel proprio progetto esistenziale. Dall'altro, questo approccio ha permesso di decostruire "dall'interno" la cultura della neutralità e dell'uguaglianza formale su cui spesso ragazze e ragazzi costruiscono la propria visione del mondo esplorando come le differenze siano parte fondante del loro quotidiano e come le disuguaglianze si annidino anche dove, ad un primo sguardo, sembrano invisibili. L'approccio esperienziale, dunque, ha permesso di suggerire una prospettiva di cambiamento radicata nei comportamenti e nelle scelte quotidiane di ragazze e ragazzi e che, a partire da esse, muove verso la trasformazione dei modelli sociali di genere.

La terza parola chiave che ha guidato le scelte metodologiche è stata *spazio di cura*. Affrontare le questioni relative all'identità di genere, infatti, significa mettere in gioco lo spazio intimo di ognuna/o e aprirsi al confronto e alla relazione. Per questo motivo, molta attenzione è stata posta nel creare un clima di classe estremamente confortevole dove tutte e tutti, accompagnati dalla formatrice, potessero trovare uno spazio di racconto di sé e di espressione delle proprie opinioni. Le formatrici, dunque, hanno investito molte energie per destrutturare il *setting* della lezione "tradizionale", ed in particolare l'aspetto di valutazione che si accompagna alle normali attività didattiche, cercando di creare uno "spazio di cura" per sé stessi/e e per gli/le altre di cui l'ascolto, la predisposizione a cambiare idea, la messa in gioco in prima persona e l'assenza di giudizio sulle opinioni sono gli elementi qualificanti.

3. La progettazione: i moduli educativi

Veniamo ora alla presentazione sintetica dei moduli educativi utilizzati nei diversi laboratori, rimandando all'ultimo capitolo del libro per l'esemplificazione degli strumenti didattici utilizzati. I moduli sono il frutto del lavoro congiunto del gruppo di lavoro e degli input delle/gli insegnanti raccolti nel corso del percorso di progettazione e sono stati combinati in maniera differente a seconda del numero di ore di laboratorio e delle indicazioni degli/le insegnanti in fase di progettazione. Alcune scuole hanno preferito lavorare esclusivamente su identità e stereotipi, altre hanno richiesto approfondimen-

ti sulla dimensione affettiva, altre ancora sulla questione dei media o sull'orientamento formativo e professionale in ottica di genere.

- **Modulo 1 - Esplorare il maschile e il femminile**

Obiettivo di questo modulo è far familiarizzare ragazze e ragazzi con i concetti di identità e differenze di genere e a renderli/e disponibili a superare i propri stereotipi. Concretamente il percorso è stato volto a costruire un vocabolario condiviso sulle parole genere, maschilità e femminilità a partire dalle esperienze e dalle conoscenze di ragazzi e ragazze. Invece di iniziare il percorso fornendo loro definizioni o informazioni sulle differenze di genere in modalità frontale, si è proceduto, attraverso le metodologie del lavoro di gruppo e del *brainstorming* guidato, alla creazione di mappe concettuali sulle loro opinioni sul maschile ed il femminile a partire da semplici stimolazioni provenienti dall'esperienza quotidiana. Le mappe prodotte da ogni sottogruppo sono state poi restituite gruppo alla classe e discusse collettivamente grazie alla facilitazione della formatrice.

- **Modulo 2 – Dalla differenza alla disuguaglianza**

Obiettivo di questo modulo è quello di esplorare come le differenze di genere si possono tradurre in disuguaglianze e collocare così uomini e donne in differenti posizioni di potere e cittadinanza all'interno della società. Si è esplorato, dunque, il processo attraverso cui le differenze tra maschile e femminile si traducono in disuguaglianza con particolare attenzione per gli ambiti del lavoro, della rappresentanza politica e del lavoro di cura, e come esse si intersecano con altre dimensioni, come le differenze culturali o religiose producendo forme di discriminazione multipla.

- **Modulo 3 - Le rappresentazioni del corpo**

Obiettivo di questo modulo è quello di affrontare il tema della rappresentazione dei corpi e dei ruoli maschili e femminili nei media (in particolare nella pubblicità e nei programmi di intrattenimento televisivo) per fornire agli studenti gli strumenti critici necessari a decodificare queste immagini e a leggere i sottotesti di genere che sostengono queste produzioni culturali. In particolare il modulo si è articolato attraverso l'analisi a gruppi di molteplici materiali visuali tra cui materiali cartacei (foto, pubblicità) e materiali video (tra cui spot pubblicitari e spezzoni di programmi televisivi) alla ricerca degli stereotipi sociali ed estetici del maschile e del femminile che si celano dietro il messaggio pubblicitario.

- **Modulo 4 - Alla ricerca di nuove rappresentazioni**

Obiettivo di questo modulo è quello di ripensare in chiave creativa e costruttiva le rappresentazioni stereotipate analizzate nel modulo *Le rappresentazioni del corpo*, focalizzando l'attenzione sulla possibilità di trasformare le relazioni di genere e le loro rappresentazioni in termini di parità e rispetto. Se, infatti, nel secondo modulo l'obiettivo era quello di accompagnare ragazze e ragazzi nella decostruzione critica dei messaggi mediatici, in questa parte del corso sono stati invitati a lavorare creativamente a gruppi per costruire delle modalità alternative di rappresentare il maschile e il femminile mettendo in dubbio gli stereotipi.

- **Modulo 5 - L'esperienza della differenza**

Obiettivo di questo modulo è tematizzare le differenze di genere focalizzando l'attenzione sulla dimensione esperienziale ed emotiva. Il modulo, dunque, è condotto attraverso la metodologia della visualizzazione e del *role-playing* e è stato volto a stimolare non tanto il piano cognitivo, quanto la dimensione intima. Attraverso la proiezione di un film nel quale i protagonisti – coetanei di studenti e studentesse – vivono storie complesse in relazione alle differenze di genere, alla discriminazione e all'affettività, ragazze e ragazzi sono stati invitati a sviluppare varianti alternative della storia (o loro interpretazioni personali) riflettendo su come l'identità di genere, le relazioni tra i generi e le discriminazioni entrano in gioco nelle relazioni quotidiane.

- **Modulo 6 - Uno sguardo di genere sul mondo della formazione e del lavoro attraverso le biografie**

Obiettivo di questo modulo è comprendere l'impatto degli stereotipi di genere nelle scelte professionali e formative degli individui. La prima parte dell'incontro è stata condotta attraverso la metodologia della biografia utilizzando narrazioni di vita di personaggi famosi con percorsi formativi e professionali inediti rispetto alla loro appartenenza di genere. La seconda parte, invece, è stata dedicata alla presentazione dei dati nazionali e locali sulla segregazione formativa e occupazionale nel mondo del lavoro, concentrandosi sull'analisi degli stereotipi e delle concezioni sociali che orientano le scelte degli individui.

- **Modulo 7 - Esplorare storie formative e lavorative di uomini e donne attraverso i film**

Questo modulo ha la finalità di testimoniare la possibilità di mutare i modelli di genere socialmente costruiti e mostrare ai ragazzi e alle ragazze l'esistenza di percorsi esistenziali e professionali che escono dai modelli dominanti. La metodologia proposta è stata quella dell'analisi di un film in cui la dimensione del

genere in connessione al mondo del lavoro si rivela particolarmente significativa e "sovversiva". Al termine del film sono state poste alla classe alcune domande connesse ai percorsi e alle scelte dei diversi personaggi maschili e femminili. Dopo aver risposto individualmente su un foglio, il gruppo classe si è confrontato sulle risposte date, riflettendo collettivamente sulla storia proposta nel film e continuando l'analisi dei ruoli dei personaggi. La finalità è quella di analizzare gli stereotipi di genere presenti nel film, vedere se e come vengono sovvertiti e sottolineare come i talenti dei personaggi non siano connessi al loro genere di appartenenza.

Capitolo 4

L'esperienza dei laboratori nelle parole di ragazze e ragazzi

Obiettivo di questo capitolo, è l'analisi dei 4 *focus group* di valutazione effettuati presso gli istituti coinvolti nel secondo anno di sperimentazione (2012/13). I *focus* sono stati condotti presso l'Istituto "Pilati" di Cles, il Liceo "Rosmini" di Rovereto, l'Istituto Comprensivo di Lavis ed il Liceo Scientifico di Primiero ed hanno coinvolto un gruppo omogeneo per genere di 10 studenti e studentesse. Le scuole sono state selezionate in virtù del diverso grado di partecipazione al progetto, ovvero tre scuole che hanno aderito per due anni alla sperimentazione (l'Istituto "Pilati" di Cles, il Liceo "Rosmini" di Rovereto e l'Istituto Comprensivo di Lavis) ed una scuola che ha partecipato solo ad un anno di sperimentazione (il Liceo Scientifico di Primiero).

Sotto il profilo metodologico si è scelto di utilizzare la tecnica del *focus group*, a fronte di altre tecniche di raccolta dei dati, poiché l'obiettivo della valutazione era di esplorare l'impatto dei laboratori sul gruppo classe e la percezione degli stereotipi di genere nel loro vissuto. Questa tecnica, infatti, permette di approfondire la dimensione dialogica tra pari e la costruzione collettiva di significati e identità piuttosto che la narrazione biografica e il posizionamento individuale. La somiglianza tra il *setting* del *focus group* ed una conversazione quotidiana, infatti, permette di cogliere le opinioni e le rappresentazioni sul mondo sociale nel loro formarsi e lo sviluppo del dialogo tra pari permette di "registrare" questo processo con una minore pervasività della figura del/le ricercatore/trice (Albanesi 2004).

La traccia di conversazione è stata organizzata in due sezioni: una prima parte dedicata ad esplorare le opinioni di ragazze e ragazzi sugli stereotipi di genere e a valutare come e se la partecipazione al laboratorio abbia modificato le loro visioni dei ruoli e delle relazioni di genere; una seconda parte dedicata alla metodologia di lavoro e alle attività svolte nei laboratori per valutare cosa abbia suscitato maggiore interesse e raccogliere indicazioni utili per la nuova progettazione dell'attività. Il capitolo 3 mantiene questa strut-

tura, presentando dapprima l'analisi dei principali stereotipi e la tensione tra persistenza e mutamento degli stessi e, successivamente, la valutazione metodologica dei laboratori secondo ragazze e ragazzi.

1. Stereotipi di genere: tra persistenza e mutamento

Il primo elemento degno di nota è che tutti/e gli/le studenti e studentesse partecipanti ai *focus* hanno individuato nel laboratorio la prima occasione in cui a scuola si è parlato in maniera organica di questioni legate alle differenze di genere. Questo aspetto è stato confermato anche dalle insegnanti coordinatrici delle diverse scuole che hanno motivato la scelta di partecipare alla sperimentazione, lamentando la mancanza di occasioni strutturate di riflessione su genere, stereotipi ed identità. Ciò non significa che singole/i insegnanti non facciano riferimento a questi temi nell'ambito dell'insegnamento curricolare (soprattutto nel caso delle materie sociali e umanistiche) o che non vi si faccia riferimento all'interno di altri percorsi progettuali come l'educazione alla salute o all'affettività. Tuttavia vi è nel processo di insegnamento e apprendimento un'assenza di tempo specificatamente dedicato a questi temi e, nelle parole di ragazzi e ragazze, il laboratorio viene dipinto come un luogo di scoperta o, meglio, di disvelamento di aspetti su cui non ci si era mai soffermati/e a pensare prima di allora.

Oltre che essere un luogo di "scoperta", il laboratorio è stato luogo di messa in discussione dei principali stereotipi sul maschile e sul femminile. Tra le ragazze e i ragazzi intervistati/e convivono e competono visioni tradizionali e visioni maggiormente paritarie e articolate dei ruoli e delle relazioni tra i generi. Nei paragrafi che seguono cercheremo di esplorare questa tensione tra tradizione e mutamento, sia nell'ambito della vita familiare, delle relazioni di coppia e nella divisione del lavoro domestico, sia nell'ambito della scuola e del tempo libero di ragazze e ragazzi.

1.1 Maternità, cura e ruoli famigliari: tra destino e trasformazione

Il primo elemento degno di nota è il permanere, nelle parole di alcuni ragazzi e di alcune ragazze, di una visione essenzialista delle differenze di genere per cui i ruoli che uomini e donne occupano nella società vengono considerati una conseguenza delle sole differenze biologiche dei corpi. Ciò è particolarmente evidente nel caso della maternità e della cura dei figli che nelle parole di molti e molte intervistati/e restano appannaggio del femminile "per natura". Da parte dei ragazzi, ma anche delle ragazze, la connessione tra femminilità e cura dei figli è tornata più volte al centro della discussione

sia nel corso dei *focus* che dei laboratori. Essa appare come uno degli aspetti più problematici da intaccare poiché viene continuamente riportata “all’ordine naturale delle cose”: la consapevolezza dei condizionamenti sociali, seppur presente per altri ambiti di discussione, stenta qui a trovare spazio e ad essere sostenuta dal gruppo.

M³⁷: Perché è una figura materna e sempre... non è perché se lo sono inventati nel sistema che la donna... è sempre stato così dal punto di vista naturale, anche prima che esistessero leggi...

M: Anche gli altri mammiferi...

M: Appunto, anche gli altri mammiferi, è la donna, cioè la donna, la femmina nella gran parte dei casi che si occupa dei figli.

[Istituto “Pilati” di Cles]

F: Cioè, io vedo la donna che tiene i bambini, non vedo un uomo.

F: Anch’io...

[...]

F: Mah, secondo me... io penso a una famiglia, vedo la donna che tieni i figli, non vedo l’uomo...

F: Anch’io...

F: Ho capito, può giocarci un uomo, un marito, però comunque è la donna che gli dà da mangiare, lo allatta e cose così...

[Istituto Comprensivo di Lavis]

Anche quando non viene richiamata la natura e vi è una consapevolezza riflessiva della costruzione sociale di determinati comportamenti o aspettative sociali differenziate per genere, essa però viene talvolta percepita come *giusta* e, soprattutto, immodificabile. È il caso dell’impossibilità per gli uomini di esprimere emozioni di dolore, tristezza o debolezza in pubblico attraverso il pianto.

M: È uno stereotipo giusto [che i veri uomini non piangono], perché è sempre stato così anche nell’antichità e allora è ovvio che adesso... è uno stereotipo, dopo non è che non si possa cambiare..

F: Io conosco ragazzi che piangono...

M: Sì, è ovvio, però anche no...

[Liceo Scientifico di Primiero]

³⁷ M identifica un partecipante maschio, F una partecipante femmine e R la ricercatrice che ha condotto i *focus group*.

Soprattutto i ragazzi, infatti, hanno dimostrato una maggiore fatica ad emanciparsi da una visione maschile stereotipata che affonda le sue radici *nell'antichità* e che, sebbene possa essere modificata, *"anche no"* come afferma lo studente nello stralcio appena presentato. Sebbene sia le ragazze che i ragazzi appaiano molto legati – a livello identitario – ad una visione rispettivamente del femminile come materno e del maschile come virile, le prime hanno mostrato una maggiore disponibilità a mettere in crisi questa immagine e ad esplorare le possibilità di *"pensarsi"* al di fuori di esso.

Tuttavia, in questo scenario di persistenza di stereotipi tradizionali sul maschile ed il femminile, si aprono spiragli di mutamento e di complessificazione sia delle visioni che delle argomentazioni utilizzate per sostenerle da ragazzi e ragazze. La discussione all'interno dei *focus group*, infatti, ha mostrato la molteplicità di visioni – spesso contraddittorie ed in competizione tra loro – di studenti e studentesse, nonché la consapevolezza di quanto i modelli dominanti di genere possano limitare le loro possibilità di vita. Per esempio, nel momento in cui è stato chiesto ai ragazzi e alle ragazze di proiettarsi nel futuro all'interno di una dimensione familiare, l'intreccio tra stereotipi e nuovi modelli e desideri per il futuro si fa decisamente più articolato.

F: *No, però bisogna trovare un equilibrio, per avere una famiglia bisogna essere in due e poi un figlio o più figli e se sei in due da là si riesce, si cerca di dividersi i compiti. Magari uno lavora 8 ore e magari l'altro lavora 5, allora l'altro cercherà di stare col figlio, perché cioè i genitori sono due e hanno la stessa responsabilità nell'educazione del figlio, non è che sia per forza che è la madre che deve tenerlo e crescerlo.*

[...]

F: *Però veramente generalmente... ad esempio, mio fratello di due anni e mezzo è mia mamma che sta a casa e lavora part-time per stare con lui, non è mio papà. Perché deve essere per forza così? Ha ragione Lucia, perché uno dovrebbe rinunciare al lavoro che sogna perché... cioè, è bello nella vita avere una famiglia e avere dei figli, però è bello anche lavorare e avere una realizzazione personale. Ma perché una donna deve rinunciare ad un lavoro e ad una carriera solo perché è obbligata ad avere figli, cioè a crescere i figli perché si è convinti che sia la donna che deve fare questo? Non è giusto... cioè, sarebbe bello avere tutte e due le cose.*

[...]

F: *Perché, metti caso che è stata un po' la madre e un po' il padre con il figlio, si ha più tutti... riceve di più il figlio... Tante volte a me sembra che... adesso io ho fatto l'esempio di mio fratello, lo*

tiene mia mamma e mio papà non c'è, sinceramente, e non mi sembra tanto giusto perché comunque una donna o un uomo se è costretto a tenere sempre i figli vuol dire che deve rinunciare a una parte di sé...

[Liceo Scientifico di Primiero]

Come mostrano questi stralci di conversazione, soprattutto da parte delle studentesse viene auspicato un modello relazionale paritario in base al quale entrambi i coniugi condividono sia il lavoro di cura sia la presenza nel mercato del lavoro. Due elementi sono particolarmente degni di nota: da un lato il senso di "ingiustizia" che le ragazze percepiscono nel modello tradizionale che impedisce alle donne un pieno investimento nel mercato del lavoro poiché il carico di cura è loro completo appannaggio. Dall'altro, le ragazze studentesse hanno sottolineato più volte – come in questi stralci – come il loro universo di desiderio non sia rappresentato da un investimento esclusivo nel mercato del lavoro, ma da uno scenario "di conciliazione" dove vita lavorativa e vita familiare trovano un'armonia a fronte di una trasformazione della divisione del lavoro di cura. A questo scenario, tuttavia, si contrappone, in alcuni casi, la visione dei ragazzi che postulano come inconciliabile l'investimento sul lavoro ed il crescere dei figli: se vuoi fare qualcosa di importante e fare figli "non puoi fare tutte e due le cose insieme".

M: Ma se vuoi avere un bel lavoro e comunque fare qualcosa di importante non è che puoi farli tutti e due insieme.

F: Infatti deve stare il papà a tenerlo.

F: No, bè, adesso c'è il nido e che, all'inizio te lo tieni e poi dopo quando c'è la possibilità di metterlo al nido tu ti fai la tua carriera e bon, com'è giusto che sia.

M: Ma vedi, fa ridere questa cosa, perché se vuoi fare carriera non fare un figlio, invece che lasciarlo in mani di altri, che cresca in mani di altri...

F: Ma è per quello infatti che deve stare a casa il papà magari. Perché dev'essere il papà che fa carriera?

M: Ma se tu vuoi fare carriera, perché fai il bambino?

F: Ma scusa non puoi avere dei figli... non è che devi scegliere tra avere dei bambini o lavorare.

[Istituto "Pilati" di Cles]

L'aspetto più interessante di questa posizione dei ragazzi è ciò che essa suggerisce in termini di disponibilità a ridefinire il proprio posizionamento all'interno della coppia e delle relazioni di genere in senso più ampio. Come mostrano i brani di conversazione che seguono, se le ragazze sembrano percepire l'aspetto di subordi-

nazione che i modelli tradizionali riservano al femminile e, dunque, si dimostrano più disponibili a metterli in discussione, i ragazzi sembrano percepire il privilegio – simbolico e materiale – riservato al maschile e faticano a misurarsi con modelli orientati alla parità e alla trasformazione dell'ordine di genere dominante.

F: Non è vero che è l'uomo che porta a casa lo stipendio, perché ci sono lavori diversi, se la donna ha un lavoro fisso e l'uomo no, è la donna che porta lo stipendio a casa, cioè... ad esempio, può esserci anche la situazione che la moglie non abbia il marito per eventuali motivi, insomma, cerca di aiutarsi con quello che può, comunque è lei che porta a casa lo stipendio, non il marito.

F: Cioè, perché non è giusto che magari se il marito è a casa, tipo, la moglie che arriva dal lavoro deve, cioè appena arrivata, le tocca fare i lavori di casa perché il marito è seduto sul divano a non fare niente, mentre è giustamente il contrario.

M: Se un maschio lavora, porta a casa lo stipendio e dopo arriva là e trova la casa pulita, cioè mi sembra abbastanza equo, perché la femmina pulisce però non lavora... cioè non fa lavori... così... va bè...

R: Così come?

M: Non so... lei fa la casalinga, insomma, non va a fare lavori duri, così... e... però è tanto, cioè, fa trovare non so, la casa tutta a posto, il mangiare...

[Liceo Scientifico di Primiero]

È interessante notare che le riflessioni sui rapporti di coppia, il mercato del lavoro e la cura dei figli sono spesso frutto di riflessioni basate sulla propria esperienza familiare e sul modello di coppia dei genitori. Ciò è vero in senso di critica o opposizione, come nel caso riportato sopra della studentessa dell'Istituto "Pilati" di Cles che mette in discussione la divisione del lavoro di cura tra il padre e la madre rispetto al fratello più piccolo. Ma è vero anche in caso di accordo con l'esempio familiare come nello stralcio che segue:

F: Sì, perché vedo una roba... tipo, anche mia mamma è casalinga, mio padre invece va al lavoro e quindi è una roba normale che mia madre lavori perché è a casa e mio padre invece porti lo stipendio e non aiuti mia mamma, ad esempio, a pulire il pavimento. Quindi per me è una cosa automatica, però dipende dopo, può cambiare...

[Liceo Scientifico di Primiero]

Anche in questo caso, tuttavia, “*può cambiare*” come sostiene l'intervistata, ovvero vi è tra ragazze e ragazzi la disponibilità a mettere in discussione i modelli famigliari a cui sono stati socializzati e ad esplorare nuove possibilità di relazione e di percezione delle differenze di genere.

Oltre ai modelli famigliari, da parte di molti/e, c'è la percezione riflessiva del ruolo che giocano i media nel costruire le visioni stereotipate delle identità e dei rapporti fra i generi:

F: Cioè, la famiglia classica sarebbe così, cioè quella che vediamo noi sempre, anche nei film.

M: Sì, ma ce l'ha detto anche a noi, non è che è così la famiglia classica, è perché ce la mettono in testa loro, nelle pubblicità.

F: Sì, ci sono degli stereotipi che ti fanno credere che sia così, però la maggior parte delle volte è così, però... può anche essere diverso.

M: Sì, però comunque è l'uomo che... magari c'è lo stereotipo dell'uomo che va a lavorare, però potrebbe essere anche il contrario, ecco, non cambia niente...

M: Principalmente si vede il padre come una figura che va a lavorare, che lavora, che porta a casa i soldi...

M: Che ti porta a fare lo sport, che ti porta in giro...

M: Ma invece può liberamente fare le pulizie...

[Istituto Comprensivo di Lavis]

Ragazze e ragazzi sembrano intrappolati nel circolo vizioso tra realtà e rappresentazione della realtà ovvero nel comprendere se media e messaggi pubblicitari rappresentano la realtà così com'è (e come dovrebbe essere) oppure se contribuiscono a loro volta a creare specifici immaginari di genere che orientano le scelte e stabiliscono il campo di possibilità di uomini e donne in maniera diseguale. Ritorna, tuttavia, nelle parole dei ragazzi e delle ragazze l'idea che “*può essere il contrario, può essere diverso*” dal modello dominante, che è possibile trasformare il modello tradizionale che cercano “*di metterci in testa*”.

Come nel passaggio che segue, tuttavia, emerge anche la consapevolezza della fatica che implica sfidare i modelli tradizionali e costruire esperienze e rappresentazioni autonome dalle aspettative sociali, da ciò che è considerato *normale*:

F: Però dico: l'immagine della pubblicità, cioè, ce la danno apposta, perché sono loro, cioè chi fa le pubblicità, che vuole condizionare la vita di tutte le persone, perché tante volte, sì, andare contro si può, ma è tanto difficile, magari uno ha anche paura di andare contro a tutti gli altri, a quello che è considerato normale.

- M: *Lo fanno anche in base a come va la realtà... perché se facessero una pubblicità dove c'è una donna che guida il camion e l'uomo che, non so, fa qualcosa che... cioè, sarebbe molto... sarebbe molto più... non so come dire... tipo più una cosa così e molta più gente direbbe: "che cos'è sta roba!", invece se fanno così vuol dire che c'è un motivo, cioè è così la realtà alla fine.*
- F: *Appunto, ma allora la pubblicità contribuisce a rafforzare ulteriormente gli stereotipi che ci sono, perché se nella pubblicità è sempre la donna che fa il bucato, si resterà sempre più convinti che è la donna che deve fare il bucato, ma non è per forza vero.*
- M: *Ma tu compreresti un prodotto che lo fa un uomo il bucato?*
- F: *Bè, insomma, io sinceramente se vedo la pubblicità che c'è la donna che guida il camion dico: "ma che figata!"*

[Liceo Scientifico di Primiero]

1.2 Differenze e stereotipi a scuola e nel tempo libero

La messa in discussione degli stereotipi è stata particolarmente condivisa e radicale quando, dopo le riflessioni sulla famiglia, ragazze e ragazzi sono stati interpellati sulla loro vita quotidiana ed in particolare sulle differenze in ambito scolastico. L'ipotesi di una propensione dei ragazzi in quanto maschi verso le scienze dure o la matematica e delle ragazze in quanto femmine verso le discipline umanistiche è stata rifiutata dalla totalità dei e delle partecipanti ai focus in tutte le scuole. Le argomentazioni utilizzate sono particolarmente interessanti, come mostrano gli stralci che seguono:

- F: *Cioè, secondo me dipende da persona a persona, non dipende se uno è maschio o se uno è femmina. C'è gente che è portata per la matematica, c'è gente che è portata per l'italiano, semplicemente, però non perché sia maschio o perché sia femmina.*

[Liceo Scientifico di Primiero]

- M: *Questo non è vero... chiunque ha le sue capacità per essere più bravo in materie, no? Se a uno non riesce una materia, prova con l'altra, non è detto che i maschi devono essere bravi in matematica mentre le donne in italiano, ognuno è bravo in... nella sua materia, praticamente.*

[...]

- M: *Sì, non è detto che la donna sia... non sappia usare meno il computer, dipende dalla persona.*
- F: *Anche dipende se sei portato o no.*
- M: *Ma se le cose ti piacciono le fai con più gusto.*

F: Se ti piace ti impegni anche di più per riuscirci.

M: Dipende dai gusti e dalle capacità.

[Istituto Comprensivo di Lavis]

In questo ambito la percezione di una differenziazione in base al genere lascia il passo ad una concezione soggettiva e *gender blind* dei talenti e delle inclinazioni: tutto “*dipende dai gusti e dalle capacità*”. L'apprendimento – o forse potremmo dire la scuola più in generale – non viene percepito come un ambito in cui l'essere maschio o femmina incide sul proprio rendimento o orienta le scelte formative (come per esempio l'indirizzo della scuola superiore o della scelta universitaria). Se in altri ambiti della vita associata – come la famiglia – ragazze e ragazzi mostrano una consapevolezza delle differenze e delle disuguaglianze che segnano la vita di uomini e donne, in ambito scolastico percepiscono le differenze solo a livello di personalità ed inclinazioni. La scuola è percepita come uno spazio contemporaneamente paritario e neutro in cui la maschilità e la femminilità non entrano in gioco.

Quando, però, la discussione si orienta non più sulle materie di studio, ma su altri aspetti del vissuto quotidiano, la percezione condivisa cambia e ritorna in tensione con i modelli di genere tradizionali. Come nel caso dello sport nel brano che segue:

M: Ma comunque, come prima, io ci vedo più un uomo al computer che una donna, o come dire la storia dello sport: ci vedi di più una donna che fa danza classica o un uomo?

M: O calcio...

M: Sì, ti ho detto, ma te se vedi giocare delle donne... ti sembra un po' strano?

F: Esiste!

F: Ci gioca la nostra prof di ginnastica!

M: No, non è strano, perché tutti possono giocare a calcio...

F: Esiste! Però tu non è che ci vedi di più una donna calciare un pallone, ci vedi di più un uomo.

F: Anche nella televisione fanno vedere sempre le partite degli uomini, vedere una partita di donne... Sì, è diverso, poi sui giornali si è parlato molto di più del pallone d'oro che ha vinto, per esempio, Messi che quello che ha vinto la femmina.

M: Ma appunto, io non ho detto che è strano, ho detto che comunque se parti dal presupposto, dici: “vado a vedere una partita di calcio”, una qualunque, vai lì con l'aspettativa che ci siano dei maschi, non è che vai lì con l'aspettativa che ci siano delle femmine, così... però può essere e io mica dico che le donne non possono giocare...

M: Le mie cugine vanno a tutte le partite, sono fanatiche... l'esatto contrario...

M: *Guardi, io conosco una che gli piace tantissimo il calcio e ci gioca... come si chiama? Sì, ecco la Lucia. Ecco, sì, a lei piace tantissimo il calcio.*

F: *Lei gioca a calcio, è brava.*

F: *Ma poi ci sono più maschi perché alla televisione fanno vedere di più i maschi, allora sono i maschi di più che vanno a iscriversi al calcio, non le femmine.*

[Istituto Comprensivo di Lavis]

In questo caso, le inclinazioni e i talenti individuali invocate nel caso delle materie scolastiche non reggono il confronto con le aspettative sociali su ciò che è considerato adeguato al maschile e ciò che è considerato adeguato al femminile. È interessante notare, nel dipanarsi della conversazione, la negoziazione continua tra le esperienze incarnate e le reali capacità individuali: la professoressa di ginnastica che gioca a calcio, le cugine appassionate di calcio, la compagna di scuola brava nel gioco. I modelli sociali di genere, infatti – metaforicamente personificati dal pubblico di una partita di calcio citato da un partecipante –, fanno sembrare queste esperienze *strane* ed inadeguate al femminile anche se, come ripetute con insistenza una ragazza, “*esistono!*”. Anche in questo caso, la tensione tra desideri individuali e modelli di genere sembra maggiormente sofferta per le ragazze che dimostrano una consapevolezza riflessiva su come le aspettative sociali influiscano sullo spettro di scelte possibili nella vita.

Quando “l’inadeguatezza dei gusti” riguarda i ragazzi, invece, è possibile notare delle argomentazioni differenti:

R: *... quindi se un vostro compagno di classe che si iscrive a danza...*

F: *Gli dicono che è... mmh...*

M: *Dicono che è gay, sei frocio dicono.*

M: *Se è classica, da lì parte la sua fine, da quello stesso giorno.*

F: *Perché lo sfottono, è normale.*

[Istituto Comprensivo di Lavis]

L'esempio riportato nel dialogo, da un lato, denota il persistere di pratiche e linguaggi omofobici nel mondo della scuola e il loro essere considerati *normali* da studenti e studentesse; dall'altro suggerisce che, nel caso del maschile, il tradimento dell'ordine di genere – ovvero il cimentarsi in attività che sono socialmente considerate femminili – non solo è considerato inadeguato, ma fa correre il rischio che la propria identità di genere sia messa in discussione.

Infine è interessante notare la seguente osservazione sulla messa in discussione degli stereotipi:

- F: Allora, l'altro giorno sono salita sull'autobus e c'era una donna che guidava. Sai che si dice che le "donne al volante, pericolo costante", che anche quello è uno stereotipo che secondo me non è vero, perché mia mamma guida bene.*
- R: E cos'hai pensato quando hai visto questa donna che guidava l'autobus?*
- F: Per me è una cosa un po' strana, è strano perché ne vedi due su... io ne ho viste due tutte le volte che ho preso l'autobus. Tutte le volte che salgo sull'autobus vedo sempre uomini.*

[Istituto Comprensivo di Lavis]

2. Cosa ti porti a casa? L'impatto dei laboratori sulle classi

Il primo effetto positivo sortito dal laboratorio è l'aver costruito nei diversi gruppi classe un senso critico che permane anche dopo il lavoro in aula, un "paio di occhiali di genere" capaci di rendere visibile ciò che prima veniva dato per scontato e, dunque, veniva considerato *normale*.

Per tutte e tutti i partecipanti intervistati uno degli aspetti più significativi è il lavoro di visione, discussione e analisi dei messaggi mediatici, svolto sia rispetto ai ruoli di genere, sia alla rappresentazione mediatici del corpo maschile e femminile nella pubblicità e nei programmi di intrattenimento. Dopo il laboratorio di genere, la televisione – medium utilizzato nel quotidiano da ragazze e ragazzi – viene guardata con una nuova ottica; le informazioni ottenute e le riflessioni fatte nel corso del percorso laboratoriale permettono a ragazze e ragazzi di avere una prospettiva differente:

- F: A me è piaciuto tanto quando ci hanno fatto vedere quelle pubblicità... tutti gli spezzoni sulle donne che vengono tipo ridicolizzate in tv, quello mi è piaciuto tantissimo, magari uno... cioè, io un po' vedevo queste qua, magari le veline o altre, però non è che mi soffermassi tanto a pensarci, però... però dopo da là ti rendi conto, diventi anche consapevole di quanto sia... cioè, non è tanto bello, non è tanto giusto, poi cioè, viene trasmessa questa donna perfetta che se si guardano le donne normali alla fine non ce ne sono tante di così, cioè...*

[Liceo Scientifico di Primiero]

- M: guardando alcuni video ci siamo resi conto di come venga utilizzato esageratamente il corpo della donna anche in contesti non appropriati. Ci ha molto colpito il fatto che, pur vedendo queste pubblicità tutti i giorni, non ci siamo mai resi conto di questo spropositato uso del corpo femminile. Certe*

persone hanno cambiato il loro modo di pensare proprio per questo motivo.

[Istituto “Pilati” di Cles]

Ulteriore aspetto interessante è che la costruzione di senso critico è percepita da ragazze e ragazzi come un processo collettivo e condiviso. In questo senso il laboratorio è stato vissuto come uno spazio di riflessione in cui dialogano tra loro le informazioni e gli *input* forniti dalle formatrici insieme alle riflessioni e ai punti di vista – talvolta molto diversi tra loro – delle compagne e dei compagni di classe. Questo aspetto è significativo poiché non era scontato che i diversi gruppi classe – sebbene con diverse modalità e gradazioni – riuscissero a orientarsi verso l'accoglienza di punti di vista diversi e plurali piuttosto che collocarsi nell'ottica dell'opposizione e del conflitto.

F: Secondo me, a me personalmente mi ha dato un filtro, diciamo, con cui vedere la realtà, anche per esempio quando vedo una pubblicità, già prima ero abbastanza sensibile a queste cose perché mi fa proprio innervosire, ma ora ancora di più, cioè noto cose che prima non avrei mai notato o a cui comunque non avrei dato peso e... ecco.

F: Sì, io sono d'accordo con te, cioè io ho un altro senso critico adesso, cioè riesco a vedere delle cose... anche dai diversi punti di vista, perché prima avevo soltanto il mio e ora ne ho diversi e riesco a metterli insieme, quindi sono d'accordo.

[Liceo “Rosmini” di Rovereto]

Un secondo aspetto significativo che è stato sottolineato da ragazze e ragazzi è l'aver acquisito delle conoscenze che possono “esportare” fuori dalla scuola nelle discussioni con i pari o con le famiglie. Il senso critico sviluppato e le conoscenze acquisite sulle differenze di genere sembrano avere fornito alle studentesse e agli studenti la solidità necessaria a trasmetterle a loro volta o a difendere le proprie opinioni e a metterle in dialogo con quelle di altri/e. Questo è un elemento particolarmente indicativo poiché dimostra l'effetto positivo della sperimentazione che, anche se ha coinvolto un numero volutamente limitato di studenti e studentesse come destinatari diretti, ha avuto (e potrà avere nel futuro) un effetto più ampio, innescando, attraverso la comunicazione tra pari, un processo di trasformazione della cultura di genere dominante sul territorio.

F: Poi anche, cioè, oltre al piano delle emozioni e così, anche conoscitivo alla fine, perché comunque a me è capitato più

volte che mentre si parla di queste cose magari con gli amici di riportare "ah noi abbiamo fatto questo progetto qua, è venuto fuori... non puoi dire così perché vai a vederti quello e quell'altro e dopo dimmi se la pensi così", tipo...

[Liceo "Rosmini" di Rovereto]

Terzo aspetto importante, sottolineato da ragazze e ragazzi, è stata l'acquisizione della consapevolezza della connessione tra visioni stereotipate sul genere ed effettive discriminazioni. Come sottolinea lo stralcio di conversazione che segue, il laboratorio ha anche permesso di comprendere come determinati posizionamenti identitari permettano una maggiore cittadinanza sociale e maggiori diritti a fronte di altre situazioni a cui diritti e cittadinanza sono invece negati. È interessante notare, inoltre, che le attività svolte in classe hanno permesso di sviluppare questa consapevolezza non solo con riferimento al genere, ma anche rispetto ad altre condizioni identitarie e sociali come la provenienza geografica, la classe sociale o la religione.

M: Sì, perché mi ha fatto capire che ogni persona non può fare quello che possono fare gli altri e tutti hanno dei privilegi e anche dei... il contrario di privilegi...

R: L'assenza dei diritti, ci sono delle persone che hanno dei diritti e possono fare determinate cose e altri...

M: Ci sono anche... se sei... se fai un certo lavoro, sei di una certa nazione, sei gay, sei di una certa religione hai veramente tanti limiti e puoi fare pochissime cose.

[Liceo Scientifico di Primiero]

Infine, ultimo aspetto degno di nota, è la capacità sviluppata – soprattutto dalle ragazze – di mettere in dialogo con la propria vita futura gli stereotipi e le discriminazioni discusse nel corso del laboratorio. Se, come si discuteva nel paragrafo precedente, l'ambito della scuola viene percepito come un contesto neutro sotto il profilo del genere e tendenzialmente paritario, pare significativa la capacità di comprendere che gli strumenti critici appresi potranno divenire una cassetta degli attrezzi per affrontare la vita adulta e le sue contraddizioni in termini di genere e pari opportunità.

F: [...] [le discriminazioni di genere] le incontreremo anche nella vita credo, comunque, perché magari sul fatto di sentirsi la donna discriminata o comunque messa in un altro piano, magari adesso come studenti non lo so... poi chi lo sa che nel piano, cioè nel mondo lavorativo sia diverso, quindi magari in un altro contesto così riusciremo a mettere in pratica o co-

unque vivere sulla nostra pelle argomenti di cui abbiamo trattato e discusso.

[Liceo Rosmini di Rovereto]

3. Metodologia del laboratorio: le valutazioni di studenti e studentesse

In conclusione vogliamo dedicare una riflessione sulla valutazione che studenti e studentesse hanno dato delle metodologie e tecniche didattiche scelte per realizzare il laboratorio. Il *setting* non frontale dell'aula organizzata con le sedie in cerchio senza distinzione gerarchica tra studenti, studentesse e formatrice è stato apprezzato da tutti e tutte le partecipanti poiché – come nota lo studente nello stralcio che segue – se no «*sarebbe un giorno di scuola come gli altri*», mentre, destrutturando la normale quotidianità dell'aula, si crea uno spazio “speciale” di riflessione, una comunità in cui tutti e tutte si guardano e hanno il medesimo diritto alla parola e all'ascolto.

F: Anche, cioè, così il faccia faccia, è una cosa in cui uno si apre meglio, perché sui banchi è come se ci fosse il prof davanti e tutti gli altri che lo guardano, invece così, cioè in cerchio, è tutti uniti tipo.

F: Secondo me se c'è il professore una persona non ha un valore, siamo tutti uguali alla fine, invece in cerchio, appunto come dice Sara, faccia a faccia, ognuno ha il suo pensiero, così.

M: Secondo me se fosse una lezione sarebbe un giorno di scuola come gli altri, invece è bello, è un po' più diverso, è un po' più vicino ai ragazzi [...], è più ravvicinato.

[Liceo Scientifico di Primiero]

Un secondo aspetto interessante sotto il profilo della metodologia di lavoro è stato il clima di classe rilevato da studenti e studentesse. Tutti/e i/le partecipanti, infatti, hanno indicato come aspetto particolarmente positivo la possibilità di esprimersi liberamente garantita, in parte, anche dall'assenza dei docenti. Il laboratorio, quindi, è stato percepito come uno spazio di conoscenza e di condivisione tra pari su tematiche rispetto alle quali, in altre condizioni, difficilmente ragazzi e ragazze dichiarano di riuscire a parlare in un registro comunicativo che non sia il conflitto o la presa in giro. Si è trattato, dunque, di uno spazio che ha garantito, da un lato, la libertà di esprimersi e, dall'altro, il consolidamento di un gruppo capace di accogliere le diversità di cui i singoli e le singole sono portatori.

- F: E comunque, cioè, sono venute fuori anche cose che magari non sapevi di un'altra persona e sono venute fuori in un modo molto bello, proprio la gente si sentiva... tutti hanno parlato e tutti si sono sentiti liberi di dire quello... le loro esperienze e le loro idee su tutti i punti che abbiamo trattato.*
- F: Sì, è stata anche una bella esperienza qui in classe [sì collettivo], come gruppo ci ha coinvolto tutti, abbiamo anche visto che molti di noi hanno la stessa opinione su alcune cose che, in generale, sono molto d'accordo su alcune cose e altre no.*

[Liceo "Rosmini" di Rovereto]

Terzo ed ultimo elemento degno di nota è stata la messa in gioco della dimensione individuale ed esperienziale: gli stimoli proposti dalle formatrici hanno permesso – come sostiene la studentessa che segue – di “scavare a fondo” dentro di sé, di superare una comunicazione astratta, e di interrogare la propria esperienza di vita ed i propri valori mettendo in dialogo le proprie emozioni ed il proprio vissuto con i modelli sociali che sono stati affrontati e discussi nel corso del laboratorio.

- F: Infatti questo ci ha aiutato anche a conoscerci meglio, appunto, a conoscere un'altra parte di noi stessi, a scavare anche più a fondo... perché quando ti fanno... se le domande non sono rivolte a te normalmente in generale dici: “sì, sono d'accordo”, però quando entrano nel personale devi scavare dentro di te per conoscere la vera risposta e questo aiuta anche gli altri a relazionarsi con te, ovviamente.*

[Liceo Rosmini di Rovereto]

4. Conclusioni

L'analisi delle parole di un gruppo di ragazze e ragazzi coinvolti/e nel progetto ci restituisce dapprima un'immagine multidimensionale della salienza delle questioni di genere in adolescenza.

I ragazzi e le ragazze intervistati sembrano sospesi tra due visioni differenti del maschile e del femminile: da un lato una visione tradizionale dei ruoli e delle inclinazioni di uomini e donne percepita come naturale ed immutabile, dall'altro una visione maggiormente paritaria e articolata dei ruoli e delle relazioni tra i generi. Ragazze e ragazzi – seppur con modalità differenti – mostrano non solo un interesse, ma anche un desiderio di immaginare la propria vita adulta all'interno di relazioni e progetti di vita non condizionati dalle visioni dominanti di genere.

Entro questa tensione tra visioni differenti, la proposta laborato-

riale sperimentata si configura come uno spazio di ascolto, di presa di parola e di riflessione su tematiche che non trovano normalmente spazio nella quotidiana attività didattica. Le metodologie utilizzate, il clima costruito in classe e gli stimoli forniti dalle formatrici hanno fornito a ragazze e ragazzi sia la possibilità di riflettere su loro stessi/e, sia di comprendere gli aspetti sociali (non in ultimo quelli discriminatori) che segnano in maniera differente le esperienze di uomini e donne. Infine, ma non meno importante, le parole degli/le intervistati/e testimoniano l'acquisizione di nuove conoscenze e senso critico su queste tematiche, cosa che suggerisce, da un lato, l'efficacia delle attività laboratoriali, e, dall'altro lato, fa sperare in una diffusione *tra pari* di una differente cultura di genere.

Attività e materiali di lavoro

Introduzione

Questo capitolo contiene alcune schede di lavoro che sono state usate nel progetto di “Educare alla relazione di genere” nelle diverse scuole, al fine di condividere buone prassi e metodologie da utilizzare con ragazze e ragazzi per destrutturare gli stereotipi di genere e costruire modelli culturali che promuovano la parità tra uomini e donne. In queste pagine intendiamo offrire possibili modelli di attività utili a realizzare concretamente un’educazione alla relazione di genere e allo sviluppo di una cittadinanza attiva. Le schede sono costruite come “tracce di lavoro” in cui sono indicate le finalità, i concetti da indagare, le modalità di svolgimento, il *setting* da curare, i materiali necessari, nonché alcuni consigli utili per la realizzazione di moduli tematici.

Le unità didattiche riportate di seguito, preme sottolineare, non sono state usate in modo “rigido” in tutte le classi, ma sono state personalizzate, modificate e adattate alla composizione del gruppo classe o a specifici argomenti sui quale era opportuno soffermarsi o approfondire di più nell’attività con i ragazzi e le ragazze. Le schede sono state inoltre pensate in modo tale che il piano teorico si collegasse al piano dell’esperienza. Ciò è stato reso possibile grazie all’utilizzo di tecniche interattive e di giochi che facilitano la partecipazione degli/le studenti/esse al processo educativo e che attivano un apprendimento che coinvolge sia il piano emotivo sia quello intellettuale. Tali proposte di lavoro in aula sviluppano la capacità di mettersi in gioco (col corpo, la mente e la parola) attraverso l’uso di un *setting* flessibile.

Attività 1

Gender Map: come sono i ragazzi? E le ragazze?

Tempo di realizzazione: da 2 ore a 2 ore e mezza

Età consigliata: 11-13

Questa prima unità didattica è introduttiva all'intero percorso di educazione alle relazioni di genere e si pone l'obiettivo di costruire un vocabolario condiviso sulle parole "genere" e "maschilità" e "femminilità" a partire dalle esperienze e dalle conoscenze di ragazzi e ragazze. L'attività intende costruire "gender maps" utili ad approfondire il carattere poliedrico del genere e le modalità in cui esso può essere declinato (ruolo sociale, corpo, relazioni affettive ecc.). La metodologia del lavoro di gruppo e della discussione in classe permette infine di riflettere sul carattere socialmente costruito del genere e su come le differenze tra i generi assumano un carattere normativo e si trasformino spesso in disuguaglianze che condizionano i progetti di vita di ragazze e ragazzi.

Materiale: cartelloni colorati, pennarelli, forbici e colla, materiale cartaceo, buste.

Metodologia: lavoro di gruppo e discussione in classe.

In questa attività è previsto un lavoro di preparazione da parte del/la formatore/trice che consiste nello scrivere (e fotocopiare) un elenco di vocaboli e frasi che descrivono come sono i ragazzi e le ragazze. Tale elenco deve essere doppio: uno con i termini declinati al maschile e l'altro con i termini declinati al femminile o con il doppiante dei termini in caso questi siano i medesimi al maschile e al femminile. Nella preparazione dell'elenco consigliamo di fare attenzione a utilizzare descrizioni che riguardano le diverse sfere della vita (personale, affettiva, familiare, politica, lavorativa, ecc.).

Nel nostro caso, l'elenco utilizzato è stato il seguente (insieme al corrispettivo elenco declinato al maschile):

hanno paura; non hanno mai paura; possono tornare tardi a casa; sanno cogliere le occasioni; sono sfacciate; piangono; sono indipendenti; non fanno i lavori di casa; aiutano nei lavori di casa; crescono i bambini; mantengono la famiglia; scelgono per sé; si assumono le responsabilità; parlano a voce alta; sono cool; sono riservate; sono deboli; sono maldestre; sono coraggiose; troveranno un buon lavoro; si adeguano agli altri; sanno stare insieme agli altri; passano il proprio tempo come vogliono; possono diventare ricche e famose; hanno gli stessi diritti; amano la libertà; possono diventare delle star; possono entrare in politica; non si fanno criticare; hanno buone amiche/i; passano più tempo con la propria madre; passano più tempo con il proprio padre; sanno

ascoltare gli altri; amano le coccole; si curano il corpo; sono lunatiche; sono aggressive.

Svolgimento dell'attività

- Si dividono ragazze e ragazzi in gruppi di 4-5 persone omogenei per genere. Si consegnano a ogni gruppo due cartelloni colorati e una busta con dentro il doppio elenco precedentemente preparato.
- Si invitano le ragazze e i ragazzi a rispondere alle due domande "Come sono i ragazzi? Come sono le ragazze?" e a riportare le risposte sui due cartelloni (utilizzandone uno per descrivere i ragazzi e l'altro per descrivere le ragazze). Le ragazze e i ragazzi possono rintracciare le risposte negli elenchi e allo stesso tempo sono liberi di scrivere e disegnare i vocaboli, le frasi e le immagini che preferiscono.
- Quando i gruppi hanno terminato il loro lavoro, si fanno attaccare i cartelloni sulle pareti o sui tavoli e si lasciano alle ragazze e ai ragazzi 10-15 minuti per osservare il lavoro di tutti i gruppi.
- Si ricompone la classe mettendo le sedie in cerchio e si chiede a ogni gruppo di presentare in 5 minuti le "mappe" da loro prodotte.
- Si trascrivono i vocaboli e le frasi più ricorrenti sulla lavagna o su un altro cartellone, raggruppandoli oltre che per genere anche per macro-categorie. Il consiglio è di fare riferimento a tre nodi concettuali: il corpo (la differenza fisica tra maschi e femmine), l'affettività e le emozioni (cosa viene considerato maschile e cosa femminile nell'ambito dei sentimenti), i ruoli sociali (cosa viene considerato maschile e femminile nella società).
- Si stimola la discussione collettiva a partire dalla mappa finale, invitando le ragazze e i ragazzi ad esprimere i propri pareri personali legati all'esperienza di essere ragazzi o ragazze nella loro vita quotidiana.

Elementi per la discussione

1. Quale rapporto c'è tra le differenze fisiche tra maschi e femmine e le differenze sociali tra uomini e donne?
2. Come l'essere ragazzi o ragazze modifica l'esperienza col mondo esterno?
3. Esistono qualità solo femminili o solo maschili "per natura"? (Approfondire con domande più concrete come ad esempio: i maschi possono piangere? Possono curare i figli? Le femmine possono lavorare per mantenere la famiglia? La donna può riuscire nelle piccole riparazioni domestiche allo stesso modo dell'uomo? Nelle materie scientifiche i ragazzi sono in genere migliori delle ragazze? Le ragazze sono paurose e timide per natura? I maschi sono duri e aggressivi per natura?).

4. Quali delle definizioni scritte sulla lavagna possiamo definire come stereotipi e perché?
5. Quali sono le differenze che secondo voi si sono trasformate in disuguaglianze?

Alcuni consigli per lo svolgimento

- È preferibile creare gruppi omogenei secondo la variabile del genere per fare emergere le possibili dinamiche conflittuali tra ragazze e ragazzi durante la discussione con l'intera classe; in tal modo la formatrice può gestire e valorizzare la dialettica delle differenze con domande, informazioni e sollecitazioni. Se si conoscono le/i singole/i ragazze e ragazzi, il gruppo classe e le dinamiche al suo interno, si può decidere di guidare la formazione dei gruppi secondo altre variabili (livello di socializzazione, competenze linguistiche, ecc.).

Attività 2

Cos'è uno stereotipo?

Tempo di realizzazione: da 45 minuti a 1 ora

Età consigliata: 11 - 19

L'intento di questa unità è quello di fare riflettere le ragazze e i ragazzi su cosa sia uno stereotipo di genere e di far loro acquisire consapevolezza rispetto al ruolo degli stereotipi nella decodificazione delle appartenenze di genere. Attraverso le metodologie della libera associazione di idee, concetti e immagini e della discussione in classe, è possibile costruire una definizione partecipata e condivisa tra formatore/trice e studenti/esse del concetto di stereotipo di genere a partire dalle conoscenze, dalle intuizioni e dalle esperienze di ragazze e ragazzi.

Materiale: bigliettini, scatola colorata, penne, lavagna.

Metodologia: libera associazione di idee, concetti e immagini, discussione in classe.

Svolgimento dell'attività:

- Il *setting* dell'aula va destrutturato, ponendo le sedie in cerchio ed eliminando i banchi. Si distribuisce a ogni studente/essa un bigliettino di carta e una penna e si colloca la scatola colorata al centro del cerchio.
- Si invitano ragazze e ragazzi a rispondere alla domanda: "Cosa sono gli stereotipi di genere?" e a scrivere la risposta sul bigliettino in forma anonima. Si lasciano loro 5-10 minuti per esprimere il significato che associano a tale concetto attraverso parole, frasi o disegni e specificate che questo può essere arricchito da esempi concreti. Una volta terminato di scrivere, si invitano ragazze e ragazzi ad inserire il foglio nella scatola colorata.
- Quando tutte/i hanno terminato, si chiede ad un ragazzo, ad una ragazza o a più ragazzi/e della classe di estrarre i bigliettini dalla scatola e di leggerli uno ad uno ad alta voce. Nel frattempo, le risposte vanno riportate sulla lavagna accorpando le risposte simili in un'unica definizione e facendo un elenco degli esempi proposti. Ad ogni risposta va dedicata attenzione, chiedendo spiegazioni alle ragazze e ai ragazzi sul senso delle frasi che hanno scritto ed invitandole/i a confrontarsi qualora vi siano risposte che non convincono parte del gruppo. Sulla lavagna si ritroverà in tal modo scritta una sorta di mappa concettuale sugli stereotipi di genere costruita a partire dalle conoscenze di ragazze e ragazzi.
- A questo punto è necessario riordinare le idee. Leggendo le diverse definizioni alla lavagna, le ragazze e ai ragazzi vanno gui-

dati verso una definizione condivisa di stereotipo di genere, mettendo in luce i diversi aspetti di tale definizione.

Elementi per la discussione:

1. Pensate che questi stereotipi siano “attuali” e condizionino la vita quotidiana delle ragazze e dei ragazzi di oggi?
2. Vi sentite/i rappresentate/i da questi stereotipi? Descrivono la vostra vita?
3. Quando gli stereotipi si trasformano in pregiudizi?
4. Come gli stereotipi e i pregiudizi condizionano la vita delle persone?

Attività 3

Giochiamo con gli stereotipi!

Tempo di realizzazione: 2 ore

Età consigliata: 11-13

Questa terza unità didattica si focalizza sulla messa in luce e la successiva messa in discussione degli stereotipi di genere. L'obiettivo principale è quello di fare familiarizzare le ragazze e i ragazzi con i concetti di "stereotipo" e "pregiudizio", facendo emergere, attraverso diversi stimoli, l'insieme delle rappresentazioni che definiscono l'immaginario collettivo rispetto alla costruzione del genere maschile e di quello femminile. Nel corso dell'attività viene inoltre approfondito il crocevia di differenze caratterizzante l'identità di ogni individuo, proponendo un'analisi della relazione tra differenze e disuguaglianze e su come queste condizionino l'esistenza delle persone in ambito affettivo, sociale, lavorativo, ecc.

Materiale: video "Diversamente uguali", proiettore, computer³⁸.

Metodologia: visualizzazione, brainstorming e discussione in classe.

Svolgimento dell'attività:

- Chiedete ai ragazzi di fare un semicerchio con le sedie in modo tale da poter vedere lo schermo su cui si proietterà il video e allo stesso tempo di assumere una posizione che agevoli la discussione all'interno del gruppo classe.
- Entrate nella sezione del video chiamata "Diversità di genere" e fate vedere alla classe l'"intervista doppia", per una o più volte. Al termine della visione, chiedete alle ragazze e ai ragazzi di riassumerla, soffermando la discussione sui vari punti dell'intervista e sulle diverse traiettorie esistenziali dei due protagonisti.
- Dopo questo primo confronto, fate vedere la sezione del video nominata "associazioni di idee". Al termine di ogni proiezione lasciate che le ragazze e i ragazzi commentino "a caldo" quello che hanno visto. In alcune associazioni di idee l'obiettivo degli episodi è quello di sorprendere il pubblico rispetto all'immaginario di genere: se nella prima parte degli episodi le scene fanno

³⁸ Il video "Diversamente uguali" fa parte del "Kit parità: la scuola fa la differenza", frutto del progetto "Parliamo con i giovani" che la Regione Piemonte ha promosso in occasione dell'anno Europeo delle pari opportunità (2007). Il Kit multimediale fornisce ai docenti spunti educativi per attività con ragazze e ragazzi sulle diverse facce della discriminazione ("diversità di genere", "discriminazioni razziali", "discriminazioni legate alle caratteristiche della persona") proponendo animazioni, interviste doppie, slideshow, sezioni di approfondimento e suggerimenti per successivi laboratori. Il kit è scaricabile (gratuitamente) al link: www.regione.piemonte.it/parliamo/kit_scuola/sc_pari2.htm.

pensare ad un finale stereotipato (esempio: chi dà il latte ad un bimbo che piange di notte è la mamma), nella seconda parte si assiste ad un finale “a sorpresa”, che mette in discussione tali stereotipi (esempio: il biberon è tenuto in mano dal padre).

- Al termine degli episodi, mostrate e leggete insieme a loro la “sezione delle slide” per definire e sistematizzare il concetto di diversità di genere, di stereotipo e di pari opportunità tra donne e uomini.

Elementi per la discussione:

1. Quanto e come influisce l'appartenenza di genere nella vita delle persone e nelle aspettative esistenziali e lavorative?
2. Che rapporto c'è tra stereotipi e comportamenti reali delle persone?
3. A casa vostra chi si occupa delle faccende domestiche?
4. Quando eravate piccole/i chi si prendeva cura di te?
5. Le vostre mamme lavorano o hanno lavorato? In quale ambito? E i vostri padri?
6. Chi di voi dà una mano in casa?
7. È giusto che in casa sia l'uomo a comandare?
8. Quando avrete una famiglia, come vi comporterete?
9. Dal punto di vista professionale, gli uomini sono più portati ad avere successo rispetto alle donne?
10. Per l'uomo, più che per le donne, è molto importante avere successo nel lavoro?
11. Una donna è capace di sacrificarsi per la famiglia molto più di un uomo?
12. I veri uomini non piangono?
13. I ragazzi che hanno molte ragazze sono dei “machi”? e le ragazze...?

Attività 4

Noi e il nostro corpo: rappresentazione mediatica dei corpi e delle relazioni di genere

Tempo di realizzazione: da 2 a 3 ore

Età consigliata: 11-19

Questa unità didattica affronta con ragazze e ragazzi il tema della rappresentazione dei corpi e dei ruoli maschili e femminili nei media, in particolare nella televisione e nella pubblicità, fornendo loro gli strumenti critici necessari a decodificare immagini e a leggere i sottotesti di genere che sostengono queste produzioni culturali. L'attività è centrata sull'analisi di molteplici materiali visuali tra cui materiali cartacei (foto, pubblicità) e materiali video (tra cui spot pubblicitari), alla ricerca degli stereotipi sociali ed estetici del maschile e del femminile che si celano dietro il messaggio pubblicitario.

Centrale in questa unità didattica è, dunque, la metodologia della "visualizzazione", che prevede l'utilizzo di immagini di vario genere o filmati (film, video, documentari, ecc.) come materiale didattico. La visualizzazione fa riferimento al "vedere" come processo mentale per selezionare, riconoscere e interpretare. L'utilizzo delle immagini sollecita un'elevata attivazione della persona sul fronte del pensiero così come sul fronte delle emozioni. È proprio questo ordine di stimolazioni che crea le condizioni per l'avvio di un significativo processo di apprendimento.

Materiale: computer e videoproiettore, materiale pubblicitario video e cartaceo.

Metodologia: visualizzazione, *brainstorming* e discussione nel gruppo classe.

Svolgimento dell'attività:

- Per lo svolgimento di questa attività è previsto un lavoro di ricerca e di selezione di materiale cartaceo e video da parte del/della formatore/trice nella fase di preparazione della lezione. Tale materiale va suddiviso secondo alcune macro-categorie (per esempio i canoni estetici e i ruoli sociali).
- Si individuano una serie di domande-guida da sottoporre ai/le ragazzi/e che indirizzino la discussione e la riflessione, connettendo il piano dell'analisi delle immagini o video a riflessioni più ampie ed esperienziali dei/le ragazzi/e.
- Si proietta in classe il materiale video e quello cartaceo.
- Alla fine di ogni singola proiezione, le prime visioni vanno accompagnate da una lettura attenta da parte del formatore/trice del messaggio comunicativo con un approccio antropologico e storico dei valori e degli stereotipi di genere che emergono dalle

immagini e dal filmato. A seguire, si organizza un *brainstorming* generale sulle opinioni degli alunni/e riguardo all'argomento trattato. Oltre ai pareri personali, si può indagare con varie domande riferite a cosa leggono e a quali emozioni suscitano le sollecitazioni visive. Dopo la proiezione del materiale i ragazzi e le ragazze vanno stimolati a fare una propria analisi critica con un approccio di genere ai prodotti mediali.

Elementi per la discussione:

1. Ti eri accorto/a che il corpo della donna o parti del corpo femminile vengono utilizzati per pubblicizzare qualsiasi prodotto?
2. Nella nostra società l'immagine della donna è trattata diversamente rispetto a quella dell'uomo? In che modo?
3. Nelle pubblicità prendersi cura della casa e dei bambini è soprattutto compito delle donne, cosa ne pensi?
4. Per una donna è molto importante essere attraente? E per un uomo?
5. Per fare carriera, una donna deve essere attraente? E un uomo?
6. Le donne dedicano più tempo degli uomini alla cura del proprio corpo? E tu?
7. Quali sono i canoni estetici che emergono nella televisione italiana: le donne e gli uomini come devono essere?
8. È possibile vedere donne invecchiate nelle pubblicità, in televisione e su internet? E uomini?
9. Esistono modelli plurali di rappresentazione di femminilità e di maschilità?
10. Le ragazze e i ragazzi sono condizionati da questi modelli estetici? Se sì, come?
11. Credi che dovremmo batterci perché la donna sia trattata meglio sui media?
12. Riesci a guardare con occhi diversi i messaggi che vedi in TV, su internet, sui giornali dopo questo lavoro?

Alcuni consigli per lo svolgimento:

- Si consiglia di far vedere alle ragazze e ai ragazzi pubblicità e immagini innovative – anche se gli esempi sono ancora poco numerosi – con modelli di maschilità e femminilità non stereotipati rispetto ai canoni estetici e ai ruoli sociali immaginari di genere. Pubblicità e immagini che segnano una trasformazione e un cambiamento dei valori della società italiana: più paritetici, plurali e rispettosi della dignità di uomini e donne.
- Discutere rispettando le opinioni altrui non è una cosa facile e uno degli obiettivi di questa unità didattica è anche quello di educare ragazze e ragazzi a confrontarsi accogliendo le posizioni dei/lle compagni/e in modo rispettoso e disposto all'ascolto. Si consiglia di avere molta cura dei tempi della discussione, invitando tutte/i a partecipare e sollecitando i/le più riservati/e e

timidi/e a esprimere le proprie opinioni e i/le più spigliate/i a cedere la parola agli/alle altri/e compagni/e di classe per favorire un reale clima di confronto.

Attività 5

Alla ricerca di nuove rappresentazioni!

Tempo di realizzazione: 2 ore

Età consigliata: 11-19

Obiettivo di questo modulo è di ripensare in chiave creativa e costruttiva le rappresentazioni stereotipate analizzate nei media, facendo sistematizzare alle ragazze e ai ragazzi il lavoro svolto attraverso la creazione di una mappa concettuale tramite immagini. Tale mappa è uno strumento comunicativo nel quale ragazze e ragazzi sono libere/i di raccontare come sono rappresentate le donne e gli uomini nei media e come dovrebbero essere rappresentate in termini di modelli plurali e paritari del femminile e del maschile.

Materiale: cartelloni colorati, pennarelli, forbici e colla, riviste o immagini stampate.

Metodologia: lavoro di gruppo e discussione in classe.

Svolgimento dell'attività:

- Per lo svolgimento di questa attività è previsto un lavoro di ricerca e di selezione di materiale cartaceo da parte del/della formatore/formatrice nella fase di preparazione della lezione. Tale lavoro consiste nel raccogliere riviste di vario genere e/o immagini stampate. Si consiglia di chiedere precedentemente al gruppo classe di portare riviste da casa per far sì che il materiale a disposizione sia vario e numeroso.
- Ragazze e ragazzi vanno divisi in gruppi di 4-5 persone. Si consiglia, in questa lavoro attività, di creare gruppi misti.
- A ogni gruppo vanno consegnati due cartelloni colorati, pennarelli, forbici e colla. Le riviste o le immagini vanno lasciate e si invitano i gruppi ad utilizzarle per rappresentare sui cartelloni:
 1. come vengono rappresentati nei media le donne e gli uomini;
 2. come vorrebbero che fossero rappresentati i corpi e i ruoli femminili e maschili nei prodotti mediali.
- Le ragazze e i ragazzi avranno a disposizione 50 minuti di tempo per scrivere, disegnare o ritagliare e incollare le immagini modificandole a loro piacimento. Si può consigliare di utilizzare la tecnica del collage, utile a rappresentare modelli di femminilità e maschilità non presenti nelle raffigurazioni comuni.
- Quando i gruppi hanno terminato il proprio lavoro, la classe va ricomposta, mettendo le sedie in cerchio e si chiede ai singoli gruppi di porre il proprio cartellone al centro del cerchio, in modo tale che sia visibile a tutti/e. Si chiede a ogni gruppo di presentare brevemente (in circa 5 minuti) le loro rispettive mappe.
- A partire dai lavori dei diversi gruppi, si stimola la discussione collettiva.

Attività 6

L'esperienza della differenza - Storie di affetto

Visione di un film

Tempo di realizzazione: da 2 ore o 4 ore

Età consigliata: 14-18

Questa unità ha l'obiettivo di tematizzare le relazioni affettive e sentimentali in ottica di genere con particolare attenzione alle nozioni di rispetto reciproco e consensualità. L'attività è costruita per coinvolgere ragazze e ragazzi su un piano esperienziale ed emotivo, per accompagnare i/le preadolescenti e gli/le adolescenti a riconoscere che se pur l'identità di genere e le differenze tra i generi producono discriminazioni, nelle relazioni quotidiane è possibile mettere in gioco delle modalità positive di trasformazione e confronto.

Materiale: fogli e penne, computer e videoproiettore.

Metodologia: visualizzazione, lavoro di gruppo, role-playing, narrazione e discussione nel gruppo classe.

Svolgimento dell'attività:

Il film va individuato secondo i seguenti criteri:

- i/le protagonisti/e – coetanei di studenti e studentesse – vivono storie sentimentali o complesse in relazione alle differenze di genere;
- partendo dalla storia d'amore è possibile riflettere con i ragazze e le ragazzi per sperimentare sia dal punto di vista analitico sia esperienziale differenti modalità di relazione.

Nell'esperienza fatta sono state viste selezioni tratte dai film: *Come te nessuno mai*, di Gabriele Muccino; *Il canto delle spose*, di Karin Albou³⁹.

- Si chiede agli alunni e alle alunne di fare un semicerchio con le sedie in modo tale da poter vedere lo schermo su cui si proietterà il video e allo stesso tempo di assumere una posizione che agevoli la discussione all'interno del gruppo classe.
- Il film o gli spezzoni selezionati vengono proiettati in classe.
- Alla fine della proiezione, ragazze e ragazzi vengono suddivisi in gruppi (minimo 4 massimo 6 componenti) e ad ogni gruppo si assegna un diverso punto di vista presente nella storia:
 - la protagonista,
 - il protagonista,
 - il gruppo dei pari
 - gli adulti (padre, madre, insegnate, ecc.),
 - altro (fratello o sorella, ecc.).

³⁹ I filmati sono stati scelti e proiettati in accordo con i docenti.

In 50 minuti ogni gruppo ha il compito di:

- a) analizzare in un'ottica di genere il soggetto che è stato attribuito al gruppo;
 - b) riscrivere la storia d'amore e le modalità relazionali, ossia sviluppare varianti alternative tramite la metodologia della narrazione e del role-playing.
- Terminato il lavoro nei diversi gruppi, un/a (o più) portavoce restituirà l'analisi e l'elaborato svolto nel gruppo di appartenenza al resto della classe. In questa parte finale invitate i ragazzi e le ragazze, dopo l'ascolto di tutti i punti di vista dei personaggi e le riscritture della storia d'amore, a confrontarsi ulteriormente e in modo più approfondito sulle questioni esaminate e sulle differenze delle opinioni emerse tra i gruppi e tra i singoli.

Elementi per la discussione:

1. Qual è il ruolo del soggetto analizzato nella storia centrale?
2. Quali sono i suoi comportamenti ed emozioni?
3. Mettetevi nei panni del soggetto analizzato: avreste vissuto la storia allo stesso modo?
4. Quale rapporto c'è tra le differenze fisiche tra maschi e femmine e le differenze relazionali tra uomini e donne?
5. Provate ad immaginare che il soggetto analizzato invece di essere uomo fosse donna o viceversa, cosa cambierebbe secondo voi?
6. Qual è l'importanza dei ruoli dei personaggi maschili e femminili?
7. Nelle relazioni affettive i maschi e le femmine vivono i sentimenti allo stesso modo? Se esistono delle differenze: quali sono?
8. Quali sono le differenze che secondo voi si sono trasformate in disuguaglianze?
9. Avete vissuto esperienze personali simili, o conoscete qualcuna/o che si è trovato in questa situazione?
10. Questa storia d'amore vi sembra realistica?
11. Secondo voi la storia come poteva essere diversa?
12. Quali dialoghi modifichereste e come?

Alcuni consigli e approfondimenti per lo svolgimento:

- Il tempo di questa unità può variare:
 - a) 4 ore di attività se si sceglie di far vedere un film intero.
 - b) 2 ore di attività se si sceglie di far vedere alcuni pezzi di film selezionati in precedenza.
- Per un buon funzionamento di questa metodologia è opportuno che si crei un clima di libertà, interesse e ascolto reciproco. Ricordarsi, dunque, che il ruolo del docente sarà quello di facilitatore/ore e di conduttrice/ore di gruppo; si devono stimolare le

attività, far rispettare i tempi e le regole, riassumere le posizioni espresse, aiutare il gruppo a rimanere in tema. In particolar modo è fondamentale imparare ad accogliere e ad accettare le opinioni di tutti, a non dare giudizi e valutazioni, a portare la propria idea come una delle possibili posizioni sul tema e a saper prestare attenzione oltre che ai contenuti, anche ai sentimenti che emergono nel gruppo.

Attività 7

Carte d'identità: cosa potresti o non potresti fare se fossi... ?

Tempo di realizzazione: 1 ora e mezza

Età consigliata: 13-19

Questa attività didattica è volta a far emergere le disuguaglianze di genere nel mondo del lavoro attraverso la realizzazione di un gioco di ruolo in cui ad ogni ragazzo e ad ogni ragazza viene assegnata un'identità che rimane nascosta al resto della classe. L'attività intende far riflettere i ragazzi e le ragazze su come le traiettorie professionali ed esistenziali siano fortemente condizionate dalla visione stereotipata e discriminatoria dell'identità di genere. La metodologia del *role-play* permette di sviluppare un momento personale in cui ogni persona prende delle decisioni individuali sul proprio personaggio e un momento di discussione in classe in cui le diverse identità si "scoprono" e si analizzano collettivamente.

Materiale: cartoncini colorati, pennarelli, forbici e (facoltativo) immagini di giornale e colla, aula o corridoio libero da sedie e banchi.

Metodologia: *role-play*

Svolgimento dell'attività:

In questa attività è previsto un lavoro di preparazione da parte del/la formatore/trice che consiste nell'ideare una serie di identità da trascrivere singolarmente su dei cartoncini colorati che saranno assegnati ai ragazzi e alle ragazze come carte d'identità. Inoltre il/la formatore/trice deve preparare un elenco di domande che verranno poste ai diversi personaggi.

Nella preparazione dei profili dei personaggi consigliamo di specificare il sesso, l'età, lo stato civile, la presenza o meno dei figli, il titolo di studio e il lavoro svolto. A questi dati si possono aggiungere la provenienza geografica e altre caratteristiche individuali che si considerino di stimolo alla discussione in classe. Si consiglia inoltre di creare dei personaggi "gemelli" in cui l'unica differenza sia il sesso di appartenenza. L'elenco di domande dovrà invece tenere conto delle possibilità che i diversi personaggi possono avere nell'ambito lavorativo e in quello familiare.

Nel nostro caso, i personaggi creati-inventati sono nella tabella qui a lato.

L'elenco di domande proposte nell'attività è stato:

- Hai possibilità di fare carriera nel tuo ambito lavorativo?
- Puoi raggiungere il vertice della tua organizzazione lavorativa?
- Puoi fermarti fino a tardi la sera al lavoro?
- Puoi andare in trasferta per lavoro per più giorni o andare a frequentare corsi di formazione lontano da casa?

| Nome | Sesso | Età | Stato Civile | Figli | Titolo Di Studio | Lavoro |
|-----------|-------|-----|--------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Carla | F | 35 | Single | 2 figli di 5 e 7 anni | Diploma estetista | Estetista, studio di estetica |
| Giovanna | F | 45 | Convive | 2 figli di 10 e 12 anni | Diploma ragioneria | Ragioniera, studio contabile |
| Isthar | F | 30 | Single | No figli | Laurea in ingegneria | Ingegnera |
| Miriam | F | 28 | Sposata | Un figlio di 2 anni | Laurea in giurisprudenza | Avvocata |
| Samira | F | 40 | Sposata | 3 figli di 2, 4 e 7 anni | Laurea in Storia | Casalinga |
| Elisa | F | 35 | Convive | No figli | Laurea in matematica | Insegnante scuole superiori |
| Giacomo | M | 35 | Single | 2 figli di 5 e 7 anni | Diploma estetista | Estetista, studio di estetica |
| Matteo | M | 45 | Convive | 2 figli di 10 e 12 anni | Diploma ragioneria | Ragioniere, studio contabile |
| Urban | M | 30 | Single | No figli | Laurea in ingegneria | Ingegnere |
| Vladimir | M | 28 | Sposato | Un figlio di 2 anni | Laurea in giurisprudenza | Avvocato |
| Adil | M | 40 | Sposato | 3 figli di 2, 4 e 7 anni | Laurea in Storia | Casalingo |
| Francesco | M | 35 | Convive | No figli | Laurea in matematica | Insegnante scuole superiori |

- Puoi andare a lavorare lontano da casa?
 - Puoi svolgere il tuo lavoro senza sentirti inadatto/a rispetto al tuo genere?
 - Ti senti riconosciuto/a dai tuoi colleghi?
 - Ti senti realizzata/o sia sul piano lavorativo sia su quello personale?
 - Sei autonomo/a economicamente?
 - Hai tempo libero per te?
- L'aula va liberata da sedie e banchi oppure si utilizza uno spazio ampio e vuoto (corridoio o palestra). I ragazzi e le ragazze si posizionano in riga in fondo all'aula e vengono loro distribuite le rispettive "carte d'identità", facendo in modo che ogni persona legga solo il profilo a lui/lei assegnato.

- Si spiega ai ragazzi e alle ragazze che dovranno fare un passo avanti ogni volta che possono rispondere affermativamente alla domanda posta sulla base della “carta di identità” del personaggio che stanno interpretando. Tutte le domande vanno fatte.
- Quando l'elenco delle domande è terminato si chiede ai ragazzi e alle ragazze di sedersi per terra nel punto in cui sono arrivati. Si troveranno disposti in punti molto diversi tra loro: ci sarà chi avrà compiuto zero passi e chi tanti quanti il numero delle domande. Se possibile la disposizione va fotografata in modo da ricordare anche in momenti successivi la disposizione di tutti i personaggi.
- I ragazzi e le ragazze sono invitati a rivelare la propria identità al gruppo classe e si chiede ad ognuno a quali domande ha risposto sì e a quali no e il motivo. Si deve lasciare spazio al resto della classe di esprimere la propria idea rispetto alle risposte date (e quindi ai passi fatti) da ogni personaggio.
- Quando tutti/e hanno rivelato la propria identità si stimola la discussione collettiva a partire dai diversi posizionamenti assunti dai personaggi.

Elementi per la discussione:

1. Da cosa è condizionato il posizionamento dei diversi personaggi?
2. Quali sono i personaggi che hanno fatto più passi, ovvero hanno maggiori possibilità in ambito lavorativo? Perché?
3. Come l'essere maschi o femmine modifica l'esperienza nel mondo lavorativo?
4. Avere figli influisce sulle possibilità lavorative dei diversi personaggi? Se sì, influisce in modo uguale per i maschi e per le femmine?
5. Perché alcuni personaggi si sentono inadatti a svolgere il proprio lavoro a causa del genere di appartenenza?
6. Secondo voi i diversi posizionamenti hanno a che fare con differenze fisiche maschili e femminili o con visioni stereotipate e discriminatorie del maschile e del femminile?

Alcuni consigli per lo svolgimento:

- In caso di classe numerosi è possibile far partecipare al gioco solo alcuni/e ragazzi/e e lasciare parte della classe ad assistere al gioco per poi farla intervenire nella discussione finale. Ai/le ragazze/i che non hanno impersonato nessun personaggio si può chiedere alla fine delle domande di ipotizzare chi siano i diversi personaggi a seconda della posizione raggiunta.

Attività 8

Interviste biografiche: uno sguardo di genere sulle traiettorie formative e professionali

Tempo di realizzazione: 2 ore più il tempo di realizzazione delle interviste a casa

Età consigliata: 14-19

L'intento di questa attività è di fare riflettere le ragazze e i ragazzi sulle diverse traiettorie professionali e familiari vissute da figure adulte a loro vicine (genitori, nonni/e, zii/e, fratelli e sorelle, amici di famiglia) facendoli interrogare su quanto queste traiettorie siano state condizionate dall'appartenenza di genere. L'attività prevede che le interviste siano svolte da ogni ragazzo e ragazza a casa e che poi siano riportate in classe, dove vengono discusse collettivamente, permettendo così un confronto sia in ambito familiare sia scolastico.

Materiale: fogli di carta, registratori audio o video per le interviste (facoltativo), cartelloni.

Metodologia: intervista biografica, discussione in classe.

Svolgimento dell'attività:

In questa attività è previsto un lavoro di preparazione da parte del/la formatore/trice che consiste nel formulare una traccia di intervista da proporre ai ragazzi e alle ragazze. In alternativa la traccia può anche essere ideata attraverso un *brainstorming* collettivo in aula tramite cui si propone ai ragazzi e alle ragazze di trovare le domande più significative per l'obiettivo dell'attività. La traccia dell'intervista che i ragazzi e le ragazze dovranno fare è la seguente:

FORMAZIONE

- Che percorso di studi hai fatto?
- Da cosa sono state condizionate le tue scelte formative (tradizioni famigliari, interessi personali...)?

LAVORO

- Che lavoro/i hai fatto nella tua vita?
- Quando hai iniziato a lavorare?
- Hai avuto dei periodi di interruzione lavorativa? Se sì, da cosa sono dipesi (disoccupazione, maternità, infortuni...)?
- Cosa è andato bene nella tua esperienza lavorativa e cosa è andato male?

LAVORO DI CURA

- Nel corso della tua vita quanto ti sei occupato/a della gestione della casa (pulizie domestiche, spesa, ecc.)?

- Ti sei mai preso/a cura di figli/e o altri famigliari che necessitavano di cura (persone anziane o disabili)? Se sì, in che forma e con quali tempi quotidiani?

DESIDERI E CONSIGLI

- Col senno di poi, cosa cambieresti del tuo percorso formativo e lavorativo?
- Che consiglio daresti ai/alle giovani di oggi riguardo al loro futuro formativo e professionale?
- Chiedere ai ragazzi e alle ragazze di svolgere per l'incontro successivo un'intervista a due figure adulte (una maschile e una femminile) attive nel mondo del lavoro (oggi o in passato) e a loro vicine (genitori, parenti, amici di famiglia...). L'intervista può essere trascritta a penna o a computer oppure registrata (audio o video). I ragazzi e le ragazze dovranno portare in classe una sintesi delle due interviste.
- Nell'incontro successivo la classe va divisa in sottogruppi. Si chiede ai gruppi di mettere a confronto le diverse interviste svolte e di osservare le analogie tra le esperienze degli intervistati e delle intervistate, ponendo particolare attenzione all'appartenenza di genere.
- In una seconda fase va organizzato un momento di presentazione dei diversi cartelloni in cui ogni gruppo introduce al resto della classe le proprie riflessioni.
- Dopo le presentazioni si dà spazio ad un dibattito guidato dal/la docente formatrice/tore dove continuare la riflessione e mettere a confronto i diversi aspetti emersi nei lavori di gruppo.

Elementi per la discussione:

1. Pensate che nelle biografie con cui vi siete confrontati si possano riscontrare delle analogie rispetto al genere di appartenenza degli intervistati e delle intervistate? Se sì quali?
2. Secondo voi quanto il genere ha influenzato le traiettorie professionali dei vostri intervistati e delle vostre intervistate?
3. Ci sono delle similitudini tra le vostre vite formative e quelle vissute dai vostri intervistati e dalle vostre intervistate?
4. Credete che i tempi siano cambiati rispetto al passato? Se sì, quali sono stati i cambiamenti?

Attività 9

Cosa ti porti a casa

Tempo di realizzazione: da 10-15 minuti

Età consigliata: 11-19

Consigliamo di svolgere questa attività come “momento conclusivo”, per esempio alla fine di una giornata in cui si è affrontato una singola tematica, oppure alla conclusione di un intero percorso di incontri. Questo “piccolo” lavoro è utile alle ragazze e ai ragazzi per riflettere sull’esperienza formativa tramite la formula del gioco. Con questa modalità le allieve/i sono coinvolte/i attivamente nel processo di apprendimento tramite la sistematizzazione di alcuni concetti, la valutazione delle metodologie utilizzate nel/nei laboratori e del gradimento complessivo dell’esperienza educativa. Nello stesso tempo l’attività proposta serve ai/alle formatori/trici in quanto, pur non rappresentando un vero e oggettivo strumento di valutazione, è capace di fornire delle indicazioni sugli aspetti di criticità e di successo dell’offerta formativa in base alle percezioni soggettive dei/delle partecipanti alle attività.

Materiale: fogli, penne, scatola colorata.

Metodologia: scrittura.

Svolgimento dell’attività:

- Il setting dell’aula va destrutturato, ponendo le sedie in circolo ed eliminando i banchi; a ognuno/a va distribuito un foglio di carta ed una penna e si colloca una scatola colorata al centro del circolo di sedie.
- Si invitano ragazze e ragazzi a rispondere alla domanda: “Cosa ti porti a casa?”. La risposta deve essere in forma anonima e può essere di qualunque tipo: una frase, una sola parola, l’evocazione di un’immagine, di un ricordo attraverso cui le ragazze e i ragazzi possano definire gli aspetti positivi e negativi dell’esperienza formativa sulle questioni di genere.
- Una volta terminato di scrivere, ragazze e ragazzi vengono invitati ad inserire il foglio nella scatola colorata.

Filmografia

I seguenti sono esempi di film che possono essere utilizzati a seconda dei casi in forma integrale o attraverso la scelta di spezzoni adatti agli alunni/e nelle attività proposte. Il materiale filmato va impiegato avendo come riferimento l'età dei ragazzi e delle ragazze e la specifica situazione didattica. È inoltre necessario il consenso delle varie componenti della scuola, in particolare degli insegnanti di riferimento e dei genitori.

Come te nessuno mai di Gabriele Muccino, 1999, Italia, 88'
Il canto delle spose di Karin Albou, 2008, Francia, 100'
The Millionaire di Danny Boyle, 2008, Regno Unito, 120'
Will Hunting - Genio ribelle di Gus Van Sant, 1997, USA, 122'
Monsoon Wedding - Matrimonio indiano di Mira Nair, 2001, India, 114'
Che ne sarà di noi di Giovanni Veronesi, 2004, Italia, 100'
Save the last Dance di Julia Stiles, 2001, USA, 112'
Agorà di Alejandro Amen, 2009, Spagna, 126'
La donna perfetta, di Frank Oz, 2004, USA, 93'
Bella in rosa di Howard Deutch, 1986, USA, 96'
Tutto l'amore che c'è di Sergio Rubini, 2000, Italia, 95'
Miral di Julian Schnabel, 2010, Francia, Israele, Italia, India, 112'
L'estate del mio primo bacio di Carlo Virzì, Italia, 2006, 84'
We want sex di Nigel Cole, 2010, Gran Bretagna, 113'
La ragazza delle balene ("Whale Rider") di Niki Caro, 2002, Nuova Zelanda, Germania, 101'
Full Monthy di Peter Cattaneo, 1997, Gran Bretagna, 91'
Billy Eliot di Stephen Daldry, 2000, Gran Bretagna, Francia, 110'
Sognando Beckham di Gurinder Chadha, 2002, USA, Gran Bretagna, Germania, 112'
Frida di Julie Taymor, 2002, USA, 120'
Mi piace lavorare (mobbing) di Francesca Comencini, 2003, Italia, 89'
Le donne vere hanno le curve di Patricia Cardoso, 2002, USA, 90'
Million Dollar Baby di Clint Eastwood, 2004, USA, 132'
Mona Lisa Smile di Mike Newell, 2003, USA, 117'
Revolutionary Road di Sam Mendes, 2008, USA, Gran Bretagna, 119'

APPENDICE



"Educare alla relazione di genere"

Percorsi educativi alla relazione con l'altro/a
nelle scuole

PROGETTO SPERIMENTALE¹

Premessa

Il mondo della scuola si configura come un ambito fondamentale per promuovere una cultura di genere orientata all'equità e al riconoscimento dell'altro, sviluppando una consapevolezza critica rispetto ai modelli dominanti nella società. E' attraverso la scuola ed i contesti educativi, infatti, che è possibile educare ragazze e ragazzi al rispetto delle differenze, sfidare gli stereotipi e, così facendo, rendere l'istituzione educativa uno strumento efficace per aiutare i/le giovani ad intraprendere un percorso di scoperta di sé, che consenta di valorizzare i propri desideri e le proprie risorse di genere e di instaurare relazioni con l'altro/a basate sul rispetto e l'ascolto reciproci. Già nel 2007 la ricerca "Genere e percorsi formativi", promossa dall'IPRASE con la partecipazione della Commissione provinciale per le pari opportunità e la Commissione pari opportunità del Comune di Trento ha evidenziato come nella scuola esista una diffusa sensibilità rispetto alla tematica della costruzione dell'identità e della differenza di genere. Tuttavia, raramente la sensibilità nei confronti di questi temi ha avuto modo di tradursi in una progettazione organica finalizzata a promuovere l'attenzione, la riflessione e la consapevolezza dei ruoli maschili e femminili.

Obiettivi

Dati questi presupposti, finalità generale del progetto è di intervenire in ambito educativo per fornire un supporto al processo di costruzione identitaria, con la parti-

¹ Versione del 2010.

colare consapevolezza di ciò che significa diventare donne e uomini, in modo tale da consentire una relazione autentica e positiva tra i generi, sperimentando nell'incontro con l'altro/a un'occasione di apprendimento ed educazione al confronto reciproco. Si tratta in altre parole di promuovere una cultura di genere capace di valorizzare le differenze tra il maschile e il femminile, rivolgendosi a tutti gli attori e le attrici del modo scolastico, offrendo occasioni e strumenti per acquisire consapevolezza dei propri posizionamenti di genere e sviluppare, di conseguenza, la capacità di rapportarsi anche con l'altro/a.

Soggetti coinvolti

- a) Gli studenti e studentesse di alcune classi delle Scuole secondarie di primo e secondo grado coinvolte nel progetto interessate alla sperimentazione;
- b) Gli insegnanti delle classi coinvolte;
- c) I genitori degli studenti e delle studentesse coinvolti/e;

Articolazione del progetto

Dato il carattere sperimentale del progetto, esso potrà essere declinato in diverse attività e modalità operative, al fine di rispondere alle esigenze e interessi manifestati dalle diverse scuole attraverso un processo di progettazione partecipata. Di seguito si elencano alcune proposte formative che non sono da intendersi come prescrittive, ma come indicazioni a partire dalle quali, nel corso della sperimentazione, si potranno sviluppare percorsi *ad hoc* in ogni Istituto. La finalità del percorso di ricerca-azione è di individuare alcune modalità e modelli di interventi educativi in materia di genere proponibili in futuro ad altri Istituti scolastici.

Attività rivolte a studentesse e studenti

Le attività per gli studenti e le studentesse si articolano in due proposte laboratoriali, l'una di carattere generale, l'altra legata all'orientamento. Sotto il profilo metodologico, i laboratori verranno condotti da formatrici e formatori attraverso modalità didattiche non frontali quali il lavoro di gruppo, *il role-playing*, il metodo narrativo, l'utilizzo di materiali video e nuove tecnologie, il cui obiettivo è stimolare la partecipazione critica e attiva di studenti e studentesse. L'utilizzo di metodologie attive, infatti, è uno strumento fondamentale per stimolare la riflessione a partire dalle esperienze dei/le ragazzi/e stessi/e, promuovere il dialogo e il confronto all'interno del gruppo classe e coniugare il piano "privato" dell'esperienza con una riflessione più ampia e generale sulla costruzione sociale e culturale dei ruoli, delle disuguaglianze e delle risorse di genere. Dal punto di vista organizzativo, i laboratori potranno essere realizzati, a seconda delle esigenze dei diversi istituti, sia in orario curriculare (rivolgendosi ad intere classi) che all'interno del piano di offerta formativa della scuola in orario pomeridiano, coinvolgendo così gruppi multi-classe.

1.1 Laboratorio di educazione al genere

Si tratta di un percorso laboratoriale intensivo, indicativamente di 15 ore, volto a stimolare la partecipazione e lo sviluppo del senso critico di ragazze e ragazzi rispetto alla dimensione di genere, a partire dalla loro quotidiana esperienza di adolescenti.

L'obiettivo è quello di creare uno spazio di confronto tra pari *sul diventare donne e uomini* e offrire, così, punti di vista ed elementi di discussione che rendano ragazze e ragazzi disponibili a mettere in discussione e decostruire gli stereotipi sul genere e riflettere criticamente sui modelli sociali di maschilità e femminilità.

1.2 Laboratorio di orientamento in ottica di genere

Si tratta di un percorso laboratoriale intensivo, indicativamente di 15 ore – rivolto in particolare alle ultime classi di ogni ciclo scolastico –, volto a stimolare la riflessione di ragazze e ragazzi sulle relazioni complesse che sussistono tra posizionamenti di genere e percorsi professionali nel procedere dell'età adulta. L'obiettivo sarà quello di fornire a studenti e studentesse degli strumenti di orientamento in ottica di genere utili, da un lato, a decostruire gli stereotipi di genere e i modelli normativi di maschilità e femminilità connessi al percorso professionale e di studio, dall'altro, ad indagare i progetti e le aspettative per il futuro degli/le studenti e studentesse coinvolti/e supportandoli/e in una lettura di genere delle proprie scelte future.

1.3 Laboratori sulla consapevolezza del corpo e delle emozioni²

Obiettivo di questo percorso, indicativamente di 15 ore, è quello di offrire a studenti e studentesse un momento collettivo di riflessione e pratica sulla dimensione della corporeità e delle emozioni con particolare attenzione da un lato alle strategie anti-aggressione e, dall'altro, alla gestione della rabbia e della forza. Il percorso, rivolto sia a ragazze che ragazzi, verrà però svolto in gruppi separati per favorire uno sviluppo speculare della dimensione corporea ed emotiva rispettosa delle differenze di genere su queste peculiari tematiche.

Il percorso rivolto alle ragazze sarà un'occasione per familiarizzare con alcune tecniche – fisiche e psicologiche – utili a gestire situazioni di pericolo (reale e percepito) e a sentirsi sicure in contesti complessi. L'obiettivo non è quello di apprendere tecniche fisiche di autodifesa, ma di familiarizzare con le risorse e i limiti del proprio corpo e di gestire in maniera positiva le sensazioni di paura e insicurezza così come quelle di potenza e fiducia. Il percorso rivolto ai ragazzi sarà l'occasione per tematizzare in gruppo di pari alcune dimensioni emotive e relazionali – la rabbia, la frustrazione, il desiderio, la competizione, la logica del “*branco*” – offrendo ai ragazzi degli strumenti per riflettere sui propri sentimenti e le proprie modalità relazionali al di fuori dai modelli tradizionali di maschilità.

² Questo laboratorio non è stato richiesto dalle scuole e non è mai stato realizzato.

Attività rivolta a Genitori degli studenti e delle studentesse degli Istituti coinvolti

2 Incontri scuola-famiglia sulla dimensione di genere

Si tratta di incontri a partecipazione volontaria da svolgersi in orario tardo pomeridiano o serale rivolti ai genitori degli studenti e delle studentesse di ogni Istituto coinvolto. Obiettivo degli incontri è fornire uno spazio di ascolto e condivisione, guidato da ricercatrici/tori e da formatrici/tori esperti, volto da un lato ad accogliere le eventuali criticità connesse alla conflittualità di genere, dall'altro a consolidare un piano di confronto tra la scuola e i genitori sulla dimensione di genere in senso più ampio. Scuola e famiglia sono, infatti, agenzie formative fondamentali ed è pertanto essenziale che trovino piani di intersezione e di condivisione rispetto all'approccio formativo connesso alla maschilità e alla femminilità, al fine di fornire a ragazze e ragazzi modelli valoriali e strumenti di lettura del presente orientati al rispetto reciproco e alla valorizzazione delle differenze di genere.

Attività rivolta agli insegnanti degli studenti e delle studentesse degli Istituti coinvolti

3 Laboratorio di progettazione partecipata di attività educativa in ottica di genere

I percorsi laboratoriali realizzati con gli studenti e le studentesse, saranno preceduti e accompagnati da un percorso di sperimentazione partecipata con gli/le insegnanti interessati/e, in modo da valorizzare nella cultura educativa dell'Istituto competenze e sensibilità in materia di genere. In questo senso il percorso si articolerà sulla base delle caratteristiche e delle esigenze di ogni scuola e prevederà momenti di formazione, laboratori operativi e momenti di valutazione e documentazione del percorso.

Monitoraggio e documentazione

Data la natura sperimentale e innovativa del progetto, è prevista una attività continua di monitoraggio e valutazione delle diverse azioni e delle loro ricadute. Saranno utilizzati strumenti di vario tipo utili ad accompagnare, rilevare e documentare le ricadute e i risultati dei diversi laboratori. A seconda delle situazioni, si farà ricorso a questionari strutturati, a indagini quantitative, a documenti istituzionali, a interviste semi-strutturate e aperte, a griglie di osservazione, a diari e narrazioni da parte dei protagonisti. Tale attività sarà finalizzata anche a mettere a disposizione della comunità scolastica provinciale esempi concreti di percorsi curricolari ed extracurricolari finalizzati a valorizzare le differenze e le relazioni di genere.

Le risultanze di questa attività di monitoraggio e documentazione potranno rappresentare utili risorse per contribuire alla predisposizione di modelli di intervento per

la realizzazione dei Piani di studio di Istituto del primo ciclo di istruzione e di indicazioni per l'elaborazione dei Piani di studio provinciali della scuola secondaria di secondo grado. Esse saranno infatti finalizzate a fornire proposte organizzative, metodologiche e didattiche alle Istituzioni scolastiche, così come a far circolare e valorizzare le buone prassi attivate nelle scuole del territorio. A tale proposito si segnala che questa iniziativa interseca i diversi assi di costruzione del profilo globale e di costruzione del proprio "progetto di vita" da parte degli/le studenti/esse previsti all'interno dei Piani di studio provinciali del primo ciclo di istruzione in relazione alla costruzione del proprio "progetto di vita": identità e orientamento, relazione con gli altri e cittadinanza attiva, progettualità e dimensione del fare.

Collaborazioni

Commissione Provinciale pari opportunità tra uomo e donna. Sono inoltre coinvolte altre istituzioni che operano nel settore dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., (2015), *Ergebnisse Südtirol, Risultati dell'Alto Adige, Resultac de Südtirol*, Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige, in: www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/download/Rapporto_PISA_2012_Bolzano.pdf.
- Associazione Italiana Editori (2000), *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita. Vademecum I*, Progetto Polite, AIE, Milano.
- Associazione Italiana Editori (2001), *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita. Vademecum II*, Progetto Polite, AIE, Milano.
- Associazione Nondasola (2014), *Che cosa c'entra l'amore? Ragazzi, ragazze e la prevenzione della violenza sulle donne*. Carocci, Roma.
- Beblavý M., Lehouelleur S. & Maselli I. (2015), *How returns from tertiary education differ by field of study. Implications for policy-makers and student*, CEPS Working Document, N° 411.
- Bellassai S. (2004), *La mascolinità contemporanea*. Carocci, Roma.
- Bianco M.L. (1997), *Donne al lavoro: cinque itinerari tra le disuguaglianze di genere*, Scriptorium, Torino.
- Biemmi I. (2009), *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. ETS, Pisa.
- Biemmi I. (2010), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier, Torino.
- Bernardi M. (2015), *I risultati dell'indagine OCSE PISA 2012 per il Trentino in un'ottica di confronto internazionale*, IPRASE, Working Paper 2015, in: www.iprase.tn.it.
- Burgio G. (2012), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione della maschilità*. Mimesis, Milano.
- Butler J. (1990), *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, London. [Trad. It. *Scambi di genere*, Sansoni, Milano, 2004].
- Buzzi C. (2007), *Generazioni in movimento*. Il Mulino, Bologna.
- Cambridge Journal of Economics (2015), *Special Issue: Equal Pay as a Moving Target: International perspectives on forty-years of addressing the gender pay gap*, Volume 39.
- Connell R.W. (1987), *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Standford University Press, Standford CA.

- Cornwell C., Mustard D.B. & Van Parys J. (2013), "Noncognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments. Evidence from primary school, *Journal of Human Resources*, (48)1, in: <http://dx.doi.org/10.1353/jhr.2013.0002>.
- Covato C. & Leuzzi M.C. (1989) (a cura di), *E l'uomo educò la donna*. Editori Riuniti, Roma.
- Deiana S. & Greco M. (2012) (a cura di), *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*. Cittadella, Assisi.
- EACEA P9 Eurydice (2009), *Differenze di genere nei risultati educativi: Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, Commissione Europea in: [www. Eurydice.org](http://www.Eurydice.org).
- EPRS | European Parliamentary Research Service (2015), *Gender equality in employment and occupation*, Ex-Post Impact Assessment Unit
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union in: <http://ec.europa.eu/eurydice>.
- Eurostat Statistics Explained (2015), *Gender pay gap statistics*, in: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender_pay_gap_statistics.
- FBK-IRVAPP (2014), Rapporto sulla Situazione Economica e Sociale del Trentino, in: www.giunta.provincia.tn.it.
- Fumagalli A. (2015), *La questione gender - Una sfida antropologica*, Queriniana Edizioni, Brescia.
- Gamberi C., Maio M.A. & Selmi G. (2010), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma.
- Kahle J.B., Parker L.H., Rennie J.L. & Riley D. (1993), "Gender Differences in Science Education: Building a Model", *Educational Psychologist*, 28(4).
- Kelly A. (1985), "The Construction of Masculine Science", *British Journal of Sociology*, 6(2).
- INVALSI (2012), *OCSE PISA 2012 - Rapporto Nazionale*, in: www.invalsi.it.
- INVALSI (2015), *Gli esiti della rilevazione INVALSI del 2014 nel sistema educativo di Istruzione e formazione della Provincia di Trento*, IPRASE, Working Paper n° 3/2015, in: www.iprase.tn.it.
- INVALSI (2015), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2014-15*, in: www.invalsi.it.
- Iori V. (2001), "La differenza di genere: alcune questioni", in AA.VV., *Con voce diversa*, Guerini Studio, Milano.
- Istat (2012), *La popolazione omosessuale nella società italiana*, in: www.istat.it.
- Istat (2014), *Il matrimonio in Italia*, in: www.istat.it.

- Istat (2015), *La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia*, in: www.istat.it.
- Istat (2015), *Indicatori demografici*, in: www.istat.it.
- Leonelli S. (2011), "La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione", *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6.
- Maloney Erin A., Ramirez G., Gunderson E.A. & Levine S.C. (2015), Beilock S.L., "Intergenerational Effects of Parents' Math Anxiety on Children's Math Achievement and Anxiety", *Psychological Science*, <http://dx.doi.org/10.1177/0956797615592630>.
- Marmocchi P. (2012), *Nuove generazioni. Genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*, Franco Angeli, Milano.
- Marzano M. (2015), *Papà, mamma e gender*, De Agostini libri, Novare.
- Mapelli B. (2001), "Educare nel tempo: genere e generazioni", in AA.VV., *Con voce diversa*, Guerini Studio, Milano.
- MIUR - Ufficio di Statistica (2013), *Focus "La dispersione scolastica"*, in <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>.
- OECD (2012), *Closing the Gender Gap: Act Now*, OECD Publishing.
- OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>).
- OECD (2015^a), *What lies behind gender inequality in education?*, PISA IN FOCUS 49. [Trad. it: *Quali sono i fattori che concorrono a determinare le disuguaglianze di genere nell'istruzione?*, a cura di Bardelli M. & Pedrizzi T, in: www.adiscuola.it/pubblicazioni/Pisa2009Focus47-49/p947_frame.htm.].
- OECD (2015^b), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- Piccone Stella S. & Saraceno C. (a cura di) (1996), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna.
- Piussi A.M. (1989), *Educare nella differenza*. Rosenberg e Sellier, Torino.
- Ress A. (2014), "Disagio e disuguaglianza nella scuola trentina", in Bazzanella A. & Buzzi C. (a cura di), *Giovani in Trentino 2013*, IPRASE-PAT, Trento in: www.iprase.tn.it.
- Rosenthal R. & Jackobsen L. (1968), *Pygmalion in the Classroom*, Holt, Rinehart and Winston, New York. [Trad. it: *Pigmaliote in classe. L'immagine che chi insegna si fa di chi apprende la sua guida*. Franco Angeli, Milano, 1991].
- Rosti L. (2006), *La segregazione occupazionale in Italia*, in Simonazzi A. M. (a cura di), *Questioni di genere, questioni di politica*, Carocci, Milano.
- Sartori F. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*, Il Mulino, Bologna.
- Schizzerotto A. & Barone C. (2006), *Sociologia dell'Istruzione*, Il Mulino, Bologna.

- Servizio Statistica della P.A.T. (2014), *Annuario statistico 2013*, in: www.statistica.provincia.tn.it.
- Strober M.H. (1984) "Toward a general theory of occupational sex segregation: The case of public school teaching". *Sex segregation in the workplace: Trends, explanations, remedies*, pp. 144-156.
- Studia Patavina (2015), "Educare alla differenza di genere nella scuola italiana", *La Rivista della Facoltà Teologica del Triveneto*, 1.
- Tamanini C. (a cura di) (2007), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, IPRASE - PAT.
- Tamanini C. (2007^a), "I percorsi scolastici dei diplomati", in Buzzi C. & Sartori F. (a cura di), *Il proseguimento degli studi universitari tra i diplomati trentini*, Università degli Studi di Trento.
- Tamanini C. (2007^b), "Segregazione formativa e cultura di genere degli insegnanti", in Poggio B. (a cura di), *L'isola che non c'è. Pratiche di genere nella pubblica amministrazione tra carriere, conciliazione e nuove precarietà*, Edizioni 31, Trento.
- Tamanini C. (2015), *I risultati delle prove INVALSI in Trentino nell'a.s. 2014/15: le prime evidenze*, in: www.iprase.tn.it.
- Tomasetto C. et al. (2015), "Parents' math-gender stereotypes, children's self-perception of ability, and children's appraisal of parents' evaluations in 6-year-olds", *Contemporary Educational Psychology*, 42, July 2015.
- Ulivieri S. (1992) (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*. La Nuova Italia, Firenze.
- Ulivieri S. (2001), *Genere e formazione scolastica nell'Italia del Novecento* in AA.VV, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano.
- Vegetti Finzi S. & Battistin A.M. (2000), *L'età incerta. I nuovi adolescenti*; Mondadori, Milano.
- Weaver-Hightower M. (2003), "The "boy turn" in research on gender and education", *Review of Educational Research*, 73(4).
- West C. & Zimmerman D. (1987), "Doing Gender", *Gender and Society*, 1.
- Wittgenstein L. (2006), *La filosofia*, Donzelli, Roma.

Finito di stampare nel mese di ottobre 2015 per i tipi
delle Edizioni Osiride di Rovereto

Printed in Italy

Il volume rende conto del progetto sperimentale “*Educare alla relazione di genere*” coordinato da IPRASE dal 2011 al 2014 in collaborazione con l’Ufficio per le politiche di pari opportunità della Provincia, con il Centro Studi Interdisciplinari di Genere dell’Università degli Studi di Trento e con il sostegno degli Assessori all’Istruzione e alle Pari Opportunità della XIV Legislatura. La sperimentazione è stata realizzata in undici Istituzioni scolastiche secondarie di primo e secondo grado e ha coinvolto circa 700 ragazzi e ragazze e 65 insegnanti in attività laboratoriali di confronto e riflessione. L’obiettivo è stato quello di favorire lo sviluppo di un senso critico rispetto alle dimensioni di genere. Nel volume vengono descritte le finalità, le caratteristiche del progetto e le attività laboratoriali realizzate. Dopo la sperimentazione le richieste delle scuole di attuare percorsi educativi relativi alle differenze di genere con alunni/e e con docenti sono aumentate e, visto l’esito positivo delle attività effettuate, i percorsi sono stati proposti alle scuole attraverso specifici bandi della Giunta provinciale.

Giulia Selmi ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca in Sociologia e Ricerca sociale presso l’Università degli Studi di Trento ed è membro del direttivo del Centro di Studi Interdisciplinari di Genere. Segue, anche come docente, numerosi progetti a livello nazionale e provinciale, riferiti ai processi di costruzione identitaria; ha realizzato svariate pubblicazioni riferite alla sociologia del genere.

Chiara Tamanini, docente di Filosofia e Storia, svolge funzioni di ricerca e formazione per l’IPRASE (Istituto per la ricerca e la sperimentazione educativa della Provincia di Trento), presso cui è referente dell’area valutativa. Dal 2004 ha coordinato ricerche e sperimentazione legate al tema della differenza di genere e ha realizzato sull’argomento varie pubblicazioni tra cui il volume IPRASE “Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi”.